

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

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 4(14) 2009 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4(14) 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 07-09/07-3

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, СОДЕЙСТВУЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ

Т.А. Челнокова

Ключевые слова: профессиональное развитие личности, целесообразно организованная образовательная среда, педагогическое проектирование, четырехвекторная модель образовательной среды.

Важным внешним ресурсом, помогающим человеку определиться в своем профессиональном выборе и подготовиться к профессии, является педагогический ресурс, отражающий возможности образовательной среды. Образовательная среда (школы, учреждений дополнительного или профессионального образования) создает то воспитательное пространство, «в котором осуществляется педагогически организованное развитие личности» [1, с.23]. В воспитательном пространстве образовательной среды осуществляются разные стороны личностного развития, значимые для социального и профессионального становления обучающегося. Характерной чертой развития личности как целостной системы «является ее переход из состояния развития в саморазвитие» [2, с 21], соответственно профессиональное развитие может перейти в профессиональное саморазвитие.

Это определяет актуальность поиска сохранения педагогической деятельности по созданию целесообразно организованной среды, которая способна развить природные способности человека, помочь ему определиться в профессиональном выборе, стимулируя профессиональное саморазвитие. В данной среде должен быть заложен потенциал педагогических условий, способных усилить внутренние ресурсы человека, особо значимые сегодня, так как требования ранней специализации вступают в противоречие с требованиями готовности

к профессиональным изменениям, порождаемым переменами жизненной ситуации. Целесообразно организованная образовательная среда учебного заведения учитывает профессионально ориентированную возрастную периодизацию, снижает риск и остроту кризисных явлений в профессиональном развитии обучающихся, помогает построить психологический тыл, некоего «ценностно-нравственного, смыслового начала», «личностного стержня» [3, с.70]. И если заранее расписать путь становления и развития личности нельзя, то «можно и необходимо проектировать желательные свойства образовательной среды» [4].

В качестве метода преобразования образовательной среды может быть использован метод проектирования. Педагогическое проектирование – последовательная разработка и реализация действий, способствующих приближению реальных явлений (объектов) к идеальной модели. Сценарий этих действий представляется целостной программой, в которой концептуально обосновываются стратегия и тактика педагогической деятельности. Педагогическое проектирование выступает как последовательная разработка и реализация действий, способствующих приближению реальных явлений (объектов) к идеальной модели. Разработка педагогического проекта начинается с концептуального обоснования стратегии и тактики целеориентированной деятельности, направленной на практическую

реализацию идеи преобразований, разработку диагностического материала, критериев показателей для проведения экспертизы нововведений. В ходе педагогического проектирования изучаются способы изменения самой среды, создаются самостоятельные сценарии действий, ориентированных на преобразования педагогической действительности.

Реализация проектной деятельности, направленной на преобразование образовательной среды учебного заведения, основывается на педагогической теории. Специфика целей преобразовательной деятельности актуализирует теории других областей науки. Так, требования к проектированию модели образовательной среды, способствующей эффективному профессиональному развитию обучающихся, были сформулированы на основе сравнительно-сопоставительного анализа: подходов к понятию «современная образовательная среда» (Б.М. Бим-Бад, К.А. Ковалев, И.Я. Лернер, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, И.Г. Шендрик, В.А. Ясвин и др.); содержания и характеристик процесса профессионального развития личности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.П. Лукашевич, Е.В. Маркова, Н.С. Пряжников, В.А. Толочек, В.Д. Шадриков и др.).

Проектирование образовательной среды, стимулирующей профессиональное саморазвитие личности, исходит из того, что она должна соответствовать следующим требованиям:

1. Организация образовательной среды ориентируется на поддержку профессионального развития личности и строится с учетом профессиональной периодизации личностного развития, оптимизируя педагогическое решение актуальных для данного периода задач.

2. Содержание и практика образования обеспечивают обучающегося информацией о видах профессиональной деятельности, особенностях поведения на рынке труда, формируя первоначальные навыки поведенческих действий, актуальных на

последующих этапах профессионального становления субъекта.

3. Содержание образования адекватно требованиям социума и культуры, будучи ориентированно на потребности завтрашнего дня, оно обеспечивает обучающихся ресурсом знаний и опыта, которые будут востребованы в будущем.

4. Технологическая составляющая образования способна стать основой технологической культуры будущего специалиста.

5. Совокупность компонентов, создающих образовательную среду, взаимодополняя и обогащая друг друга, обеспечивает целостность и системность влияния на каждого ее субъекта, соблюдая при этом диалектическое единство целого и части, отражающегося в спектре педагогического внимания профессиональных подструктур личности, как актуальных источников саморазвития.

6. Модальность образовательной среды соответствует социальному заказу в подготовке социально-конструктивной, творческой личности, которая способна к преобразующей деятельности, активной адаптации в производственной среде.

Направленность, компетентность, готовность и способность обучающегося к выбору области будущей профессиональной деятельности или ее освоению становятся объектами педагогического воздействия благодаря проектированию организационно-процессуальных форм учебного взаимодействия, структурных и содержательных компонентов, пространственно-предметных и материальных факторов, межличностных отношений участников образовательного процесса.

Рассматривая формирующее воздействие образовательной среды на человека, И.Г. Шендрик подчеркивал, что оно осуществляется, прежде всего, через «содержание и практику образования» [5]. Адекватность содержания и практики образования требованиям социума и современной культуры выступает существенным условием профессионального развития

личности, стимулируя действия механизмов саморазвития. Перемены в сфере трудовой деятельности потребовали от индивида осознанного понимания специфики профессиональных предпочтений, тем самым, усиливая значимость профориентационной работы. Овладение учащимся (студентом) в процессе учения профинформацией может обеспечить рациональность его поведения при выборе профессии и области трудовой деятельности.

Сегодня достижения во всех сферах человеческой деятельности (производство, здравоохранение, наука и даже искусство) связывают с согласованной и целенаправленной деятельностью коллектива, группы, что требует от индивида сознательного ограничения собственной инициативы и активности во имя достижения общих целей. Поэтому организация образовательной среды учебного заведения должна предусматривать возможность формирования у учащегося (студента) особой группы компетенций, которые облегчат ему вступление во взрослую самостоятельную жизнь, в профессиональную деятельность. (Это умения совместной деятельности в группе, умелое сочетание своих и групповых интересов, способность принимать на себя ответственности и т.д.).

В спектре педагогических задач остается задача воспитания активной личности, умеющей регулировать собственную активность относительно актуальных целей. Воспитание социально активной, инициативной личности, умело сочетающей свои интересы с интересами группы, самоограничивая свою активность, находит отражение в идее воспитания адаптивно активной личности, которая будет способна к конструктивному взаимодействию с производственной средой.

Важным ресурсом адаптивно активного взаимодействия личности и среды становится приобретенный ею опыт (компетенции). Ценность человеческой активности, в том числе адаптивной активности, определяет необходимость исследования

возможности образовательной среды, которая была бы способна к формированию у подрастающего поколения ценности личной активности и опыта ее проявления в социальном и профессиональном взаимодействии с учетом реалий современного мира. В этой связи особенно интересны идеи В.А.Ясвина, предложившего четырехвекторную модель образовательной среды и количественные параметры ее экспертизы [6].

Изучение перспективных сценариев продвижения образовательной среды учебного заведения в диапазоне показателей «свобода» и «активность» в практике жизнедеятельности образовательных учреждений имеет актуальное значение в решении проблемы педагогической поддержки индивидуальных траекторий профессионального развития. Так как образовательная среда составляет совокупность материальных, пространственно-предметных, социальных факторов и межличностных отношений, которые взаимосвязаны между собой, все они должны быть представлены в разрабатываемых сценариях с позиции возможностей дополнения и обогащения друг друга.

Указанные выше требования продиктованы происходящими в обществе процессами и предъявляются к образовательным учреждениям социумом. Функциональная зависимость социальных институтов определяет необходимость их выполнения образовательными учреждениями. Однако современная образовательная среда ориентирована не только на социальный заказ общества, но и на личность, ее возможности и потребности. Личностно-ориентированная образовательная среда, проблема ее формирования в образовательных учреждениях стала темой научных исследований. (В.И.Андреев, Е.Л.Богданова, В.В.Сериков, Н.А.Штурбина, И.С.Якиманская, И.Э.Ярмакеев и др.). Личностная парадигма вносит свои коррективы в методологию моделирования и проектирования. Эти коррективы обуславливают

изменения в структурных компонентах модели личности.

Личностная ориентация образования предполагает построение образования (содержания, практики), которое исходит из личностных желаний и возможностей. Проектирование образовательной среды учебного заведения, гармонично сочетающей идеи личностной и компетентностной образовательных парадигм, становится одним из условий реального педагогического воздействия на профессиональные подструктуры личности. К личностно-ориентированной образовательной среде, по мнению отечественных исследователей, относятся развивающая среда, индивидуализированная образовательная среда, дифференцирующая образовательный процесс.

Проблема проектирования моделей развивающего, индивидуализированно-дифференцированного обучения нашла отражение в научно-экспериментальных исследованиях. Эти идеи получили развитие и в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования». Так, материалы концепции, представляющие собой результат проектной деятельности на федеральном уровне, предусматривают введение в систему обучения индивидуальных планов, профильных классов, составление первых и формирование последних предполагает учет личностных интересов и возможностей. Реализация концепции предполагает активацию деятельности образовательных учреждений в работе с конкретной личностью. В развивающей образовательной среде осуществление основных идей перехода к профильной школе призвано обеспечивать развитие личности, а материализующая на практике идея портфолио (портфеля достижений, который должен быть у каждого учащегося, а сегодня данная идея внедряется и в высшей школе), призвана стимулировать личностную активность обучающихся в саморазвитии.

Воплощая идеи образовательной среды учебного заведения, способствующей

профессиональному развитию личности, необходимо предусмотреть:

- изучение профессиональной направленности личности и создания условий педагогического воздействия на мотивы, интересы, ценностные структуры обучающихся через содержание, формы, организацию обучения и воспитания;
- диагностику психофизиологических, психологических особенностей личности, организацию системы консультативной помощи в самоопределении и поиске себя;
- расширение диапазона возможностей приобретения личностью опыта, который не ограничивается опытом познавательной деятельности, а носит многоаспектный характер и охватывает разнообразные области социального взаимодействия (к средствам приобретения опыта могут быть отнесены тренинги, коллективные дела, участие в общественных организациях, научно-исследовательской работе, волонтерском движении и т.д.);
- воздействие на качества и свойства личности как субъекта воспитания, способствуя переходу процесса воспитания в самовоспитание.

Личностно-ориентированная образовательная среда обеспечивает возможность педагогического влияния на каждый компонент подструктур личности. При измерении результатов педагогического воздействия на личность могут быть приняты критерии развития личности, предложенные С.Л.Братченко: принятие себя; открытый внутренний опыт переживаний; ответственность свободы; целостность; динамичность [7, с.21]. Каждый из данных критериев может быть рассмотрен и на уровне профессионального саморазвития личности.

«Принятие себя», «понимание себя» – актуальны в достижении равновесия между «хочу – могу – надо», а, как уже отмечалась, сбалансированность желаний и возможностей личности и социума – показатель ее развития. С позиции настоящего исследования к критериальным показателям развития личности может быть отнесено

самосознание себя в условиях конкретной жизненной ситуации, отражающей соответствующий момент профессионального развития. (Момент поиска области своих профессиональных интересов, момент взвешивания своих возможностей реализации желаний, момент принятия решения, принятия себя и своего выбора).

«*Ответственность свободы*» – как особый, «этический тип отношений», свидетельствующий об овладении человеком умением «жить в отношении к Другому, к людям» [8, с.15], к выбранному делу.

«*Целостность*» – как показатель соответствия темпов индивидуального, личностного и профессионального развития, соответствие темпов А.А.Бодалев считает свидетельством оптимального развития человека [9].

«*Динамичность*» – как свойство, благодаря которому человек оказывается достаточно мобилен в социальных переменах, в смене жизненной ситуации, сохраняет при этом эмоциональную стойкость и поведенческую активность. Динамичность личности отражается в способности быстро ориентироваться в обстановке, находить нужные формы деятельности. Динамичность личности относительно профессиональной деятельности отражается в возможности специалиста перемещаться по должностной горизонтали и вертикали. Актуальность данного свойства личности для профессионального развития подтверждается идеей подготовки выпускника высшей школы к социальной и профессиональной мобильности, апробируемой сегодня в практике деятельности ряда вузов. Таким образом, при построении модели образовательной среды, ориентированной на профессиональное развитие личности, должны быть соблюдены требования социума (социальный заказ) и не игнорированы личностные интересы, причем последнее предполагает, что в процессе образования внутренние ресурсы индивида, его свойства, способности получают возможность эффективного развития и саморазвития.

Однако, проектируя модель образовательной среды, нельзя забывать, что функциональное предназначение системы образования не только в трансформировании социальных ценностей и общественных установок в образовательное пространство учебного заведения. Среди функциональных задач всех учреждений института образования – воздействие на саму социальную реальность на основе ценностей образования и культуры. И.Г.Шендрик, рассматривая проблемы педагогического проектирования, указывал, что сущность его в конструировании социальной реальности «на основе ценностей образования (ибо образование есть осуществление гуманности)» [5, с.32].

Образованность, как значимая ценность современности, не может быть не включена в проект модели профессионального развития личности, ее реализация должна отразиться и в иерархии ценностей выпускника школы или вуза, в уровне освоения им пространства культуры.

Проектирование модели образовательной среды, стимулирующей профессиональное развитие личности обучающегося, осуществляется с учетом встроенности и взаимопроникновения трех реальностей:

- *реальности социальной*, которая отражает актуальные социальные потребности, установки и ценности, предъявляя свои требования к организации, содержанию, формам и методам обучения и воспитания;

- *реальности личностной* (субъектной), которая выступает как автономное, индивидуальное образование, ставшее целью (субъектом) педагогической деятельности, способное стать продуктом саморазвития, субъектом собственной деятельности;

- *реальности педагогической*, которая структурирует передачу знаний, опыта, этических ценностей, способствуя вхождению личности в культуру, и, хотя достижения воспитания индивидуальны, они отражаются в социальном, изменяя его.

Проектируя модель современной образовательной среды, поддерживающей

профессиональное развитие личности, необходимо сконструировать в ней условия, стимулирующие профессиональное саморазвитие педагогов. Принцип параллельности профессионального развития обучающихся и обучающихся определяет актуальность создания целостной системы повышения теоретической, методологической, методической культуры педагогических работников. Личностное и деятельностное развитие преподавателя – залог успешности реализации любой идеи. Расширяя горизонты профессионального саморазвития педагога, можно расширить и горизонты профессионального саморазвития учащихся и студентов.

Проектирование профессионального саморазвития личности в образовательном пространстве учебного заведения предполагает существование целостного проекта, обеспечивающего единство педагогических действий в реализации его концептуальной идеи, не исключая проектирование разнообразных направлений в качестве самостоятельных проектов. При этом создание разветвленных проектов свидетельствует о дальнейшем теоретическом и практическом развитии самой проектной деятельности, расширяя направления преобразований образовательной среды.

Педагогическое проектирование образовательной среды, содействующей профессиональному саморазвитию личности, представляет собой комплексную деятельность, направленную на творческое развитие объекта. Комплексность обеспечивается единством теоретического и эмпирического, интегративностью подходов к разнообразным социальным явлениям и их отражениям в научных те-

ориях. Мобильность, как условие преобразований, предполагает динамичность преобразующих действий, когда в ходе написания и реализации сценариев, ведущих к возникновению новообразований, разрабатываются новые направления преобразований, способствующие развитию структурных компонентов образовательной среды, целеориентируя их на решения задачи.

Литература

1. *Корнетов, Г.Б.* Педагогическая среда: потенциал и проектирование / Г.Б.Корнетов // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 23–35.
2. *Андреев, В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
3. *Пряжников, Н.С.* Проблема «психологических тылов» в профессиональном самоопределении / Н.С. Пряжников // Прикладная психология. – 1998. – № 4. – С. 64–78.
4. *Гусинский, Э.Н.* Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчинова. – М.: Логос, 2000. – 224 с.
5. *Шендрик, И.Г.* Проектирование и инновационные процессы в образовании / И.Г. Шендрик // Образование и наука. – 2000.
6. *Ясвин, В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
7. *Братченко, С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования / С.Л.Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
8. *Попов, Л.М.* Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П.Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань-Нижекамск: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – 176 с.
9. *Бодалев, А.А.* Вершина в развитии человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М., 1998. – 166 с. ■

САМООРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА САМОПОЗНАНИЕ КАК ЦЕННОСТИ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Беляков

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, ориентация, творческий поиск, исследование, исследовательский опыт, познание, ценность.

Гармоничное развитие личности школьников, их потенциала невозможно без изменения личностной и деятельностной позиции. В этом контексте особо значимыми являются проблемы ориентации школьника в окружающем его мире объективных ценностей, в себе самом, в своих возможностях, в том числе ориентация на познание, самопознание и учебно-исследовательскую деятельность. Ориентация как результат определяется свободным владением широким кругом знаний в определенной области и подразумевает одновременно то, что приобретенный человеком уровень – это своеобразный необходимый фундамент для постоянного поиска, познавательного интереса, совершенствования и углубления имеющихся представлений об окружающем мире.

В современных условиях именно в школе закладываются основы функциональной грамотности школьников, происходит вооружение их основными умениями и навыками общения и учебного труда, приобщение их к основам отечественной и мировой культуры. Современная школа представляет собой сложившееся, самоценное, самостоятельное и обязательное звено в системе непрерывного образования.

Процесс ориентации школьников на учебно-исследовательскую деятельность представляется нам как актуальное направление, в реализации которого доминирующая роль отводится педагогу. Как отмечают в своем исследовании В.П. Бездухов и В.И. Гусаров, педагог «...приобщая детей к системе ценностей, целенаправленно включая их в деятельность, в процессе которой они присваивают ценности, реализует ту систему ценностей, которые определяют

внутреннюю позицию учителя, выявляют его ценностное отношение» [2, с.39].

Именно поэтому в развитии ценностного отношения к познаваемому процессу познания огромное значение имеет педагогическая стратегия, избираемая учителем во взаимодействии с учеником в учебно-исследовательской деятельности. От педагогической стратегии учителя зависит диапазон поиска в учебно-исследовательской деятельности, степень самостоятельности ученика, активизация поиска индивидуального и коллективного, подкрепление эмоциональной мотивации посредством организации успеха, обеспечение удовлетворенности результатами поиска. При этом В.И. Андреев подчеркивает, что «...педагог-мастер отличается от неэффективного педагога тем, что создает такие условия, которые оказывают стимулирующее действие для перехода обучения в самообучение, воспитания в самовоспитание, а развития в творческое саморазвитие личности» [1, с.7].

Ученые признают, что исследовательская деятельность соответствует интересам школьников, доступна им. Вместе с тем авторы единодушны в своем заключении: необходимо знакомить школьников с элементами исследовательской деятельности. А.Н.Леонтьев в своих трудах отмечает «...для того, чтобы возбудить интерес, нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели...» [4, с.376]. Следовательно, организуя процесс включения школьников в учебно-исследовательскую деятельность, учитель должен иметь четкое представление об особенностях ее построения.

В процессе организации исследовательской деятельности учитель не только выдвигает перед учащимся ориентиры личностного, нравственного развития, но и тем самым создает условия для адекватного выбора школьниками ценностей, в том числе ценности познания и самопознания.

В учебно-исследовательской деятельности обогащение исследовательского опыта ученика осуществляется не только через совершенствование его индивидуальной предметной деятельности, но и через усложнение его связей, видов общения с другими субъектами деятельности.

Результатом занятия учебно-исследовательской деятельностью является развитие школьника и, как отмечал П.И. Пидкасистый, «...достижение такого уровня учащихся, когда они оказываются в силах ставить цель деятельности, актуализировать необходимые для решения задачи знания и способы деятельности; когда они могут планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью» [5, с.175].

Постоянное взаимодействие учащихся между собой и педагогом, поляризация и координация различных точек зрения по изучаемому вопросу осуществляется в учебном диалоге, в учебной дискуссии. С одной стороны, это позволяет осваивать основные средства и способы учебно-исследовательской деятельности, развивает исследовательские умения школьников, с другой – обучает их вести себя корректно по отношению к оппонентам, критически, самостоятельно мыслить, уметь отстаивать свою точку зрения, убеждения, позиции, считаться с мнением другого, вставать на его точку зрения, пополнять свои знания знаниями других.

Как отмечает в своих работах А.В. Кирьякова, «...именно учебный процесс, организуемый в школе, способен стать основным средством приобщения школьников к познанию как ценности, он может дать ориентиры – цели, сообщить вектор движения личности, вооружить школьника

механизмом ориентации, обеспечивающими присвоение ценностей» [3, с. 141].

С позиции личностного подхода в качестве ведущего ориентира и главного критерия успешности организации учебно-исследовательской деятельности выступает обогащение исследовательского опыта школьников. Основная задача учителя при этом будет состоять не только в том, чтобы планировать общую, единую и обязательную для всех линию обогащения исследовательского опыта, а в том, чтобы помогать каждому ученику, с учетом имеющегося у него опыта, совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность.

Очевидно, что при организации учебно-исследовательской деятельности, идеальной является ситуация, когда создается атмосфера творческого поиска, когда сам процесс поиска доставляет удовольствие, и это удовольствие подкрепляет и делает субъективно более приятным последующий поиск. Пережив один раз чувство гордости за самого себя, подав ценную идею, школьник ощущает возросшую уверенность в себе, в своей компетентности, что, в свою очередь, подкрепляет позитивное самовосприятие.

Учитель, поддерживая атмосферу творческого поиска, выступает как человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного познания, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, групповую учебную работу, поддерживающий проявления оперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал.

Задача включения учащихся в учебно-исследовательскую деятельность является весьма сложной. Во-первых, включиться в новую для него деятельность подросток может лишь в том случае, если ему предоставляется возможность участвовать в ней в качестве одного из ее субъектов. Во-вторых, эта деятельность, в особенности на ее начальных этапах, должна быть направлена

на достижение вполне определенных, понятных школьнику целей, на решение конкретных задач. В-третьих, деятельность, в которую включается учащийся, должна восприниматься им как лично привлекательная, значимая.

Приобщение школьников к началам учебно-исследовательской деятельности происходит на уроке. Именно здесь начинается работа по формированию интеллектуальных умений и навыков у школьников. Поэтому очень важное значение имеет умение организовать учителем учебно-исследовательскую работу на уроке. Педагог должен обладать не только профессиональными знаниями, но и способностью к творческому преобразованию внешнего и внутреннего профессионального мира. Привлекая к исследовательской деятельности, педагог должен так организовать

последовательность овладения навыками творчества, чтобы, с одной стороны, не «парализовать» эту способность у учащегося сложными задачами, а с другой стороны, не «приземлить» ее слишком простыми.

В связи с вышеизложенным, было проведено исследование. Основной целью исследования ставилось изучение отношения школьников к учебе и учебно-исследовательской деятельности, оценка их готовности к исследованию, а также способы привлечения школьников в исследовательскую деятельность. В ходе исследования были опрошены 470 школьников учебных заведений города Оренбурга в возрасте от 12 до 17 лет: школы № 76, Гимназии № 3 г.Оренбурга, Губернаторского многопрофильного лицея-интерната для одаренных детей, областного детского эколого-биологического центра.

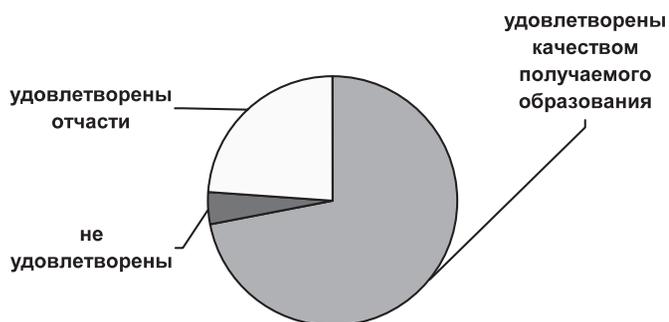


Рис. 1. Удовлетворенность качеством получаемого образования

Позиции школьников свидетельствуют о высокой удовлетворенности качеством образования – утвердительно ответили 72% от числа опрошенных, 24% удовлетворены отчасти, не удовлетворены 4%.

Исследование показало, что негативными факторами, вызывающими неудовлетворенность учебой, являются:

- большая перегрузка во время учебно-го процесса (34%);
- недостаток внимания к индивидуальной работе со школьниками (24%);
- слабая связь получаемых знаний с жизнью, с будущей работой (23%);
- низкое качество преподавания некото-

рых предметов (21%).

Результаты свидетельствуют, что большинство видит в числе основных целей своей учебы теоретическую подготовленность к будущей профессии. Кроме того, 54% процента от ответов свидетельствуют об интересе к познанию.

На вопрос «Способен ли ты при необходимости заниматься продолжительное время интеллектуальной деятельностью, жертвуя развлечениями и отдыхом?» утвердительно ответили 59% опрошенных, 31% заявили о готовности, но только в редких случаях, ответили отрицательно 10% опрошенных.

Таблица 1

Основные цели учебы*(в процентах к числу опрошенных, предлагалось отметить несколько вариантов ответов)*

		%
1.	Учусь для того, чтобы подготовиться к будущей профессии	87,3
2.	Учусь потому, что нравится узнавать новое	54,1
3.	Учусь потому, что на уроках (по такому-то предмету) интересно	38,4
4.	Учусь потому, что в наше время учатся все, незнанием быть нельзя	38,5
5.	Учусь потому, что хочу больше знать	33,3
6.	Учусь потому, что люблю думать, мыслить, соображать	32,1
7.	Учусь потому, что хочу получать хорошие отметки	18,3
8.	Учусь потому, что хочу завоевать авторитет среди товарищей по учебе	8,7
9.	Учусь потому, что нравится учитель по предмету	7,9
10.	Учусь потому, что хочу избежать плохих отметок и неприятностей с родителями	6,1
11.	Учусь потому, что заставляют родители	4,3
12.	Учусь потому, что хочу быть первым учеником	3,2

При этом только 31% от числа опрошенных отметили, что во время подготовки к урокам пользуются научной литературой, словарями и другими дополнительными источниками; иногда пользуются 65%, никогда – всего 4%.

Данные о готовности к учебно-исследовательской деятельности, по нашему мнению, очень положительные. При том, что 56% респондентов готовы к исследовательской деятельности и испытывают желание заниматься, есть 33% школьников, кому необходима помощь педагога.

Указанные выше результаты подтвердились в ответах на вопрос об интересе к исследовательской деятельности. Интерес

учебно-исследовательская деятельность вызывает у 78% опрошенных, 13% слышали о ней, но желания заниматься не возникло, и 9% считают это занятие неинтересным.

При этом 50% отметили, что регулярно участвуют в конкурсах, олимпиадах и других творческих состязаниях; иногда участвуют 42%, и лишь 8% опрошенных ответили отрицательно.

Таким образом, результаты свидетельствуют о высоком интересе к учебно-исследовательской деятельности у половины опрошенных, а также 33% условно готовых, но требующих отдельной целенаправленной ориентационной работы педагогов.

Таблица 2

Готовность к учебно-исследовательской деятельности*(в процентах к числу опрошенных)*

		%
1.	Готов и желаю эти заниматься	56,2
2.	Испытываю потребность, но решиться очень сложно	33,4
3.	Скорее не готов	10,3
4.	Нет, мне это не интересно	1,1

Таблица 3

Наиболее привлекает в учебно-исследовательской деятельности
(в процентах к числу опрошенных)

		%
1.	Возможность получить результат собственных исследований	30,1
2.	Процесс поиска неизвестного	24,2
3.	Стремление к самостоятельности и возможность находить разные решения проблем	24,3
4.	Результат, а также возможность самостоятельно отвечать на поставленные вопросы	11,2
5.	Желание наблюдать за процессами и явлениями	6,1
6.	Ничего не привлекает	4,1
7.	Внешний эффект	1,0

Важным фактором, влияющим на ориентацию учащихся на исследовательскую деятельность, по нашему мнению, является уровень информационно-методической поддержки учебно-исследовательской деятельности в школе. 63% опрошенных отметили, что она обеспечена на высоком уровне, 27% респондентов получают информацию нерегулярно, а 10% узнают о

ней от друзей или ссылаются на отсутствие такой информации.

Результаты ответов на вопрос о трудностях, которые могут возникнуть при организации учебно-исследовательской деятельности в школе, подтверждают ранее сделанные выводы о важности ориентационной работы учителя, проводимой среди учащихся.

Таблица 4

Трудности, которые могут возникать при организации учебно-исследовательской деятельности в школе
(в процентах к числу опрошенных)

		%
1.	Недостаточная заинтересованность самих школьников	39,1
2.	Отсутствие (малое количество) системы вопросов и заданий исследовательского характера в учебных пособиях	15,4
3.	Нехватка учебного времени на уроке	15,2
4.	Отсутствие системы развития исследовательской деятельности в школе	12,1
5.	Возрастные особенности школьников	12,1
6.	Недостаточная методическая подготовка учителей	7,1

Таблица 5

Оценка учебно-исследовательской деятельности
(в процентах к числу опрошенных)

		%
1.	Способствует раскрытию творческого потенциала школьника	54,6
2.	Позволяет иметь собственное мнение по многим спорным вопросам	29,2
3.	Помогает школьникам легче учиться	12,1
4.	Создает трудности, так как школьная программа сложная в усвоении	5,1
5.	Совсем не оказывает влияния на школьников	0

Более половины респондентов обозначили одну из основных задач учебно-исследовательской деятельности – раскрытие личностного потенциала учащегося.

Одним из ключевых стал вопрос о том, кто оказывает влияние на школьника в его ориентации на учебно-исследовательскую деятельность? В результате 60% респондентов ответили, что ученик должен заинтересоваться сам, 28% считают, что влияние должен оказать учитель, а 11% видят в этом роль родителей.

При этом 51% опрошенных считают, что школьник способен самостоятельно выполнить исследование, 19% ответили, что способен только одаренный и 30% ответили, что с помощью учителя.

Большинство опрошенных (79%) отметили, что результатом исследовательской деятельности должны стать знания, умения, навыки, а также стремление к самостоятельному познанию.

Немаловажным стал вопрос об условиях, способствующих более активному включению школьников в учебно-исследовательскую деятельность.

Кроме того, школьникам было предложено отметить наиболее эффективные способы, которыми учитель может вызвать у учащегося интерес к учебно-исследовательской деятельности.

Проведенное социологическое исследование позволило нам определить достаточно высокую удовлетворенность опрашиваемых школьников учебой, а также наличие у большинства познавательного интереса и стремления заниматься учебно-исследовательской деятельностью.

Выявлена готовность респондентов к занятию учебно-исследовательской деятельностью, вместе с тем есть школьники, которым необходима помощь (учителя, родителей).

Таблица 6

Условия, необходимые для более активного включения школьников в учебно-исследовательскую деятельность

(в процентах к числу опрошенных, предлагалось отметить несколько вариантов ответов)

		%
1.	Компетентность и активная заинтересованность учителя	54,4
2.	Организация сотрудничества и активного обмена опытом на уроках	50,3
3.	Разработанная система поощрения	34,7
4.	Проведение большого количества олимпиад и иных конкурсных мероприятий	33,4
5.	Помощь родителей	24,8

Таблица 7

Эффективные способы ориентации учащегося на учебно-исследовательскую деятельность

(в процентах к числу опрошенных)

		%
1.	Способностью заинтересовать и увлечь учащихся	58,1
2.	Умением грамотно и доступно излагать материал	15,3
3.	Организуя экспедиции, выезды на природу, походы и т.д.	12,2
4.	Проводя эксперименты	8,4
5.	Требовательностью и настойчивостью	7

Результаты опроса подтверждают важность стимулирования интересов школьников к учебно-исследовательской деятельности прежде всего педагогом, которому необходимо:

- стараться увлечь учащихся проблемой и процессом ее глубокого исследования, стимулировать творческое мышление;
- выполнять функцию координатора и партнера учеников, избегать директивных приемов;
- уметь ставить перед учеником (группой учащихся) реальные задачи в понятной форме;
- активно выявлять и стимулировать интерес к учебно-исследовательской деятельности;
- проявлять терпимость к ошибкам учеников, предлагать свою помощь или адресовать к нужным источникам информации;
- ограничивать процесс исследовательской деятельности до появления признаков потери интереса ребят к проблеме.

Следовательно, подготовленность учителя к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся, его актив-

ная позиция, способность заинтересовать учащихся, а также последовательность действий выступают доминирующим фактором, обеспечивающим активное включение школьников в исследовательскую деятельность и их ориентации на познание как ценность.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогические законы многомерной бинарности развития и саморазвития образовательных систем / В.И. Андреев // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 1(7). – С. 3–8.
2. *Бездухов, В.П.* Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности классного руководителя / В.П. Бездухов, В.И. Гусаров. – Самара, 2000. – 163 с.
3. *Кирьякова, А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: ОГУ. – 188 с.
4. *Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. I. – 392 с.
5. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2001. – 640 с. ■

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Н.В. Клишко

Ключевые слова: самоорганизация, способности, целеосмысление, целеудержание, целеполагание, рефлексия, планирование, ситуативное управление, прогнозирование, волевая саморегуляция, потребности, мотивация, определение ценностных приоритетов.

Мы живем в мире динамичных преобразований. Изменения в системе общественных отношений затрагивают различные социальные институты, требуя от них мобильности и адекватного запросам общества решения профессиональных проблем. Образование, как значимый социальный институт, всецело связано с процессом социально-экономического и культурного развития страны. Оно должно

отвечать требованиям времени и обеспечивать развитие общества. В связи с этим в современных условиях возрастают требования к профессионализму и конкурентоспособности личности, способной к самоорганизации.

В современном обществе человек успешен, если он сознательно относится к своей жизни, сознательно ее планирует, имеет четкую стратегию развития про-

фессионального роста. Поэтому от того, насколько он узнает свои возможности и цели, осознает себя субъектом собственной жизни, сможет организовать себя и свою деятельность, во многом зависит успешность его жизненной карьеры.

Одним из важнейших условий для продуктивной профессиональной деятельности специалиста является самоорганизация. Рыночная экономика требует от молодого человека (экономиста, юриста, менеджера, педагога, врача и др.) постоянного совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков, чтобы быть востребованным во все более усложняющейся социально-экономической ситуации. Важнейшим качеством профессионала в любой области должно быть умение эффективно организовать свою работу и рационально распределять время.

Проблемы самоорганизации исследованы рядом ученых. Среди них необходимо назвать В.И. Андреева, исследовавшего феномен «самости» в различных ракурсах, Амирову С.С., Филоненко В.А., Котову С.С., Козловскую Т.Н., Устинову Я.О., которые в диссертационных исследованиях рассматривали отдельные аспекты самоорганизации с позиций личностно-ориентированного, психологического, деятельностного подходов.

Анализ научной литературы, педагогической практики и личные исследования (тестирование студентов экономико-правового колледжа) позволяют сделать вывод о том, что вопрос самоорганизации личности вызывает интерес ученых и практиков, но он системно не разработан в педагогической науке. Несмотря на наличие большого количества трудов по проблемам саморазвития, самообразования, самовоспитания, самоуправления, мы не нашли в педагогике трудов, посвященных системному исследованию вопросов развития навыков самоорганизации у студентов среднего специального учебного заведения.

В связи с вышеизложенным, нами проведено исследование, которое решило

следующие задачи: выявление сущности и компонентов структуры самоорганизации в условиях учебно-воспитательного процесса среднего профессионального учебного заведения; разработка модели развития навыков самоорганизации у студентов, обучающихся в среднем профессиональном учебном заведении; определение педагогических условий развития навыков самоорганизации и осуществление мониторинга развития навыков самоорганизации в исследуемых экспериментальных группах.

В процессе теоретического исследования, опираясь на работы ученых, педагогов, социологов и психологов по проблеме самоопределения, саморазвития и самоорганизации, а также теорию личностно-деятельностного подхода, мы выявили сущность самоорганизации как совокупность самопроявлений – активной деятельности, способностей и качеств личности, позволяющих сознательно управлять своей жизнью. В раскрытии сущности самоорганизации мы опирались на труды В.И. Андреева, Е.С. Рапацевича. По определению Е.С. Рапацевича, самоорганизация – это деятельность и способность, связанные с умением организовывать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений, ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [4]. К.К. Платонов рассматривает самоорганизацию как способность и деятельность личности, связанные с умением организовывать себя [4].

На основе теории деятельности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина определена структура самоорганизации как вида деятельности. Мы выявили, что в структуре самоорганизации поэтапная реализация потребности – мотивации – цели – действия, в целом, – деятельности по самоорганизации. Также

определены нами этапы самоорганизации: рефлексия, целеполагание, анализ ситуации (мысленное проигрывание), планирование, волевая регуляция, действия (позатпные, по степени значимости), самоконтроль и новый этап рефлексии.

Процесс рефлексии при самоорганизации обусловлен способностью личности к осмыслению или переосмыслению собственного опыта, знаний о себе, чувств, оценок, мнений, отношений. Студент становится субъектом самоуправления и самоорганизации, из чего следует, что рефлексия отражает все происходящие в нем изменения, становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста. Перманентное целеполагание способствует развитию самостоятельности в определении цели и осознанной организации своей деятельности. Анализ ситуации помогает выделить значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективе, т.е. в будущем. Планирование позволяет придать жизнедеятельности определенную систему, разумно оценить приоритеты и эффективно использовать время. Волевая регуляция характеризует индивидуальные особенности регуляции собственных действий, психических процессов и состояний. Действие характеризуется как единица деятельности и направлена на достижение конкретного результата. Самоконтроль включает в себя оценку студентом собственных действий, психических процессов и состояний, что позволяет выполнять ту или иную деятельность качественно и эффективно.

Анализ всех компонентов структуры процесса самоорганизации позволяет определить общий уровень сформированности индивидуальной системы организации человеком процесса собственной деятельности.

Экспериментальной базой диссертационного исследования выступил экономико-правовой колледж г. Бугульмы и г. Альметьевска, Института экономики, управления и права (г. Казань). В экспери-

менте участвовало 150 студентов дневного отделения, обучающихся по специальности 0601 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)», и 48 преподавателей.

Мы проанализировали потенциал Государственного образовательного стандарта учреждения системы среднего профессионального образования в развитии навыков самоорганизации у студентов. Анализ учебных программ экономико-правового колледжа по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» показал, что практически все дисциплины, представленные в Государственном образовательном стандарте, в той или иной степени способствуют развитию навыков самоорганизации у студентов. Так, например, общепрофессиональные и специальные дисциплины («Менеджмент», «Бизнес-планирование», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Аудит» и др.) развивают такие навыки и умения, как: планирование деятельности, прогноз перспективы развития организации, анализ производственных ситуаций, самостоятельное принятие решений, умение приобретать знания с целью дальнейшего их применения на практике; такие качества, как четкость действий, ответственность, исполнительность, рациональное использование времени. Изучение «Социальной психологии» способствует осознанию своих возможностей и способов их реализации, целеобразованию и целеудержанию, развитию самоконтроля и самооценки, коррекции своих действий, формированию рефлексивности мышления, самостоятельности, силы воли, мотивации деятельности, осознания собственных перспектив развития, развития ценностных ориентаций. Процесс реализации контента учебных дисциплин, стимулирующих самоорганизацию, включал в себя отбор учебного материала, разработку методов, форм и материалов самостоятельной работы студентов при использовании заданий творческой направленности.

Развитие навыков самоорганизации у студентов среднего профессионального учебного заведения осуществлялось в ходе учебно-воспитательного процесса при наличии необходимых для этого педагогических условий. Мы исходили из того, что модель развития навыков самоорганизации у студентов среднего профессионального учебного заведения, включающая в себя цель, задачи, содержательный компонент, технологии, критерии, уровни и результат ее реализации, будет способствовать системному внедрению необходимых педагогических условий в учебно-воспитательный процесс. Для выявления уровня развития навыков самоорганизации у студентов определены следующие критерии и показатели:

1) наличие жизненных целей (четко определяет жизненные цели, имеет убежденность и приверженность поставленной цели);

2) умение ценить время, отношение ко времени как к ценности (рационально использует свое время; не тратит времени на пустые разговоры, пустое времяпрепровождение; ведет хронометраж времени; умеет получать оперативную информацию);

3) четкая организация рабочего дня (имеет план рабочего дня, который скрупулезно определяет приоритеты дня; анализирует прошедший день: успехи и неудачи);

4) наличие мотивации к достижению жизненных целей (стремится добиться поставленных целей, умеет видеть успехи и достижения в перспективе, способен активизировать внутренние резервы: знания, умения, навыки, волю, упорство);

5) наличие волевых качеств (обладает силой воли, ответственный, эффективен в делах, способен концентрировать внимание на главном, исполнительный, дисциплинированный, организованный, целеустремленный, уверенный в себе);

6) достижение высоких результатов в освоении профессиональных учебных

программ (имеет профессиональные устремления, потребность в самореализации; стремится к познанию и к приобретению необходимых знаний с целью дальнейшего их применения; имеет высокую и хорошую успеваемость по предметам; принимает активное участие в научно-практических конференциях и конкурсах).

Апробация модели развития навыков самоорганизации у студентов среднего специального учебного заведения осуществлялась в процессе формирующего эксперимента.

Констатирующий эксперимент включал в себя использование тестов и опросников, а именно: авторской анкеты «Оценка способностей к самоорганизации», анкеты по выявлению способностей к рефлексии, методики диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методику диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, методику диагностики степени готовности к риску Шуберта и методику М. Рокича «Ценностные ориентации».

Результаты проведенной диагностики показали, что у большинства студентов на констатирующем этапе эксперимента отсутствовало понимание процесса самоорганизации, их жизненные цели были не определены, они не владели техникой планирования и расстановки жизненных приоритетов, не анализировали своих действий, испытывали дефицит свободного времени, были слабо мотивированы на успех, а самореализацию как ценность ставили на последнее место в своей системе ценностей. Студентам не хватало знаний и дополнительной информации о процессе самоорганизации, а их существующие знания и умения были практически не востребованы в учебно-воспитательном процессе.

Для выявления эффективности эксперимента студенты были поделены на две группы: контрольную и экспериментальную. Результаты диагностики констатирующего эксперимента в контрольной и в

экспериментальной группах практически одинаковы: высокий уровень сформированности навыков самоорганизации проявился у 24% студентов экспериментальной группы и 29% студентов контрольной группы, средний уровень – 36% студентов экспериментальной и 38% студентов контрольной группы, низкий уровень – 40% и 33% студентов соответственно.

Низкий уровень развития навыков самоорганизации выявил, что студенты характеризовались либо завышенной, либо заниженной самооценкой, склонностью к неразумному риску, нереалистичным уровнем притязаний. Они избегали любых заданий и не справлялись с элементарными задачами. На занятиях были пассивны, невнимательны, не умели вести диалог, дискуссию, знания были ими не востребованы. Вопросы саморазвития и самореализации находились для них на последнем месте по шкале ценностей, а приоритетной ценностью оказались удовольствия и развлечения. У них отсутствовали навыки самоорганизации. Они были равнодушны к мнению об их статусе в коллективе. Жизненные цели были размыты. Неуверенность в себе, в своих возможностях, как мы выявили, были результатом их полной неорганизованности. Необходимость действовать, проявлять активность вызывала у них негативные эмоции.

Средний уровень развития навыков самоорганизации показали студенты, организованность и активность которых носили спонтанный и ситуативный характер: они могли мобилизовать все свои способности, но лишь в определенных ситуациях. Их цели не всегда были четко определены. Они стремились к успеху, но в то же время ждали провала, неудачи. Как правило, им приходилось затрачивать много сил и энергии, чтобы добиться поставленной цели. В учебе они предпочитали избегать выполнения трудных или ответственных заданий, часто бывали малоинициативными, неуверенными в себе и в своих знаниях. Им не хватало воли, упорства и решительности.

Высокий уровень развития навыков самоорганизации показали студенты, которые характеризовались наличием целей, осознанных потребностей и серьезных мотивов, побуждающих к достижению успеха во всех сферах жизнедеятельности. Студенты такого типа учились осознанно, легко и с удовольствием, стремились к познанию и приобретению необходимых знаний с целью дальнейшего их применения. Они имели высокую успеваемость по всем предметам, принимали активное участие в научно-практических конференциях, различных творческих и спортивных мероприятиях. Иногда выражали недовольство процессом обучения, так как он не всегда удовлетворял интеллектуальный потенциал этих студентов. В учебе были успешными, ответственными, исполнительными и трудолюбивыми. Такие студенты ставили перед собой реалистичные цели и обладали настойчивостью в их достижении. Они рассчитывали получить одобрение за свои действия, а выполняемая ими работа вызывала у них положительные эмоции. Они характеризовались мобилизацией всех ресурсов (знаний, умений, навыков, воли, внимания) на достижение поставленной цели. Они активно использовали планирование как на день, так и на далекое будущее. Предпочитали брать на себя соответствующие их знаниям или завышенные, но выполнимые задания. Если рисковали, то обоснованно и расчетливо. Они были уверены в себе, верили, что справятся с поставленными задачами, не испытывали страха, скованности, не задумывались об ограничениях своих знаний. Стремилась выполнять задания быстро и качественно, достигать высокого уровня в любом деле. Все это способствовало тому, что они ощущали уверенность в собственной значимости, осознавали свою полезность и необходимость в этом мире.

Формирующий эксперимент был нацелен на создание педагогических условий развития навыков самоорганизации у студентов среднего профессионального учеб-

ного заведения на основе реализации модели развития навыков самоорганизации, что подразумевало непрерывное развитие и саморазвитие навыков самоорганизации у студентов и преподавателей; применение лично-ориентированной образовательной технологии развития навыков самоорганизации; использование различных форм учебных занятий, способствующих развитию навыков самоорганизации (лекций-бесед, практикумов, ситуативно-ролевых игр, тренингов и др.); применение разных форм обучения (работа в микрогруппах, творческие задания, письменные работы, эссе, задания «самому себе», самоотчеты, самовнушение, упражнения и др.), различных форм контроля (собеседование, зачет, экзамен); введение в учебно-воспитательный процесс спецкурса «Развитие навыков самоорганизации».

Реализация формирующего эксперимента позволила повысить уровень сформированности навыка самоорганизации у студентов. В экспериментальной группе на 28% увеличился показатель высокого уровня самоорганизации, средний уровень сформированности навыка самоорганизации студентов стал меньше на 8%, и на 20% сократилось количество студентов, проявивших низкий уровень самоорганизации. С отстающими по самоорганизации студентами проводились коррекционные занятия, беседы, тренинги с психологами.

По результатам итогового среза можно говорить о том, что создалась определенная технология развития навыков самоорганизации у студентов среднего профессионального учебного заведения. Был апробирован спецкурс «Развитие навыков самоорганизации», который включал в себя такие блоки, как: «Самоорганизация как условие успешной жизненной карьеры человека», «Нахождение и формулирование жизненных целей», «Организация своей жизнедеятельности», «Самодиагностика способностей к самоорганизации», «Саморазвитие мотивации к успеху». Проведен практикум по развитию навыков самоор-

ганизации, который включал в себя отработку технологии постановки жизненных целей, обучение методикам планирования и эффективного использования времени, методикам расстановки жизненных приоритетов. Использованы тренинги, которые способствовали систематизации всех полученных знаний студентов по самоорганизации и отработке навыков самоорганизации. Ситуативно-ролевые игры позволили повысить интерес и мотивацию студентов к занятиям, а также применить полученные знания на практике. Методика организации самостоятельной работы способствовала овладению студентами приемами и технологиями самоорганизации собственной деятельности. Применение всех описанных методов привело к положительным результатам: возросло количество студентов, способных определять свои жизненные цели и расставлять приоритеты, способных планировать и анализировать свою деятельность, способных видеть свой успех в перспективе и добиваться результатов. Проведенная нами работа помогла студентам понять себя, осознать свой внутренний потенциал и использовать скрытые ранее резервы для достижения успеха в разных сферах жизни. Преподаватели отметили, что студенты стали более активными, самостоятельными, ответственными и организованными. Многие учащиеся улучшили свою успеваемость по преподаваемым дисциплинам, раскрыли свои таланты и творческие способности.

Показатели экспериментальной группы улучшились: высокий уровень самоорганизации наблюдался у 52% студентов, средний уровень – у 36%, низкий уровень – у 12%. В контрольной группе высокий уровень самоорганизации выявился у 30% студентов, средний уровень – у 41%, низкий уровень – у 29% студентов. Изменения в лучшую сторону происходили и в контрольной группе, но не так динамично, как в экспериментальной.

Эффективность результатов внедрения экспериментальной модели развития на-

выков самоорганизации у студентов проверялась на контрольном этапе с помощью теоретических обобщений, сопоставления результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента и статистической обработкой данных.

Таким образом, экспериментальная работа по внедрению модели развития навыков самоорганизации студентов среднего профессионального учебного заведения внесла положительные изменения в учебно-воспитательный процесс. Дальнейший мониторинг профессионального становления выпускников экономико-правового колледжа показал успешную профессиональную адаптацию участников эксперимента, которые, работая в различных организациях и предприятиях г. Бугульмы, продолжали обучение в вузе, участвовали в волонтерском движении, в художественной самодеятельности. Отзывы работодателей о них были положительными.

Литература

1. *Гальперин, П.Я.* Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий. Исследование мышления в советской психологии / П.Я. Гальперин. – М., 1966.
2. *Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0601 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям).* – М., 2002.
3. *Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983.
4. *Платонов, К.К.* Краткий словарь системы психологических терминов. – 2-е изд. / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – С. 174.
5. *Рапацевич, Е.С.* Психолого-педагогический словарь / Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2006. – С. 683.
6. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ В ПОВЫШЕНИИ ПОЛИТИКО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

О.И. Донецкая

Ключевые слова: образовательный проект, политико-правовая культура личности, поисковые модели обучения.

Тема политического образования, воспитания гражданственности, активной гражданской позиции, повышения политико-правовой культуры и развития демократического сознания не теряет своей актуальности уже в течение десятилетий во всех демократических странах. Она является также одной из наиболее разрабатываемых в отечественной педагогике. Главные цели политико-правового воспитания в демократическом обществе – становление активной гражданской позиции, политическая, правовая и гражданская зрелость, высокий уровень развития демократического сознания. Для их реализации в Казанском государственном университете уже давно используются разнообразные формы организации учебной и внеучебной деятельности.

С 2004 года – сначала Школой демократической культуры при кафедре педагогики, а затем под эгидой Немецкого центра образования, науки и культуры КГУ регулярно проводятся также специальные образовательные проекты, направленные на повышение политико-правовой культуры, воспитание активной гражданской позиции и развитие демократического сознания. Эти проекты были инициированы после исследований, проведенных автором в 2001/02 и 2002/03 годах и направленных на определение уровня политико-правовой культуры студентов КГУ. Результаты были разочаровывающими. Они убедительно показали, что проводимых мероприятий

на тот момент было недостаточно, что необходима организация более активной, регулярной и последовательной внеучебной деятельности студентов общественно-политической направленности. Для решения данной проблемы при кафедре педагогики в 2003/04 учебном году организована Школа демократической культуры.

Цель данной статьи – представить 5-летний опыт проведения со студентами КГУ образовательных проектов и обобщить основные принципы, которыми руководствовались разработчики этих проектов.

За указанное время было реализовано в общей сложности пятнадцать проектов. Основные из них: тренинг «Гражданин демократического общества» (совместно с Н.Слеповой), деловая игра «Суд над демократией» (совместно с И.Головановой), круглый стол «Молодежные экологические движения» (совместно с Е.Асафовой), деловая игра «Парламентские дебаты: Партии, религиозные и общественные объединения в условиях демократического общества» (совместно с И.Головановой), международный образовательный проект «Молодежь и гражданское общество в России» (совместно с Н.Ланге), международный симпозиум «Вода: политические и социальные аспекты» (совместно с К.Вестфаль), деловая игра «Curriculum» (совместно с А.Хафенштайн), международная конференция «Сравнительный анализ международных объединений: ЕС, ОАГ, ОС, АСЕАН, СНГ» (совместно с А.Хафенштайн).

Кроме того, были многочисленные семинары, круглые столы и дискуссии, посвященные различным проблемам межкультурного взаимодействия, успешного трудоустройства (успешная карьера рассматривается в качестве одного из базовых понятий гражданского общества) и другим общественно-значимым проблемам.

У всех проектов были одни и те же основные (глобальные) цели, а именно: повышение политической и правовой культуры студентов, развитие демократического сознания, воспитание гражданственности и активной гражданской позиции, развитие критического мышления и дискуссионной культуры, развитие межкультурной компетенции. Спектр более частных целей достаточно широк: повышение компетентности и информированности по различным вопросам общественно-политической жизни и демократического правопорядка, формирование умения убеждать и отстаивать свою точку зрения, развитие компетенций в области проектного менеджмента, привлечение к различным видам общественно-политической деятельности, формирование таких личностных качеств, как самостоятельность мышления, независимость, личностная автономность, толерантность, активность, ответственность и другие. Кроме того, в рамках каждого проекта решались специфические задачи, обусловленные особенностями проблематики.

Методической основой для конструирования и проведения игр явилась **интеграция проблемного, ситуативного, компетентностного, личностного подходов**. В качестве одного из основных принципов своей деятельности организаторы рассматривали нацеленность проектов на освоение обучающимися целостного социокультурного опыта, а не отдельных умений. И хотя информированность, знания всегда служили основой, фундаментом всех проектов, всегда были первым шагом в их реализации, все-таки главной задачей оставалось научить решать конкретные проблемы, находить пути выхода из любой сложной

ситуации. Для этого необходима интеграция понятий, способов деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции, которая осуществляется в процессе создания обучающимися своего собственного опыта [2]. **Получение собственного опыта** всегда было одной из важнейших целей всех проектов.

Принципы перечисленных подходов находят свое воплощение в **поисковых моделях обучения**. Если технологические модели исходят из эффективной репродуктивной деятельности как самостоятельной ценности, являются личностно-нейтральными, то поисковые модели акцентируют развивающий потенциал обучения, исходят из самостоятельной ценности поисковой деятельности, ставят педагога в позицию партнера и предполагают личностную включенность всех участников обучения [3].

Для поисковых моделей обучения характерна «процессуальная ориентация» («обучение мышлению»). Освоение процедур поисковой деятельности становится самостоятельной дидактической целью. Для них характерна исследовательская направленность обучения: обучаемые самостоятельно овладевают понятиями и подходами к решению тех или иных проблем. Следующая важнейшая черта поисковых моделей – опора на непосредственный опыт обучаемых. Важно связать полученные знания с деятельностью обучаемых в практических заданиях, не снижая при этом академического уровня и не обедняя познавательную сторону обучения. Связующим звеном является при этом моделирование реальных ситуаций. Важнейшим требованием к характеру моделируемых ситуаций является следующее: обучаемые должны иметь возможность не только применить свои знания и умения, но и дополнить их, переструктурировать, перестроить, обнаружить противоречия, найти в них личностные смыслы.

К поисковым моделям обучения относятся следующие: обучение как систематическое исследование, обучение как игра,

обучение как дискуссия. Таким образом, проекты строились с учетом преимуществ поисковых моделей обучения: в их канву всегда вплетались **студенческие научные мини-исследования, дискуссии, игры, а также элементы проектной деятельности.**

При разработке идей проектов важно учесть следующее: в заданных организаторами рамках должно оставаться широкое поле для **самостоятельной деятельности и инициативы участников.** Концепция должна носить открытый, гибкий характер, чтобы ее можно было видоизменять с учетом представлений участников и той новой информации, которую они получают в ходе подготовки. Все это делает проекты неповторимыми: с другими участниками они приобрели бы другую структуру и другое наполнение. При этом учебная деятельность носит надпредметный характер, то есть проекты предполагают специальную деятельность обучаемых по построению своего учебного познания. Таким образом, процесс поисковой учебной деятельности выступает в качестве содержания обучения.

Продуктивными при разработке проектных идей оказалась концепция Башева В.В. и Фрумина И.Д., которые задачи гражданского и политического образования видят в следующем: предоставление обучающемуся возможности получения опыта коллективного решения реальных социальных проблем; формирование системы теоретических и практических знаний, необходимых социальному деятелю; формирование не отдельных умений и навыков, а комплексных способов гражданского действия в позициях: социального исследователя, организатора и участника коммуникации, субъекта принятия решений, организатора социального действия; создание условий для формирования интереса к общественной жизни, ценностей демократии, самостоятельности мышления и коммуникации.

Все многообразие гражданских действий эти авторы сводят к следующим пяти основным компетенциям: исследование

социальной ситуации; организация индивидуального и группового социального действия и взаимодействия; организация коммуникации и участие в ней; ответственное принятие решений; учение как освоение новых способов деятельности.

Под гражданскими умениями и навыками подразумеваются следующие: размышлять и действовать от имени индивидуума во имя общественного блага; идентифицировать и объяснять информацию относительно общественно значимых проблем; идентифицировать интересы различных групп в демократическом обществе; идентифицировать предрассудки и пропаганду; оспаривать идеи и мнения; принимать и защищать свои решения по поводу обсуждаемых проблем; выделять виды возможных решений конфликта; просчитывать последствия каждого возможного решения; принимать решение на основе рассмотрения проблемы с точки зрения разных позиций; работать и действовать индивидуально и в коллективе; находить информацию и проводить исследование; реагировать на общественные проблемы; влиять на ответственных общественных представителей и сотрудничать с ними [1].

Важнейшим требованием, предъявляемым к нашим проектам, является то, что **затрагиваемые проблемы должны быть рассмотрены с точки зрения разных позиций.** В них должны присутствовать различные экономические и правовые интересы, этические и религиозные ценности, они должны создавать условия для активного развертывания дискуссии и сталкивания позиций, поляризации мнений. Кроме того, все проблемы должны рассматриваться с точки зрения различных гуманитарных дисциплин: в нашем случае, юриспруденции, истории, религиоведения, экономики, обществознания, психологии. Реализация этого требования формирует навык плюралистического подхода к рассмотрению любых проблем и конфликтных ситуаций, без которого невозможно представить демок-

ратическое общество, одним из основных принципов функционирования которого является поиск компромисса и консенсуса между группами с различными интересами.

Проблема, предлагаемая для обсуждения и разрешения, должна носить **реальный, конкретный, актуальный и значимый для многих общественных групп характер**. Только при решении таких проблем студенты приобретают опыт действующих в социальной структуре лиц и практику изучения этого опыта с помощью разных учебных дисциплин. Тема проекта должна стать «крючком», который бы мог «зацепить» за живое, проблемы должны быть эмоционально захватывающими и интеллектуально стимулирующими. Очень важно подчеркнуть также следующее требование: проблемы не должны быть неразрешимыми, «вечными» или «глобальными». Они должны мотивировать к конкретным действиям, вселять надежду, настраивать оптимистически. Однако речь идет не только о проблеме как таковой, но и о ситуации ее возможного разрешения. **Моделируемые ситуации должны носить мотивирующий характер**: нельзя предлагать для проекта неразрешимую проблему.

И.Фрумин выделяет три основных требования к ситуациям, создаваемым для решения задач демократического образования и воспитания активного гражданина: они должны быть актуальными, социально-смоделированными и контекстуально полными. Эти ситуации он называет социальными контекстами, в которых становятся явными структура и динамика развития общества, демонстрируются способы поведения, разрешения конфликтов, решения проблем и их последствия. Решение конкретной проблемы в адекватной ситуации ведет к формированию собственного опыта. Рефлексия этого опыта, его исследование, оценка являются основой для формирования компетенций [4].

Чрезвычайно важным было для организаторов обеспечить **высокий профессиональный уровень подготовительных ин-**

формационных мероприятий, для чего к их проведению всегда привлекались опытные специалисты, профессионалы, эксперты в затрагиваемых областях (политологи, историки, юристы, экологи и т.д.).

В качестве примера приводятся пять проектов. В условиях ограниченного объема статьи представляется возможным сформулировать лишь их специфические задачи, чтобы читатель смог получить общее представление о том, какая разнообразная, комплексная, сложная проблематика затрагивалась, как много партнеров привлекалось, какую многокомпонентную структуру имели проекты, каким длительным и насыщенным должен был быть подготовительный этап.

Деловая игра «Парламентские дебаты: Партии, религиозные и общественные объединения в условиях демократического общества» (2005). Специфические задачи:

– знакомство с действующим законодательством по вопросам деятельности в России партий, общественных и религиозных объединений и возможного запрещения этой деятельности;

– внесение поправок и дополнений в действующее законодательство от трех «парламентских фракций» и «независимых депутатов» по трем блокам законов: о партиях, общественных и религиозных объединениях (вносимые предложения по усовершенствованию законодательства должны были вноситься исходя из традиционно приписываемых данным партиям позиций);

– знакомство с процедурами проведения парламентских слушаний и организации процесса голосования;

– воспитание политической, религиозной и культурной толерантности.

Международный образовательный проект «Молодежь и гражданское общество в России» (2005/06) (совместно с Санкт-Петербургским государственным университетом, Фондом им. Р.Боша, Фондом им. К.Аденауэра, общественной организацией «Немецко-русский обмен», Генеральным

консульством ФРГ в Санкт-Петербурге).
Специфические задачи:

– установление взаимосвязей между развитыми институтами гражданского общества и жизнеспособной демократией;

– раскрытие значения волонтерства в гражданском обществе как одной из возможностей приложения сил и способностей молодых людей;

– анализ деятельности существующих общественных организаций в Санкт-Петербурге (общественная правозащитная организация «Гражданский контроль», Международное историко-просветительское правозащитное и благотворительное общество «Мемориал», Региональная благотворительная общественная организация помощи детям и подросткам «Упасла-цирк», «Перспективы», «Невский ангел», Немецко-Русский обмен, «ночлежка») и Казани («Правозащитный центр г. Казани»);

– овладение основами проектной работы в гражданском секторе;

– разработка на основе приобретенного опыта собственного проекта в рамках рабочей концепции, то есть направленного на развитие гражданского общества;

– приобретение опыта участия в международных студенческих семинарах;

– развитие речевой компетенции (частично проект проходил на немецком языке);

– приобретение опыта участия в международных студенческих семинарах.

Международный образовательный проект «Вода: политические и социальные аспекты» (2006/07) (совместно с Университетом им. Ю.Либига, Гиссен, Германия).
Специфические задачи:

– гармонизация учебных планов вузов-партнеров в рамках Болонского процесса;

– анализ комплексного характера политических, общественных, социальных, культурных, экологических и гидрологических аспектов проблемы водных ресурсов;

– рассмотрение подходов к решению этой проблемы в различных странах;

– сравнительный анализ рассмотренных подходов;

– развитие речевой компетенции (говорение на иностранном языке);

– развитие межпредметных компетенций студентов (например, обучение логическому построению презентации – устной и письменной, приемам привлечения и удержания внимания и т.д.);

– развитие у студентов междисциплинарного мышления, лидерских качеств и, прежде всего, глобальной ответственности (красной нитью через весь проект проходила идея планетарного мышления);

– приобретение опыта участия в международных студенческих семинарах.

Международный образовательный проект «Curriculum» (2008) (совместно с Удмуртским государственным университетом и Фондом им. Р.Боша, Германия).
Специфические задачи:

– более подробное информирование участников о целях, параметрах и механизмах Болонского процесса;

– ознакомление с принципами построения вузовских учебных планов;

– ознакомление со сферами компетенций различных органов в системе образования: Министерства образования, Учебно-методической комиссии вуза, деканатов, студенческих представительств, а также работодателей и комиссии европейских экспертов по Болонскому процессу;

– сенсбилизация таких проблем, как «гармонизация содержания образования», «рамочные условия формирования учебных планов», «формулирование компетенций специалистов данного профиля», «несовпадающие интересы различных участников процесса образования»;

– развитие речевой компетенции (говорение на иностранном языке);

– приобретение опыта участия в международных студенческих семинарах.

Международная конференция «Сравнительный анализ международных объединений: ЕС, ОАГ, ОС, АСЕАН, СНГ» (2008) (совместно с Фондом им. Р.Боша, Германия).
Специфические задачи:

- рассмотрение указанных международных объединений;
- сравнительный анализ их структуры, акторов, тенденций развития;
- анализ направлений сотрудничества между объединениями;
- анализ потенциала СНГ и объединений внутри него;
- развитие у студентов межпредметных компетенций: участие в международной конференции, участие в дискуссиях, участие в круглых столах;
- развитие переводческой компетенции (студенты осуществляли синхронный

перевод докладов на русский и немецкий языки).

Литература

1. *Башев, В.В.* Проблемно-рефлексивный подход в обществознании: учеб.-метод. пособие / В.В. Башев, И.Д. Фрумин. – М., 2002.
2. *Болотов, В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
3. *Кларин, М.В.* Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – М.: Рига, 1998.
4. *Фрумин, И.Д.* Введение в теорию и практику демократического образования / И.Д. Фрумин. – Красноярск, 1998. ■

ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.Н. Матвеева

Ключевые слова: процессный подход, управление качеством, образовательный процесс, обратные связи.

В системе высшего профессионального образования последние десять лет вопрос управления качеством образования стоит очень остро. Сегодня качество образования выступает важнейшим показателем конкурентных преимуществ образовательного учреждения, и все более насущным становится вопрос управления качеством [2].

Решением коллегии Министерства Образования и Науки РФ 16.11.2004. было принято постановление «О разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях», где вузам предлагается строить системы менеджмента качества, основываясь на требованиях, которые содержатся в международных стандартах ИСО серии 9000 [6].

Современная ситуация применения общих подходов менеджмента качества к образовательным учреждениям представляется весьма противоречивой. Считается, что достижения теории и практики ме-

неджмента качества с полным основанием могут применяться при создании систем менеджмента качества в образовательных учреждениях. TQM (английская аббревиатура «всеобщего менеджмента качества») рассматривается в качестве метода улучшения управления любым процессом (не обязательно промышленным). Множество высших учебных заведений России разрабатывают системы менеджмента качества с применением принципов TQM и в соответствии с требованиями международных стандартов ISO 9000, базирующихся на основополагающих принципах менеджмента качества, в том числе процессном подходе.

Сопоставление понятий «образовательная услуга» и «качество образования» позволяет сделать вывод о том, что образовательную услугу (как и любую другую) следует рассматривать в двух аспектах:

- 1) с точки зрения результата ее оказания: знаний, умений, компетентностей студентов и выпускников вуза в соответствии с требованиями государственного образо-

вательного высшего профессионального образования;

2) с точки зрения процесса оказания образовательной услуги – важных для заказчиков и потребителей услуги его характеристик.

Процесс оказания образовательной услуги с точки зрения менеджмента качества является специфическим, он основан на взаимодействии между педагогами и обучаемыми с целью формирования определенных образовательных результатов. В теории образовательного менеджмента качества, несмотря на то, что отмечалась специфичность образовательного процесса (Шлыков Г.П. [8] называет его специальным, т.е. процессом, результаты которого нельзя проверить посредством последовательного мониторинга или измерения), отсутствуют разработанные подходы управления образовательным процессом, при которых это управление становится действенным механизмом повышения эффективности взаимодействия между педагогами и обучаемыми с целью формирования определенных образовательных результатов. Но в целом существует противоречие между необходимостью повышения эффективности управления качеством образовательного процесса как процесса взаимодействия между педагогами и обучаемыми с целью формирования определенных образовательных результатов и степенью разработки этого вопроса в теории управления образовательными системами.

Применительно к деятельности вуза при разработке систем менеджмента качества, как правило, выделяют четыре группы процессов (процессы управленческой деятельности, процессы обеспечения ресурсами, процессы жизненного цикла продукции, процессы измерения, анализа и улучшения).

Остановимся подробнее на основных процессах (процессах жизненного цикла образовательной услуги).

Жизненный цикл продукции представляет собой совокупность взаимосвязанных

процессов изменения состояния продукции [3]. Среди них чаще всего [4, 5] выделяют:

1) изучение рынка труда и потребностей работодателей;

2) изучение потребностей в образовательных услугах и рынка образовательных услуг;

3) составление перспективных и текущих планов набора и выпуска специалистов;

4) разработка учебных планов и учебно-методического обеспечения;

5) организация проведения набора;

6) подготовка специалистов (осуществление образовательного процесса);

7) текущий и итоговый контроль;

8) выпуск специалистов;

9) оказание содействия в трудоустройстве, связи с выпускниками;

10) корректировка направлений подготовки и переподготовки;

11) организация повышения квалификации и переподготовки специалистов.

Дальнейшее наше обсуждение будет касаться процесса подготовки специалистов (осуществления образовательного процесса). Разрабатывая и документируя процесс (в том числе образовательный процесс), для возможности управления необходимо:

1) определить (назначить) ответственное лицо за процесс (владельца процесса);

2) определить входы и поставщиков процесса, а также выходы и потребителей процесса;

3) определить ресурсы, необходимые для результативного выполнения процесса;

4) определить параметры реализации процесса;

5) определить показатели, спланировать качество и результативность процесса.

Однако выполнение этих операций (обязательных для процессного подхода) в случае образовательного процесса имеет ряд проблем.

Первая проблема связана с определением владельца процесса. Образовательный процесс – это совместное производство знаний, умений и навыков, а с точки зрения современных подходов – формирования

компетенций специалиста, определенных стандартами высшего профессионального образования. Таким образом, можно заключить, что не только преподаватель, но и студент также является «владельцем» процесса, и задача преподавателя превратить его в «субъект» обучения.

Вторая проблема связана с определением входов и поставщиков процессов, а также выходов и потребителей процессов.

Для образовательного процесса входы-выходы – это образовательные результаты в виде сформированных компетенций или их элементов, представляющих собой этапы их формирования. Однозначно задать результат самого образовательного процесса, который реализуется с помощью различных форм обучения, практически невозможно, то есть мы не можем конкретизировать абсолютно все результаты образовательного процесса. Таким образом, можно заключить, что образовательные результаты мы не можем задать исчерпывающим образом. Даже там, где мы конкретизируем результат как владение студентом перечнем тех или иных технологий профессиональной деятельности, мы задаем требования к результату лишь на минимальном уровне.

Третья проблема связана с определением ресурсов, необходимых для результативного выполнения процесса. Образовательный процесс специфичен как с точки зрения того, что он является услугой, так и с точки зрения его ресурсного обеспечения. Одно и того же результата можно достичь, используя различный набор ресурсов, кроме того, преподаватель, являясь одним из владельцев этого процесса, является и его ресурсом с точки зрения владения предметом, использования различных средств и технологий обучения, наличия у него «таланта» преподавания и т.д. Таким образом, ресурсное обеспечение также невозможно задать исчерпывающим образом.

Четвертая проблема связана с определением параметров реализации процесса. Параметры процесса – характеристики,

которым обязательно должен соответствовать процесс. Параметры должны быть адекватны целям процесса, то есть соответствие процесса тому или иному параметру должно обеспечивать получение на выходе определенного результата. Но регламентировать деятельность преподавателя с точки зрения того, как он будет достигать запланированного образовательного результата, мы также не можем исчерпывающим образом.

Кроме указанных выше ограничений использования процессного подхода, существует еще одно обстоятельство, а именно административной подчиненности владельцев процесса. В образовательном учреждении только преподаватель административно подчиняется руководителю. Студент же, являясь владельцем процесса учения, не подчинен административно руководителю, следовательно, не обязан выполнять прописанные требования. Отсюда вытекает необходимость разработки средств, позволяющих мотивировать студента на достижение образовательных результатов и превращения его в полноценный субъект своего обучения.

Таким образом, в управлении качеством процессный подход не может использоваться применительно к образовательному процессу – взаимодействию между педагогами и обучаемыми в ходе осуществления (реализации) образовательных программ, направленных на достижение запланированных образовательных результатов, поскольку последний не имеет единого владельца, не может иметь единого результата, однозначных параметров и ресурсов. Следовательно, образовательный процесс не является процессом с точки зрения управления качеством. Использование процессного подхода в управлении качеством образовательного процесса возможно только в отношении вспомогательных процессов.

Осуществляя классификацию информационного обмена в педагогической системе, Л.И. Фишман [7] выделяет субъ-

екты-источники информации и субъекты-пользователи информации, которыми являются руководитель, педагог и обучаемый. Определяя объекты обратных связей (педагогической информации), автор данного подхода, кроме информации о самих субъектах информационного обмена, выделяет еще и их взаимодействия. При этом, кроме внешних информационных связей, в том числе обратных связей, субъекты педагогического управления имеют внутренние информационные связи (интросвязи). При этом особое значение имеет перевод внешних обратных связей руководителей образовательной организации и педагогов во внутренние обратные связи обучаемого, который, при правильном построении, может стать инструментом для анализа возможностей использования процессного подхода в управлении качеством образовательного процесса.

Действительно, управление качеством образовательного процесса служит эффективным средством повышения качества образовательных результатов в том случае, если способствует переводу обучаемого из позиции объекта педагогических воздействий в позицию субъекта управления собственной учебной деятельностью по достижению образовательных результатов. Данный переход обучаемого в субъектную позицию может быть осуществлен путем перевода внешних обратных связей руководителей образовательной организации и педагогов во внутренние обратные связи обучаемого. Поэтому, в первую очередь, в управлении качеством образовательного процесса регламентированию и документированию подлежат те вспомогательные процессы, которые позволяют обеспечить четкую фиксацию образовательных результатов, способов (инструментов) оценки степени их достижения и информирование о них обучаемых.

Для обеспечения четкой фиксации образовательных результатов, способов (инструментов) оценки степени их достижения и информирования о них обучаемых

в процессе управления качеством образовательного процесса на факультете и кафедре вуза целесообразно:

- осуществлять операционализацию итоговых результатов образовательного процесса путем декомпозиции образовательного стандарта и перевода требований к обязательному минимальному уровню подготовленности выпускника в конкретные образовательные результаты, сформулированные в форме владения способами (технологиями) профессиональной деятельности, проверяемые в рамках государственной итоговой аттестации и инструменты оценки степени их достижения;

- определять планируемые промежуточные результаты обучения (в том числе – минимальные) по всем разделам учебного плана и способы оценки достижения этих результатов, устанавливая «входы» и «выходы» между изучаемыми дисциплинами, при этом большая часть промежуточных результатов обучения по всем разделам учебного плана на завершающих этапах обучения должна быть представлена в форме владения способами (технологиями) профессиональной деятельности;

- регламентировать формат материалов и формы проведения итоговой и промежуточных аттестаций, обеспечивая четкое информирование студентов о критериях их оценки по всем видам учебной деятельности;

- использовать в процессе разработки планируемых результатов учебной деятельности по всем разделам учебного плана единую таксономию, обеспечивающую ориентацию деятельности преподавателей и студентов на формирование и освоение технологий профессиональной деятельности.

Экспериментальная работа по апробации данных положений осуществлялась в течение 5 лет на факультете управления Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. Она включала операционализацию результатов образовательной деятельности фа-

культета в виде декомпозиции стандарта и приведения характеристик специалиста (выпускника) в конкретные образовательные результаты; установление «входов» – «выходов» между изучаемыми дисциплинами для обеспечения преемственности и повышения качества образовательных результатов на каждом этапе обучения. Для этого образовательные результаты на выходе из каждого курса (промежуточные результаты) были представлены в виде результатов определенного уровня (таксономия результатов), а итоговые результаты на выходе из курсов, которые идут в завершающей части программы обучения, а также результаты практик, курсовых и дипломных работ были представлены в форме компетентностей (технологий профессиональной деятельности). Была осуществлена экспериментальная апробация полученной модели, изучено влияние использования предлагаемого подхода к управлению качеством образования на образовательные результаты и процесс образования, были регламентированы процедуры разработки материалов итоговой аттестации, руководства курсовыми и дипломными работами, руководство практикой студентов, а также процедуры проведения семестровой и итоговой аттестации обучающихся.

Экспериментальная работа убедительно показала продуктивность предложенных подходов. Для оценки результатов эк-

спериментальной работы использовались статистические методы, метод сравнений и аналогий, факторный анализ. Результаты оценки экспериментальной работы позволили подтвердить эффективность наших теоретических предположений.

Литература

1. ГОСТ Р ИСО 9001–2001. Системы менеджмента качества. Требования. – М.: Изд-во стандартов, 2001.
2. *Коротков, Э.М.* Качество образования: формирование, факторы и оценка, управление / Э.М. Коротков. – М.: ГУУ, 2002.
3. *Мазур И.И.* Управление качеством / И.И. Мазур, В.Д. Шапиро. – М.: Омега-Л, 2006.
4. *Нисман, О.Ю.* Процессный подход в управлении образовательным учреждением: метод. рекомендации / О.Ю. Нисман, Е.М. Садыкова. – Самара, 2008.
5. Практические рекомендации по выбору типовой модели системы управления качеством образования для ВУЗов и ССУЗов (проект). – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2005.
6. Решение коллегии Министерства Образования и Науки РФ № 3/1 от 16.11.2004 // [http://www.rea.ru/portal/Departaments.nsf/\(Index\)/QUALITY](http://www.rea.ru/portal/Departaments.nsf/(Index)/QUALITY)
7. *Фишман, Л.И.* Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования / Л.И. Фишман. – СПб.: Самара, 1993.
8. *Шлыков, Г.П.* Система менеджмента качества университета: руководство по качеству и избранные документированные процедуры / Г.П. Шлыков. – М.: НТК «Трек», 2008. ■

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Н.Н. Курова

Ключевые слова: образовательная система, образовательный процесс, управление образовательной системой, информатизация образования, информационная среда образовательного учреждения.

Переход к информационному обществу, повлекший за собой изменение образовательной парадигмы, утверждающей открытость образования, индивидуализированный подход, самообразование, самообучение, ориентацию на образование, созидающее знания, становление системы непрерывного образования, обусловил необходимость информатизации образования. Начавшись с вузовской системы образования и инициировав разработку таких программ, как Концепция информатизации сферы образования России, Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)», проект Национального фонда подготовки кадров «Информатизация системы образования», Концепция федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2010 года» и др., процесс информатизации постепенно распространился на все остальные уровни, в том числе и на систему общего образования. Появилось множество научных исследований, посвященных теории и методике обучения информатике, методике преподавания традиционных школьных дисциплин с применением ИКТ, повышению уровня информационной компетентности учителя, техническому и технологическому переоснащению рабочих мест субъектов образовательной системы, разработке виртуальных сред и систем открытого дистанционного образования, созданию и использованию электронных образовательных ресурсов. При этом крайне мало работ, посвященных исследованию

проблем информатизации образовательного процесса с позиций внутришкольного управления, выявляющих потенциал информатизации для управления развитием образовательной системы средней школы, исходя из поставленных государством и информационным обществом целей и задач. Между тем, если рассматривать процесс информатизации с позиции реализации его миссии и поступившего социального заказа (в Концепции информатизации сферы образования утверждается, что «главная цель процесса информатизации образования России – это изменение системных свойств сферы образования») [1, п.206], а также с учетом того, что базовым звеном системы образования является общеобразовательная школа (в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года говорится: «Базовое звено образования – общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей») [2, с.269], то очевидной представляется необходимость исследования не каждого из аспектов информатизации в отдельности, а всего комплекса компонентов, обеспечивающего системную интеграцию информационных технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности [6] – информационной среды образовательного учреждения (ИС ОУ).

Управление формированием ИС ОУ следует рассматривать как управление развитием образовательной системы средней школы в условиях информатизации об-

разования. Ретроспективный анализ проблем информатизации российской школы показал, что основная проблема связана с отсутствием стратегического видения процесса информатизации образования у менеджеров школьного образования, что ограничивает его рассмотрение позицией чисто утилитарного подхода, который, на первый взгляд, может показаться подходом, утверждающим позицию оптимального использования в образовательном процессе привнесенного из внешней среды информационного общества во внутреннюю среду школьной организации нового арсенала средств и ресурсов, а, по сути, приводит к тому, что внедрение в образовательный процесс поставляемых извне компьютерной техники, информационных технологий и электронных изданий рассматривается лишь как техническое, в лучшем случае технологическое, переоснащение процесса обучения, воспроизводимого по старой образовательной парадигме.

Современный подход связан с утверждением интегративной концепции применения информационных технологий в школьном образовании, рассматривающей информационные технологии как средство развития личности обучающегося, превращающее ученика из объекта педагогического воздействия в полноправного субъекта образовательного процесса и способствующее актуализации его управленческой деятельности как активного участника информационного взаимодействия внутри образовательной системы [7].

Миссию процесса информатизации в средней школе можно определить как изменение системных свойств школьной организации для создания условий, обеспечивающих перевод обучающегося в режим саморазвития, что неразрывно связано с переходом всей образовательной системы в новое качество [4].

Результатом управления процессом информатизации внутришкольной образовательной системы следует считать такое необратимое, направленное, закономер-

ное изменение состава и структуры этой системы, которое будет соответствовать требованиям информационного общества: обеспечит субъектам образовательного процесса социальную мобильность, способность адаптации к развивающейся внешней информационной среде.

Базируясь на теории управления Л.И. Фишмана, выявившего специфику образовательной системы (ОС) с позиции информационного подхода к управлению [11], можно утверждать, что управление процессом информатизации школьного образования направлено на создание механизма самоорганизации, обеспечивающего как перевод в режим саморазвития каждого из субъектов управления ОС в отдельности, так и формирование саморазвивающейся образовательной системы в целом.

Открытость ОС и ее структурных компонентов, предполагающая в процессе саморазвития их активное взаимодействие с информационной средой, обращает нас к внимательному рассмотрению последней. Структура ИС ОУ обусловлена иерархичностью трехмерной интегрально-дифференциальной модели управления ОС, объем которой позволяет представить находящуюся за внешней (межсубъектной) иерархией управления, свойственной образовательной системе в целом, ее внутреннюю (внутрисубъектную) сущностную иерархию, выявляющую суть управления как информационного процесса, направленного на активизацию формируемых этим управлением внутрисубъектных обратных связей, так называемых интросвязей (термин Л.И.Фишмана [10]), и представляет собой иерархию трех уровней:

- I уровень, охватывающий модель управления ОС в целом, – уровень информационной среды образовательного учреждения;
- II уровень, обеспечивающий информационное взаимодействие основных субъектов-микросистем управления, – уровень информационной среды образовательного процесса;

- III уровень, обеспечивающий информационный обмен между управляющей и управляемой подсистемами субъектного самоуправления, – уровень информационной среды субъекта управления ОС как микросистемы.

Таким образом, с позиции информационного подхода к управлению мы имеем дело с открытой системой, где иерархические уровни соотносятся друг с другом как общее и частное и осуществляется обобщение и ограничение управленческой информации: внутренняя информационная среда любого уровня выполняет роль некоего шлюза или фильтра, обеспечивая своеобразный пропускной режим поступающей в систему извне управленческой информации, так как она может, пропуская, усиливать или блокируя, гасить любой информационный поток. Являясь своеобразным «посредником» между внешней средой школьной организации (макросредой) и внутренней средой системы управления отдельно взятого субъекта управления ОС (микросредой), информационная среда образовательного учреждения может рассматриваться руководителями всех уровней (причем как внутренней, так и внешней по отношению к ОУ системы управления) в качестве своеобразного маркера результативности реализуемого школой процесса информатизации образования, а структуризация ИС ОУ как основа оперативности целеполагания этого процесса.

Моделируя информационную среду ОУ как управленческий ресурс самоорганизации, целесообразно опираться на системный, информационный и синергетический подходы к управлению образовательной системой школы.

С позиции системного подхода к управлению ИС ОУ представляет собой комплекс компонентов, обеспечивающих системную интеграцию информационных технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности:

- подсистему ресурсного обеспечения информатизации образовательного процесса;

- инфраструктуру как подсистему топологической организации ИС ОУ;

- подсистему управления информационными потоками субъектов школьной образовательной системы.

Названные компоненты ИС ОУ создают потенциал информационной среды как средства управления информатизацией образования в трех аспектах: содержательном, функциональном и информационном.

Содержательный аспект рассмотрения ИС ОУ выводит на подсистему ресурсного обеспечения, включающую в качестве компонентов нормативно-регламентирующее обеспечение управления информатизацией образовательного процесса; телекоммуникационную программно-аппаратную среду; инструментальные компьютерные средства для эффективного освоения ИКТ и мультимедиа технологии; информационные ресурсы накопления, хранения и распространения знаний; организационную структуру обеспечения эффективного взаимодействия пользователей в условиях информсреды.

Информационный аспект создается посредством подсистемы управления информационными потоками субъектов школьной образовательной системы, представляющей собой совокупность регулируемых информационных потоков, объединенных на уровне организации всего образовательного процесса непосредственным и опосредованным управлением руководителя школы, позволяющей переводить внешние обратные связи вышестоящих субъектов управления во внутренние обратные связи (интросвязи) нижестоящих субъектов, т.е. информационный аспект рассматривает ИС ОУ как механизм развития интросвязей субъектов ОС.

ИС ОУ как ретранслятор управленческой информации, предоставляя субъекту управления ОС как микросистеме-адресату необходимый для возникновения семантики управленческой информации контекст, позволяет сделать более упорядоченным, целенаправленным, частотным информационное взаимодействие субъек-

ектов различных уровней, выстраивая систему прямых и обратных связей, упорядочивая интросвязи, ибо формализация информационных потоков посредством ИС ОУ позволяет руководителю любого уровня иерархической системы управления ОС не только получить информацию об управляемом субъекте, но и заняться рефлексией собственной управленческой деятельности, что особенно значимо при статусных изменениях компонентов ОС, инициируемых процессом информатизации образования.

В результате соответствующей целевым установкам внутренней организации контента информационного потока в ИС ОУ адресат получает управленческую информацию, мобилизующую его субъектность, позволяющую ему выстраивать алгоритм собственной управленческой деятельности по решению поставленной задачи. Потенциал ИС ОУ преобразует управленческую информацию, делая её более насыщенной, повышая её удельную семантическую ёмкость, увеличивая её прагматическую ценность, создает единое тезаурусное информационное пространство, рассматриваемое нами в дальнейшем как основа коэволюционных процессов [8].

Конфигурация ИС ОУ призвана обеспечивать востребованность направляемых руководителем ОС потоков управленческой информации всеми субъектами управления. Функциональность ИС ОУ определяется ее правильной топологической организацией, выстраиваемой на основе синергетического подхода к управлению, что позволяет создать инфраструктуру, способную регулировать неустойчивость образовательной системы в период информатизации, управлять информационными потоками посредством организации резонансных воздействий, выводящих субъектов управления ОС на формирование когерентных связей, ускоряющих процесс требуемого преобразования субъектов и образуемой ими системы за счет выхода на необходимые цели-аттракторы.

Для обеспечения неотвратимости перехода субъектов ОС в новый статус, инициируемый процессом информатизации образования, инфраструктура ИС ОУ должна представлять собой совокупность функционально-ориентированных зон, указывающую на множественность путей эволюционирования ОС в процессе информатизации, сопряженных с самореализацией каждого субъекта этой системы.

Положив в основу зонирования инфраструктуры ИС ОУ интегративную концепцию использования ИТ в образовательном процессе, рассматривающую ИТ как средство развития личности [5], выделим в качестве базовых следующие функционально-ориентированные зоны информационной среды (ФЗ ИС):

- зону предметного изучения ИТ;
- зону информационных технологий обучения;
- информационно-коммуникационную зону;
- зону компьютерного творчества;
- административную зону.

Схематически модель ИС ОУ, представляющую собой сложное динамическое целое, можно отобразить в виде трехмерной матрицы, объединяющей в себе компоненты ИС ОУ, функционально-ориентированные зоны ее инфраструктуры, функции управленческого цикла ОС.

Ключевые процессы формирования ИС ОУ нацелены на создание потенциала информационной среды как средства управления процессом информатизации образования в трех аспектах (содержательном, функциональном и информационном) и представляют собой соответственно

- процесс создания ресурсного обеспечения ИС ОУ;
- процесс формирования инфраструктуры ИС ОУ;
- процесс управления информационными потоками субъектов ОС.

Поскольку реализация ключевого процесса формирования инфраструктуры ИС ОУ зависит в конечном итоге от выполнения

каждого из пяти образующих его основных процессов формирования ресурсного обеспечения функционально-ориентированных зон, то целесообразно в качестве основного рассматривать процесс формирования отдельно взятой ФОЗ ИС. Алгоритм основного процесса формирования ресурсного обеспечения ФОЗ ИС представлен в виде последовательности базовых процессов формирования каждого из образующих его компонентов [9].

Результативность управленческих действий по формированию инфраструктуры ИС ОУ оценивается по наличию в каждой ФОЗ ИС ресурсного обеспечения, необходимого для осуществления самостоятельной управленческой деятельности обучающегося как нижестоящего в управленческой иерархии субъекта ОС, возможность которой определяется построением требуемого для этого интроцикла. Учитывая зависимость возможности построения интроцикла обучающегося от возможности построения интроциклов педагога и руководителя, а также зависимость качества реализации ключевого процесса от качества реализации всей иерархии образующих его процессов, показателем результативности управленческих действий по формированию инфраструктуры ИС ОУ будет являться уровень оснащенности ресурсами интроциклов основных субъектов ОС – представителей целевых групп ФОЗ ИС.

Оснатив первоначально представленную в виде параметрального поля модель результатов управления формированием инфраструктуры ИС ОУ семиуровневой оценочной шкалой, получим диагностическую карту оценки качества сформированности инфраструктуры ИС ОУ, которую можно использовать как в процессе проводимой внешней экспертизы, так и в ходе аудита процесса информатизации ОУ.

Разработанный инструментальный формирование инфраструктуры ИС ОУ применим не только для ее топологической организации, но и для анализа уже сформированной инфраструктуры, выявления

уровня сформированности любого из компонентов ресурсного обеспечения как в отдельно взятой функционально-ориентированной зоне, так и в информационной среде в целом.

Компоненты ИС ОУ обеспечивают каждому субъекту ОС необходимый для построения самоуправления и выстраивания соуправления информационный обмен. Главенствующую роль в построении этого информационного обмена играет банк электронных ресурсов (БЭР). В учреждении с развитой информационной средой именно БЭР позволяет скоординировать работу всех элементов структуры управления, синхронизировать прилагаемые усилия, интегрировать их в единое целое. БЭР обеспечивает процесс распределения деятельности звеньев оргструктуры во времени и информационном пространстве, аккумулируя ресурсное обеспечение, способствующее эффективному и оперативному достижению стоящих перед ними целей и задач [3].

Четкое структурирование управленческой информации основного информационного потока посредством организуемых в ИС ОУ базовых и вспомогательных потоков позволяет операционализировать делегируемые управленческие функции, сделать «зримыми» внутренние обратные связи субъектов управления.

Поскольку в центре внимания ответственного руководителя, реализующего посредством информационного потока заданный управленческий цикл, находится результат обратной связи – интроцикл конечного управленческого звена в цепочке нижестоящих уровней управления, то в качестве показателя результативности решения делегированной задачи рассматривается наличие в БЭР электронного ресурса, обеспечивающего возможность реализации данного интроцикла.

Результативность реализации делегированной функции, управления определенным информационным потоком отслеживается по наличию начального (нулевого) и конечного электронных ресурсов – $iz0$ и

изК, поставленных в БЭР соответствующими звеньями управления. Как показывает составленная карта результативности делегированной функции, стопроцентный результат делегирования определенной управленческой функции возможен только в том случае, если все участвующие в нем субъекты управления, получили izO и преобразовали его в izK, пополнив необходимой информацией БЭР. Поскольку отсутствие izO будет означать невозможность реализации интроцикла как такового, то о качестве реализации делегированной функции будет свидетельствовать izK всех участвующих в делегировании субъектов управления.

Достижимая посредством БЭР оптимизация информационного обмена между управляемой и управляющей подсистемами обеспечивает каждому из субъектов управления достаточную степень комфортности при решении функциональных задач, что немаловажно, учитывая специфику образовательного процесса. Фонды БЭР обеспечивают активное взаимодействие ответственных руководителей, ответственных консультантов и непосредственных исполнителей делегированной функции, увеличивая согласованность их действий и повышая качество исполнения.

Как показывает опыт Самарского лица образовательных технологий, высокий уровень результативности делегированной управленческой функции обеспечивается синхронизмом управленческих циклов, совершаемых субъектами управления базовых информационных потоков. Синхронизм этот достигается благодаря партисипативной структуре управления. Операционализация целей информатизации образовательного процесса для всех субъектов управления повышает возможность их самоорганизации.

Поскольку место субъекта управления в иерархии оргструктуры определяется уровнем делегируемых ему полномочий, а значит, и уровнем принятой им ответственности в процессе целеполагания деятельности в одной из ФОС ИС, возрастает уровень

персональной ответственности за результаты своего труда не только у педагогов, но и у обучающихся, поставляющих ресурсы в БЭР, при этом возникает необходимая синергия всех участников информационного обмена, открываются возможности саморазвития каждого субъекта управления.

Таким образом, ИС ОУ включает механизм самоорганизации субъектов образовательной системы, выявляющий и актуализирующий среди параметров состояния управляющие параметры нового порядка, способствуя переходу отдельных субъектов и образовательной системы в целом в режим саморазвития.

Литература

1. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации / Минобрнауки России, Гос. НИИ системной интеграции бюллетень 3-4 (13-14) 1998 // Проблемы информатизации высшей школы. – М., 1998. – 322 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Модернизация российского образования: документы и материалы / под ред. Э.Д. Днепров. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – С. 263–282.
3. Курова, Н.Н. Банк электронных ресурсов и самоорганизация субъектов управления образовательной системой / Н.Н. Курова // Телематика' 2007: тр. XIV Всерос. науч.-метод. конф. – СПб., 2007. – Т. 1. – С. 193–194.
4. Курова, Н.Н. ИС ОУ в реализации миссии информатизации образовательной системы / Н.Н. Курова // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2006. – № 1 (6). – С. 125–127. – (Серия «Информатизация образования»).
5. Курова, Н.Н. Мастер-класс для преподавателей ФИО по программе «Интернет-технологии для администратора ОУ». Методические рекомендации к модулю «Информационная среда образовательного учреждения» / Н.Н. Курова // Российская школа и Интернет: сб. тр. Второй Всерос. науч.-практ. конф. – СПб., 2002. – С. 254–267.
6. Курова, Н.Н. Об опыте системной интеграции информационных технологий в образовательный процесс // Интернет в профессиональной деятельности: науч.-метод. сб. – М.: ИОСО РАО. – 2003. – С. 40–45.

7. Курова, Н.Н. Проектная деятельность в развитой информационной среде образовательного учреждения: учеб. пособие для системы доп. проф. образования / Н.Н. Курова. – М.: Федерация Интернет Образования, 2002. – 64 с.

8. Курова, Н.Н. Синергетический подход к управлению формированием информационной среды образовательного учреждения / Н.Н. Курова // Телематика' 2004: тр. XI Всерос. науч.-метод. конф. – СПб., 2004. – Т. 1. – С. 327–328.

9. Курова, Н.Н. Управление процессом информатизации в контексте регламентации фор-

мирования инфраструктуры ИС ОУ / Н.Н. Курова // Телематика' 2008: тр. XV Всерос. науч.-метод. конф. – СПб., 2008. – Т. 2. – С. 465–466.

10. Фишман, Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования / Л.И. Фишман // ИОВ РАО. – СПб.; Самара: СамГПИ, 1993. – 394 с.

11. Фишман, Л.И. Теоретические основы управления образовательным учреждением: пособие для руководителей общеобразовательных школ / Л.И. Фишман. – Самара: Изд-во Самарск. пед. ун-та, 1994. – 112 с. ■

СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ

Л.Е. Савич

Ключевые слова: социальное здоровье, подготовка специалистов сферы культуры.

Одна из основных функций учреждений культуры как социальных институтов – содействие осуществлению прав гражданина, предусмотренных Конституцией Российской Федерации. В числе этих прав – здоровье [4, статьи 7.2, 21, 41]. То есть, основой социально-культурной, в частности, библиотечно-информационной деятельности являются общечеловеческие ценности, в том числе – здоровье, что должно найти отражение в содержании социально-культурного образования и социально-культурной деятельности.

На государственном уровне подчеркивается необходимость ориентации на здоровье как социальное свойство личности, обеспечивающее в условиях рыночной экономики конкурентоспособность, благополучие семьи, профессиональное долголетие, обеспеченную старость [7], для чего должна быть создана массовая национальная система оздоровления с выходом на индивидуальное самосознание, на образ жизни, на оперативный контроль за резервами здоровья, на формирование экономической ценности здоровья, на систему самооздоровления и эффективного

применения здоровьесберегающих технологий [3].

Подразумевается, что обеспечение здоровья – это профилактические воздействия, направленные не только на уменьшение числа и серьезности заболеваний, но также, и даже прежде всего, на сохранение и укрепление здоровья. В ч.1 ст.1 Основ законодательства об охране здоровья граждан (1993 г.) справедливо подчеркивается, что охрана здоровья представляет собой совокупность мер политического, экономического, правового, социального, культурного, научного, медицинского, санитарно-гигиенического и противоэпидемического характера, направленных на сохранение и укрепление физического и психического здоровья каждого человека, поддержание его долголетней активной жизни, предоставление ему медицинской помощи в случае утраты здоровья [6]. Отсюда также следует, что понятие охраны здоровья является гораздо более широким, чем медицинская помощь, которая оказывается системой здравоохранения.

То, что отличает наше время и что, вероятно, в будущем проявится еще более отчетливо, связано с пониманием здоровья

не только как свободы от болезней, но и как «здоровья для ...», то есть возможностей действовать, реализовывать себя, которые открыты человеку, если он здоров. При этом здоровье выступает не просто как нечто бесконечное, но как соотносимое с возможностями и способностями человека и определяемое ими.

Здоровье – категория не только медико-биологическая, но и социальная: благодаря биологическому началу реализуется все социальное в человеке, и наоборот – ничто социальное не реализуется без участия биологического. От соответствия жизненных установок, притязаний индивида и проявлений здоровья формируется та или иная степень «благополучия» – физическое, душевное и социального.

Ценностно-социальная модель здоровья предполагает, что здоровье является ценностью для человека, необходимой предпосылкой для полноценной жизни, удовлетворения его материальных и духовных потребностей, участия в труде и социальной жизни, в экономической, научной, культурной и других видах деятельности [2].

Приоритетный национальный проект «Здоровье», так же как и начатая в 2003 г. отраслевая программа «Охрана и укрепление здоровья здоровых на 2003–2010 гг.», [8, 7] демонстрируют моноинституциональный подход к решению обозначенных в них задач, ориентируясь на возможности преимущественно одного социального института – здравоохранения. Причем, тенденция приоритета экономических и технологических составляющих здравоохранения на государственном уровне не просто сохраняется на протяжении уже длительного времени, но и усиливается. Институт же здравоохранения традиционно исходит «от болезни» – своего объекта, а не от здорового индивида, находящегося и по определению и, чаще всего в действительности, очень далеко от этой системы. Социальные аспекты сохранения здоровья наших сограждан, их участие в этом важном процессе не просматриваются.

Только с 2009 г. планируется начать работу по новому направлению – формированию здорового образа жизни, предполагающего отказ от курения, наркозависимости и других вредных привычек. На наш взгляд, такая заявка узка и не соответствует ни требованиям времени, ни пониманию, что такое здоровый образ жизни в широком, объективном смысле.

С другой стороны, в современных социальных системах информации, образования, воспитания до сих пор не существует последовательной и непрерывной системы обучения здоровью, несмотря на то, что ведутся многочисленные обсуждения, предлагается значительное число различных программ. Информация о здоровье отрывочна, случайна, не носит системного характера, противоречива, порой исходит от некомпетентных людей. Информационный поток, проходящий сквозь средства массовой коммуникации, акцентирует основное внимание на разрушительных воздействиях на человека и его деятельность, больше создавая негативный жизненный настрой на будущее этим потоком «данных».

Интерес населения к информации, связанной со здоровьем, обнаруживается во многих отечественных и зарубежных исследованиях. Основной акцент делается на потребность в информации профилактического характера, которая позволяла бы предупреждать наиболее распространенные сердечно-сосудистые и онкологические заболевания, оберегать детей и пр. Среди каналов получения информации подобного рода респонденты называют прессу (24%), радио и телевидение (23%). Каждый третий читает медицинские статьи и даже специальную литературу. Но практически не указываются как источники информации врачи и медицинские работники [по: 1].

Установлено, что показатель информированности и грамотности в сфере здоровья, позволяющий оценить уровень осознанности самосохранительного поведения человека, является многоэлементным и

служит индикатором эффективности функционирования в отношении здоровья таких социальных институтов как здравоохранение, семья, школа, средства массовой информации [1]. Но пока информированность в сфере здоровья не стала значимым фактором состояния здоровья населения.

Отличительной особенностью средств массовой информации в настоящее время является то, что они руководствуются в своей деятельности почти исключительно коммерческими интересами: любая реклама и информация о здоровье, даже если она наносит вред человеку, может появиться в СМИ. Чтобы ориентироваться в этой информации и сделать правильный выбор, необходим определенный образовательный уровень в вопросах здоровья. Реальный же образовательный уровень населения в сфере здоровья в настоящее время крайне низок, что является определенным индикатором способности населения эффективно воспринять профилактическое вмешательство или любое другое целенаправленное воздействие с целью изменения самосохранительного поведения.

При таком уровне информированности и осознания проблем здоровья люди зачастую рискуют своим здоровьем, не отдавая себе в этом отчета. Люди слишком мало задумываются над оценкой своего личного образа жизни, образа жизни своей семьи. И это при том, что многократно доказано: успешная организация жизнедеятельности человека предполагает обеспечение для него оптимальных по объему и содержанию информационных потоков.

В данном контексте необходимо обратить внимание на возможности не только здравоохранения, но и других социальных институтов, в том числе образовательных, социокультурных, информационных, которые а priori несут ответственность за сегодняшнее и будущее состояние здоровья нации.

Таковы некоторые проблемы, которые необходимо иметь в виду, разрабатывая как содержание подготовки специалистов

для сферы культуры, так и содержание, методы, формы, например, библиотечно-информационной деятельности.

Как отмечает Д. Фельдштейн, потребности современного образования настоятельно требуют разработки новых теоретических концепций, расширения исследований, выявляющих закономерности психического, психофизиологического, социального, личностного развития человека. При этом педагогическая и психологическая науки не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, социологии, информатики. Актуализировалась необходимость выработать определенное отношение к полученным в этих научных областях представлениям, более энергичной работы «на стыке» с ними [13, с.9].

Нами был проведен сравнительный анализ содержания действующих ГОС специальностей 052700 *Библиотечно-информационная деятельность*, 052800 *Музейное дело и охрана памятников*, 053000 *Народное художественное творчество*, 053100 *Социально-культурная деятельность*, входящих в укрупненную группу специальностей 070000 *Культура и искусство*, объединяющую специальности культуры и искусства по направлению 050000, а также проект ФГОС по направлению *Библиотечно-информационные ресурсы* (уровни подготовки: бакалавр, магистр). Анализ предполагал не только выявление соответствия одной из генеральных тенденций развития образования – реализацию «человекосберегающей» функции образования, долженствующего стать институтом сбережения и укрепления физического и психического здоровья, но и наличие в структуре компетентности, содержании компетенций, заявленных ГОС, проблем здоровья во всем их многообразии, и направленности на формирование ценности здоровья субъектов социокультурной, в

частности, библиотечно-информационной деятельности.

При этом исходными были две основные посылки:

1 – одной из приоритетных задач нового этапа реформы системы образования декларируется сохранение и укрепление здоровья детей, учащихся и студентов, формирование у них ценности здоровья и здорового образа жизни, что, по мнению доктора педагогических наук А.В. Хуторского, должно быть отражено в содержании образования, в структуре компетенций: к ключевым компетенциям относятся компетенции личностного самосовершенствования, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки... Он (обучаемый) овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности [14];

2 – категория здоровья перестает быть только медицинской и требует ее включения в разряд понятий педагогики, на что указывает доктор медицинских наук Н. Нежкина. Это связано с тем, что среди актуальных проблем современного образования все чаще звучит вопрос о здоровье участников педагогического процесса...здоровьесбережение правомерно считать компонентом ключевых компетенций общего среднего образования и профессиональной компетенцией в структуре педагогической подготовки [5].

В ГОС специальностей 052800 *Музейное дело и охрана памятников*, 053000 *Народ-*

ное художественное творчество проблемы здоровья, здоровьесбережения, саморазвития, самосохранения отражены крайне скудно: в содержании *Физической культуры*, очень завуалировано в психолого-педагогических дисциплинах. В преамбулах к этим стандартам так же ничего не говорится о здоровьесберегающем обучении, соответствующих образовательных и профессиональных технологиях и методиках, используемых как в подготовке специалистов, так и в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Сказанное в полной мере относится и к ГОС специальности 052700 *Библиотечно-информационная деятельность*, при том, что в преамбуле, в перечне основных направлений профессиональной деятельности библиотекаря-библиографа, преподавателя названы образовательная и социализирующая. Представляется, что их реализация невозможна без соответствующего информационно-деятельностно-интеллектуального наполнения профессиональной компетентности. Предположения, что необходимое обеспечение возможно за счет регионального или вузовского компонентов, весьма сомнительны.

ГОС специальности 053100 *Социально-культурная деятельность* предлагает обширную информацию для размышлений. Специалист должен уметь осуществлять, в том числе, учебно-педагогическую и экспертно-консультационную деятельность, направленную «на социально-педагогическое, психолого-педагогическое, информационное, организационно-методическое содействие развитию личности», предполагающую также популяризацию здорового образа жизни.

В отличие от других анализируемых ГОС, здесь, помимо «типового» содержания *Физической культуры* и психолого-педагогических дисциплин, в цикле специальных дисциплин федеральный компонент непосредственно предполагает формирование компетенций, связанных с формированием установки на здоровую жизнь самих сту-

дентов и будущих объектов их профессиональной деятельности в таких курсах, как *Рекреативные технологии, Образовательные технологии социально-культурной деятельности, Возрастные (дифференциальные) технологии социально-культурной деятельности, Технологии социально-культурной реабилитации*.

Наконец, проект ФГОС нового поколения по направлению *Библиотечно-информационные ресурсы* (уровни подготовки: бакалавр, магистр) демонстрирует, особенно на уровне бакалавриата, понимание полифункциональности и видового многообразия современной библиотечно-информационной деятельности, необходимости ее многоаспектного раскрытия и перспективного информационно-методического обеспечения.

С позиций нашего исследования не можем не отметить выделение:

– в области профессиональной деятельности «решение социально-гуманитарных задач и информационных потребностей с помощью библиотечных технологий и информационно-компьютерных средств»;

– в видах профессиональной деятельности психолого-педагогическую деятельность;

– в задачах профессиональной деятельности, в блоке научно-исследовательской деятельности «проведение социологических и психолого-педагогических исследований по изучению потребителей информации различных сфер деятельности, читателей ..., их информационных потребностей и библиотечно-библиографического обеспечения», в блоке проектной деятельности «участие в планировании и создании проектов воспитательно-образовательной деятельности», в блоке психолого-педагогической деятельности «организация и проведение конференций, содействующих воспитанию здорового образа жизни...».

Отсюда в структуре компетенций логично появляются:

– универсальные общенаучные «иметь гуманистическую ориентированность»,

«быть подготовленным к социально-культурному диалогу»;

– профессиональные психолого-педагогические «способность к разработке и экспертной оценке методик руководства чтением», «готовность к организации воспитательно-образовательной работы библиотечными средствами».

На первый взгляд, универсальные и традиционные, выделенные нами формулировки имеют современное, технологичное и весьма перспективное наполнение, трактовка которого может быть приложена ко всем ситуациям и содержательным направлениям библиотечно-информационного обслуживания, в том числе связанным с проблемами здоровья и его сохранения.

Каким же образом в этих «условиях» могут быть отражены проблемы здоровья, каково их место в структуре стандарта и содержании предусмотренных им дисциплин? Вариантов может быть только два – либо проблемы здоровья, в различных их содержательных аспектах, рассматриваются в соответствующих дисциплинах (философия здоровья – в *Философии*, культура здоровья – в *Культурологии*, т.д.), либо создается комплексная, интегративная дисциплина, основанная на методологии науки и имеющемуся потенциале специальных дисциплин.

Организация образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. При этом собственно содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения таких проблем. Традиционная система обучения, несмотря на многочисленные реформы, не в состоянии удовлетворить требования современного общества, поскольку она предполагает наличие значительного количества учебных предметов, содержательно и методологически не согласованных меж-

ду собою. Предметная разьединенность знаний является одной из причин фрагментарности профессиональной подготовки в то время, когда в мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции.

Высокий уровень конкретной предметной подготовки современного специалиста должен происходить на фоне хорошего владения им общей системой знаний. Это требует принципиального изменения образовательного пространства и образовательной политики. Педагогическая интеграция есть высшая форма единства целей, принципов, содержания образования и как создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи учебных дисциплин.

Представляется поэтому, что второй путь предпочтительнее, в связи с чем нами предлагается интегративная дисциплина *Библиотечная валеология* [9-12].

Литература

1. Журавлева, И.В. Информированность в сфере здоровья и источники ее формирования / И.В. Журавлева // [Электронный ресурс] / И.В. Журавлева. – Режим доступа: <http://www.ecsoman.edu.ru/db/msg/307975.html>
2. Калью, П.И. Сущностная характеристика понятия «здоровья» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзор. информ. / П.И. Калью. – М., 1988.
3. Концепция охраны здоровья здоровых в Российской Федерации: Утв. приказом Минздрава РФ от 21 марта 2003 г. N 113. // [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.fcgsen.ru/2902/documents/220703_konc_oxrana_zdorov_N113.html
4. Конституция Российской Федерации (текст гимна РФ). – М.: Изд-во: Айрис, 2007. – 64 с.
5. Нежкина, Н. Охраняем здоровье учителя и ученика / Н. Нежкина, Н. Смирнова, М. Майорова // Народное образование. – 2008. – № 9. – С. 209–215.
6. Основы законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан от 22 июля 1993 г. № 5487-1 (с изменениями и дополнениями) – [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.garant.ru/law/10004616-000.htm>
7. Охрана и укрепление здоровья здоровых на 2003-2010 гг.: отраслевая программа: Утв. Приказом Минздрава России от 21.03.2003 № 114 // [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.fcgsen.ru/2902/documents/220703_Prikaz_N114.html
8. Приоритетный национальный проект «Здоровье» // [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.rost.ru/projects/health/p05/docs.shtml>
9. Савич, Л.Е. Здоровье как проблема общества, профессии и образования / Л.Е. Савич // Информационная инфраструктура гуманитарного вуза: качество образования и интеграция в мировое информационное пространство: коллектив. моногр. / Казан. гос. ун-т культуры и искусств; науч. ред. Р.С. Гиляревский, В.А.Цветкова. – М.: ВИНТИ, 2007. – С. 140–167.
10. Савич, Л.Е. К вопросу о проблемном поле библиотечной валеологии / Л.Е. Савич // Импидж библиотеки в условиях интеграции в мировое информационное пространство: материалы Междунар. форума библиотечных идей, Казань, 20-21 ноября 2008г. / М-во культуры Респ. Татарстан, Казан. гос. ун-т культуры и искусств. – Казань: Изд-во гос. ун-та культуры и искусств, 2008. – С. 115–120.
11. Савич, Л.Е. Культура здоровья в контексте библиотечной валеологии / Л.Е. Савич // Человек в мире культуры: исследования, прогнозы: материалы Междунар. науч. конгр., Казань, 17-18 апр. 2007 г. / Федеральное агентство по культуре и кинематографии РФ; Казан. гос. ун-т культуры и искусств. – М.: ВИНТИ, 2007. – С. 147–151.
12. Савич, Л.Е. Проблемы здоровья в содержании библиотечно-информационного образования и деятельности / Л.Е. Савич // Образование и саморазвитие: науч. журнал. – 2009. – № 2 (12) – С. 27-32.
13. Фельдштейн, Д. Научные кадры образовательной системы: пути повышения качества диссертационных исследований / Д. Фельдштейн // Образовательные технологии. – 2008. – № 3. – С. 9–18.
14. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

ПОТРЕБНОСТИ СУБЪКТОВ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ЦЕННОСТНЫЙ РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА

Р.Р. Исмагилова

Ключевые слова: потребность, интерес, стимул, мотив, установка, удовлетворенность.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года главной задачей образовательной политики провозглашено обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности и общества. По существу, впервые на уровне государства и общества социально значимые потребности личности определены как приоритетные в системе обеспечения качества общего образования, а степень их удовлетворения выступает социальным критерием этого качества. При этом основные участники образовательного процесса: учителя, учащиеся и их родители рассматриваются как активные субъекты образовательной политики в достижении поставленной задачи.

Следует отметить, что современное общее образование реализуется в новых социально-экономических условиях, смены образовательной парадигмы, переоценки социально-образовательных ценностей и формирования социально дифференцированных образовательных потребностей различных групп общества. Это накладывает на общеобразовательную школу и всех субъектов образовательного процесса особую ответственность за достижение нового качества образования, связанного, прежде всего, с формированием ключевых компетенций учащихся, их социальной готовности и способности нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

Сложившиеся и динамично развивающиеся новые социально-образовательные реалии обусловили возрастание роли социально-педагогических факторов в системе обеспечения качества общего образования и, прежде всего, фактора социальных, об-

разовательных, профессиональных потребностей субъектов образовательного процесса.

Данный феномен обусловлен качественно новой сущностной характеристикой современного общего образования как многомерной открытой системы взаимодействия с социумом и отражает процесс и результат согласования наиболее общих и социально ценных потребностей учителей, учащихся и родителей с субъективной оценкой реальных возможностей реализовать данные потребности в конкретных условиях общеобразовательной школы, социально-профессиональной и учебной жизнедеятельности.

На основании этого школьное образование рассматривается как процесс формирования и реализации такого набора и такой иерархии потребностей субъектов образовательного процесса и среди них, прежде всего, потребностей обучаемого, которые наиболее благоприятны для развития общества и реализации личности во всем богатстве ее потенциальных возможностей.

Потребности субъектов школьного образовательного процесса как содержательный и внутренний полифункциональный ценностный ресурс образования, отражающие общественное сознание, деятельностно и рефлексивно осознанные на личностном уровне в качестве уже феномена удовлетворенности, приобретают статус существенного социально-педагогического фактора в системе обеспечения качества общего образования. При этом, с одной стороны, удовлетворенность может выступать фактором повышения качества школьного образования, с другой, критерием этого качества.

В этом контексте информация о состоянии удовлетворенности субъектов обра-

зовательного процесса становится важнейшим социально значимым элементом жизнедеятельности общеобразовательной школы как социально-педагогической системы. Такая информация необходима, прежде всего, творчески работающим учителям для самооценки профессиональной деятельности и оценки достижений ученика, определения соответствия своей деятельности социальным ожиданиям учеников и их родителей с целью корректировки педагогических воздействий. Руководителю школы для определения стратегии развития школы как социального института, для анализа результатов социально-педагогической деятельности педагогов и их соответствия социальным потребностям учащихся, а также корректировки многообразных управленческих решений. Испытывают острую необходимость в такой информации и руководители более высокого уровня.

Анализ общего механизма удовлетворенности субъектов образовательного процесса строится на основе взаимосвязи отдельных компонентов, составляющих внутренний алгоритм и сущность данного социально-педагогического феномена, а именно – потребностей, интересов, стимулов, мотивов, установок.

Основу такой схемы составляют три понятия – потребность, мотив, стимул. Именно эти понятия дают нам возможность говорить об источниках социальной удовлетворенности или же фиксировать результаты ее проявления. Остальные понятия мы рассматриваем как отображение определенных социально-психологических состояний в процессе реализации потребности в действие в определенной ситуации. Они как бы моментальная фотография переходных состояний субъекта, результат переработки его сознанием либо объективного содержания потребности, либо конкретных действий, поступков.

Потребность – объективная основа действия, но в то же время свое социально-психологическое бытие она начинает

только с момента осознания и «заканчивается» (процесс насыщения, удовлетворения потребности), будучи в той или иной степени осознанной. Это очень важно, особенно, если речь идет о социальных потребностях.

Б.И. Додонов рассматривает потребность как внутреннюю программу жизнедеятельности индивида, отражающую, с одной стороны, зависимость от условий существования, а с другой, – необходимость выполнения программы для того, чтобы существовать. По его мнению, потребность есть и требование от себя определенной производительной деятельности (созидания); организм и личность активны не только потому, что им надо что-то потреблять, но и потому, что надо что-то произвести [1]. В.А.Сластенин и Ильин Е.П. считают, что сначала потребность выступает как внутреннее, скрытое условие для деятельности. На этой стадии ценность, способная удовлетворить потребность, выступает как идеал, осуществление которого предполагает сопоставление знаний о данной потребности со знанием реального мира, что соответствует выбору средств для удовлетворения этой потребности [4; 2].

В этом смысле П.В. Симонов убедительно показал, что потребности – не просто нужды, требования, побуждения организма, а прежде всего, определенные отношения человека и объективной действительности [3].

Следовательно, под потребностью следует понимать определенное отношение между субъектом и объектом. В самом широком смысле потребность можно представить как содержание, которым личность наполняет существующие общественные отношения. А если потребность – содержание, то существовать она может только в рамках какой-либо конкретной формы. Мало того, и быть познанной (операционально зафиксированной) потребность может лишь посредством какой-либо формы.

Принято считать, что именно в процессе осознания потребность, как содержание, и «приобретает» конкретную форму,

а именно интерес. Интерес – это форма, в которой существует любая потребность как социально-психологический феномен. Только по наличию интереса можно судить о характере потребности: материальные или духовные потребности рождают материальные или духовные интересы.

Потребность и интерес, как содержание и форма, диалектически связаны, но самостоятельным побудителем к действию они могут быть лишь при определенных ситуациях, когда тесно переплетаются, взаимно дополняют друг друга. Чаще всего, как замечает В.А.Ядов, только «комбинация различных потребностей и интересов приводит в движение «механизм» поведения» [5].

Действительно, потребность может быть, но плохо осознаваться (нет интереса), не иметь адекватной своему состоянию формы. С другой стороны, может быть интерес (как проявление общих познавательных потенций, абстрактной потребности к познанию), но форма его социально-психологического бытия слаба, ибо потребность плохо осознается – здесь также будет то, что мы часто называем «просто интерес».

Школьная образовательная среда, как и социокультурная среда, имеют существенное влияние на потребности и интересы субъектов образовательного процесса. Она может влиять на интенсивность, силу и характер потребностей, способствовать или препятствовать, например, формированию интереса к учебному предмету, корректировать не только отдельно потребность и интерес, но и, что очень важно, – их взаимодействие. Иными словами, ситуации могут способствовать тому, что потребность и интерес станут основой действия, а могут и приостановить процесс реализации потребности в действие.

Характерно, что именно это влияние ситуаций на процесс реализации потребности в действие многие исследователи и называют стимулом. Следует заметить, что часто стимулом считают какой-либо элемент среды, ситуации, условий деятельности, например, стимулом к изучению иностран-

ного языка может быть работа за границей, статус языка, престижная работа и т.п. Но дело в том, что стимулом является не сама, например, возможность профессиональной карьеры с учетом знания языка, а отношение к этому. Только в этом смысле имеет значение понятие «стимул».

Тесное переплетение потребностей и интересов, их взаимосвязь под влиянием ситуаций необходимо порождает качественно новое социально-психологическое состояние – стимул к действию. Поскольку стимул является подвижным, динамичным, индивидуальным «механизмом», не поддающимся классификации, то для анализа и оценки социального поведения субъектов образовательного процесса достаточным и адекватным представляется изучение стимулирующей роли различных потребностей и элементов конкретной образовательной ситуации, условий деятельности в воспроизводстве конкретного поведения.

Накоплением стимула заканчивается, по-видимому, первый «этап» осознания потребностей. Однако процесс осознания предполагает прохождение стимула и через структуру личности, через ее социально-специфический опыт. Именно процесс прохождения стимула через сознание и структуру личности субъектов образовательного процесса мы называем мотивацией.

Если первый, самый общий сигнал о том, почему личность действует, мы можем получить на уровне анализа интересов, то мотивация – это уже сигнал, наполненный несравненно большей информацией. Именно на основе мотива мы и получаем возможность впервые и более определенно судить о содержании предполагаемого или реального социального действия, а через него делать вывод о стимуле, либо о следующем социально-психологическом элементе – установке.

Действительно, в мотиве отражается субъективно-практическое понимание причин, побуждающих или побудивших личность к социальному действию. В этом смысле мотив – самый субъективный эле-

мент. Но без него, как мы понимаем, действие немислимо: человек должен, прежде всего, иметь программу предполагаемого поведения (личностный смысл), в которой можно было бы взвесить «толкающий» к действию стимул и параметры или особенности соответствующей действию ситуации (обстановки). Наконец, необходимо объяснить себе – «зачем я буду действовать, во имя чего», а в ряде ситуаций и найти объяснение «для других». Поэтому подчас очень трудно выделить меру искажения мотивов «для других» в сравнении с мотивами «для себя», что важно иметь в виду при осуществлении оценки деятельности субъектов образовательного процесса.

Ситуативная зависимость мотива предполагает широкий диапазон различных методов анализа мотивации. В частности, возможность получить мотивационную значимость элемента образовательной ситуации, а, следовательно, и сравнительные особенности влияния любого элемента на различные социально-психологические состояния, их мотивационное ядро.

Следует учесть, что мотивация на основе когнитивной, эмоциональной готовности формирует и предпосылку поведенческой готовности, подготавливает более сложное, более прочное социально-психологическое состояние – установку. Здесь как бы аккумулируется различного вида готовность личности к социальному действию, направленному на удовлетворение потребностей. Установка сложилась, и человек действует. Установки, как и другие элементы «механизма» социального поведения (потребности, интересы, стимулы, мотивы), находятся в прямой зависимости от условий деятельности, от конкретных ситуаций. Такая зависимость обусловлена, прежде всего, тем, что именно многократно повторяющиеся ситуации способствуют выработке и закреплению установки.

Как известно, личностная сущность человека формируется и проявляется в деятельности, в ее единстве с оценочным отношением (что, как, во имя чего делать). С

точки зрения рассмотренных теоретических представлений о механизме социального поведения личности, отношение к деятельности представляет собой сложное и очень важное образование. Будучи производным от исторически сложившихся общественных отношений, общей ситуации, будучи продуктом потребностей и деятельности личности, это образование является относительно самостоятельным регулятором социального поведения личности.

Мы понимаем, что в силу указанной сложности отношение к деятельности, практически нельзя выразить в одном показателе, нельзя измерить, то есть нельзя дать ему исчерпывающее операциональное определение. Но это возможно для отдельных его компонентов, для отдельных состояний, в той или иной степени «представляющих» его. Такими состояниями являются, прежде всего, состояния (степень, уровень) социальной удовлетворенности участников образовательного процесса.

По своей структуре это также сложное образование, способное быть регулятором социального поведения личности в целом, в отдельных (различных) ситуациях. В этом смысле мы можем говорить об удовлетворенности учителей, учащихся, родителей различными сторонами образовательного процесса и результатами школьного образования в целом. Эти состояния не замещают состояния отношения, а лишь представляют его, говорят об одной из его сторон. Состояние удовлетворенности, прежде всего, психологическое состояние, свидетельствующее о факте насыщения потребности.

Состояние удовлетворенности представляется нам еще более универсальным, если его фиксировать относительно системы социальных ролей: учителя, ученика, родителя на уровне любой ситуации. В этом случае мы, например, получаем: состояние удовлетворенности результатами учебы, удовлетворенность внеклассной работой, удовлетворенность ученика и родителей профессионализмом учителя и уровнем

обучения по конкретному предмету и в целом и т.д., а в конечном итоге удовлетворенность школьным образованием.

Таким образом, показатель удовлетворенности оказывается очень информативным и универсальным:

– он свидетельствует, как отмечалось, о степени насыщения потребностей различного уровня в различных ситуациях;

– выступает как результат согласования системы потребностей с субъективной оценкой реальных возможностей реализовать данные потребности;

– говорит о степени идентификации с деятельностью в ситуациях различного уровня, в рамках различных социальных ролей;

– является непосредственным результатом деятельности и социального поведения.

Таким образом, социальная, образовательная, профессиональная удовлетворенность субъектов образовательного процесса как социально-педагогический

феномен представляет собой результат согласования наиболее общих и социально ценных потребностей учителей, учащихся и родителей с субъективной оценкой реальных возможностей реализовать данные потребности в конкретных условиях школы, социально-профессиональной и учебной жизнедеятельности.

Литература

1. Додонов, Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Педагогика, 1978. – 169 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 1999. – 512 с.
3. Симонов, П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 246 с.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: Профессиональная компетентность педагога / В.А. Сластенин. – М.: Мысль, 1992. – 237 с.
5. Ядов, В.А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования / В.А. Ядов, А.А. Киссель // Социологические исследования. – 1984. – № 1. – С. 78–87. ■

ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ МАШИНОСТРОЕНИЯ И СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЕГО РАЗВИТИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЯХ ОТРАСЛИ

Х.Р. Кадырова

Ключевые слова: машиностроительная отрасль, профессиональное образование, партнерство, подготовка.

Машиностроение – это комплекс отраслей промышленности, а также интеллектуальный потенциал работников отрасли, знания и умения которых обеспечивают страну средствами производства, транспортом, предметами потребления, оборонной техникой. Машиностроение является базовой отраслью, которая тесно взаимосвязана со всеми ведущими отраслями экономики, обеспечивающим их устойчивое функционирование, наполнение потребительского рынка. Машиностроение состоит из 20 укрупненных от-

раслей, включающих в себя более трехсот специализированных подотраслей и производств. В его состав входят станкостроение; приборостроение; электротехническая и электронная промышленность; энергетическое и транспортное машиностроение; строительное-дорожное машиностроение; химическое и нефтяное машиностроение; сельскохозяйственное машиностроение; авиационное машиностроение; судостроение; вагоностроение.

От уровня развития предприятий отрасли зависят важнейшие удельные показате-

ли валового внутреннего продукта страны (материалоемкость, энергоемкость и т.д.), производительность труда в других отраслях народного хозяйства, уровень экологической безопасности промышленного производства и обороноспособность государства. Предприятия машиностроительной отрасли создают условия для развития других отраслей промышленности, обеспечивают занятость большой доли трудовых ресурсов. Указанные характеристики машиностроительной отрасли, составной частью которой является потенциал ее работников, подчеркивают актуальность педагогических исследований по проблеме формирования образовательной политики, обеспечивающей сохранность, восполнение и развитие потенциала работников машиностроения.

В исследованиях, посвященных отрасли (В.В.Воронин, Т.Г.Морозова, Е.М.Карлик, С.И.Морозихин, А.Я.Рыбаков, В.И.Синько, Е.Н.Татаринцева и др.), рассматривается территориальная организация машиностроения, проблемы экономики и организации, состояние отраслевой науки машиностроительного комплекса и др. Изучение отраслевого производства обеспечивает научное предвидение конструктивных изменений в организации производственных процессов. Анализ данных исследований, помогая осмыслить состояние отрасли и перспективы ее развития, обеспечивает возможность восприятия кадровой проблемы машиностроения с позиции актуальных задач подготовки и переподготовки кадров профессиональными учебными заведениями.

Так, капиталоемкость машиностроения это не только объем финансового капитала или природного ресурса. Сегодня наиболее значимым является человеческий капитал, сформированный и «накопленный человеком определенный запас физического здоровья, знаний, навыков, умений, мотиваций, который используется в той или иной сфере приложения труда и приносит доход как собственнику рабочей силы, так и работодателю» [1, с.26]. Одним из показателей

измерения человеческого капитала выступают знания, навыки, умения; уровень их сформированности определяет квалификацию работника, соответственно создание профессиональными образовательными учреждениями условий, способствующих повышению уровня освоенных знаний и компетенций, что ведет к повышению квалификационных характеристик будущих специалистов.

Трудоемкость, как одна из характеристик предприятий машиностроительной отрасли отражается не только в том, что на ней сосредоточена самая большая доля трудовых ресурсов, но и тем, что в производстве востребованы разнообразные квалификации работников, подготовка которых осуществляется многочисленными учебными заведениями профессионального образования. Диверсификация профессионального образования способна обеспечить данную потребность. Научное взаимодействие производства и науки, следствием чего является непрерывное обновление самого производства, обозначает актуальность непрерывного обновления знаний, умений работников. Значимым требованием к высшему техническому образованию становится активное вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, сохранение уровня теоретических знаний в условиях, когда приоритет практической направленности образования выделяется как особо актуальное направление в работе вуза.

Обозначенные особенности машиностроения проектируются на плоскость профессионального образования, отражаясь в поиске организационно-правовых форм образовательных учреждений; совершенствовании государственно-общественного управления образованием; в основании многообразных моделей профессиональной подготовки и переподготовки кадров. Федеральной целевой программой развития образования на 2006–2010 годы определены задачи:

- «формирование трудовых ресурсов, способных воспроизводить и развивать материальный и интеллектуальный потенциал страны;

- обеспечение профессиональной и социальной мобильности;

- формирование кадровой элиты общества, основанного на свободном развитии личности» [2, с.3].

В решении этих задач заключена доля участия учреждений образования в оптимизации социально-экономического развития России. Гарантированность решения названных задач в обеспечении кадровых потребностей экономики предусматривает мобилизацию усилий теоретиков и практиков в разработке тактики преобразовательной деятельности в системе профессионального образования.

В педагогической науке и практике наблюдается переосмысление имеющегося опыта взаимодействия образования и производства и конструирование перспективных направлений его развития.

Эффективность педагогических исследований, направленных на преобразование системы профессионального образования, которое, находясь в настоящем, работает на будущее, предполагает осмысление важнейших тенденций развития производства.

Важным источником для формирования концептуальной основы подготовки специалистов машиностроительной отрасли является Концепция Государственной комплексной программы развития машиностроения России [3]. В Концепции определены роль и значение машиностроительной отрасли в экономике России, дано описание состояния и проблем отрасли, определены основные тенденции и перспективы ее развития. Основополагающие идеи Концепции становятся основой для формирования образовательной политики России, отражая актуальные требования к подготовке специалистов всех уровней профессионального образования. Профессиональная подготовка кадров включена в замкнутый воспроизводственный цикл, что

означает технологическую целостность образовательного и производственного процесса. Факт технологической целостности обозначает необходимость выявления основных тенденций развития отечественного машиностроения. Аналитическое осмысление нормативно-правовых документов, публикаций, теоретических исследований позволяет выделить ряд перспективных тенденций развития машиностроительной отрасли:

- формирование государственно-частного партнерства;

- развитие территориально-отраслевого партнерства;

- развитие многообразных форм производственной кооперации;

- переориентацию на интенсивный путь развития;

- комплексную модернизацию производственного фонда и развитие отраслей машиностроения.

Указанные тенденции находят отражение в перспективах возможных и необходимых преобразований в организации профессионального образования. Так, одной из тенденций развития современного машиностроения становится формирование государственно-частного партнерства, которое определяется как «совокупность организационно-правовых, финансово-экономических отношений и действий государства и частного бизнеса, направленных на достижение общих целей реализации экономической политики государства» [3]. Данная тенденция находит и свое отражение в вопросах образования, предполагая равноправные партнерские отношения в решении вопросов подготовки кадров для экономики страны, что предусматривает объединение вкладов производства и государства в деятельность образовательных учреждений. Территориально-отраслевое партнерство учреждений образования, как производителей образовательных услуг, промышленных предприятий, как их потребителей, органов государственного управления призвано обеспечить координацию

действий всех структур в решении актуальных кадровых задач.

К актуальным проблемам машиностроения относится дефицит квалифицированных кадров, снижение престижа инженерно-технических и рабочих специальностей. Указанные проблемы сдерживают возможности модернизации предприятий машиностроительной отрасли и тормозят переход нашей страны к интенсивному развитию. Преодоление проблем отрасли предполагает интеграцию усилий всех социальных институтов общества в выполнении как собственных функциональных предназначений, так и в сопричастности к реализации функциональных предназначений другими социальными институтами. Например, задача популяризации инженерно-технических специальностей у молодого поколения предполагает активную деятельность не только образовательных учебных заведений, но и средств массовой информации, создающих позитивный образ современного рабочего, инженера. Здесь значимы государственные программы, подтверждающие приоритетность данных профессий, экономическая защищенность работников.

Одной из первоочередных задач учреждений высшего профессионального образования становится задача подготовки и переподготовки кадрового потенциала с формированием нового инженерно-технического и управленческого поколения, способного обеспечить инновационное развитие машиностроения. Ее решение обеспечивается активным сотрудничеством высшей школы с производственными и государственными структурами. Сотрудничество предполагает: финансовые вложения в систему высшего образования для развития материально-технической базы образовательных учреждений; целевую подготовку студентов; усиление практической направленности обучения в овладении обучающимися актуальными знаниями и умениями как в области инженерно-технической деятельности, так и в области маркетинга и менеджмента. Сформирован-

ность последних умений будет способствовать овладению будущими специалистами актуальной культурой бытовой политики, культурой управления качеством, устраняя несоответствие качества отечественной продукции международным стандартам.

Тенденции переориентации экономики страны, комплексной модернизации, выступающие важнейшими функциональными задачами на уровне государственного и производственного управления, предполагают необходимость ревизии образовательных ресурсов в их решении. Актуальным становится осмысление собственного и зарубежного опыта с точки зрения возможности его развития в формировании инновационного мышления обучающихся и подготовки их к активной инновационной деятельности. Приобретение опыта преобразовательной деятельности на этапах профессионального обучения расширяет общий потенциал компетенций молодого специалиста. Способность к преобразовательной, рационализаторской деятельности актуальна как в подготовке будущих инженеров, так и специалистов с начальным и средним профессиональным образованием.

Рационализаторство, разработка новых технических решений, направленных на совершенствование деятельности предприятий и организаций, повышение ее эффективности начинается на этапах обучения. Измерением результатов развития рационализаторства на предприятиях выступает экономический эффект от внедряемых разработок. Результативность рационализаторского движения зависит от количественных и качественных характеристик его участников, которые напрямую связаны с обращением к проблеме подготовки к преобразовательной деятельности на этапах обучения. Проблемы подготовки обучающихся профессиональных образовательных заведений к рационализаторской деятельности поднимались в диссертационных исследованиях С.П. Андреева, Н.М. Анисимова, А.В. Бычкова, В.П. Пархоменко и др. Акту-

альными вопросами исследования становились следующие: методика подготовки к рационализаторской деятельности; теоретические основы технологий обучения изобретательству; система подготовки к рационализаторской деятельности учащихся профтехучилищ и т.п. Значимой основой реализации данного направления подготовки к рационализаторской деятельности становится теория решения изобретательских задач. Использование ТРИЗов в практике обучения предоставляет возможность формирования определенного опыта, развитие актуальных для приобретаемого опыта способностей и навыков.

Актуализация в практике профессионального образования педагогических возможностей приобщения обучающихся к рационализаторской деятельности будет способствовать реализации государственных планов развития машиностроительной отрасли, отражаясь на развитии экономики в целом

Подготовка кадров, способных работать на современном оборудовании, – функциональная задача, возложенная на все профессиональные образовательные учреждения. Одним из путей ее решения может стать формирование многоуровневой модели подготовки кадров. Многоуровневость профессионального образования будет способна обеспечить равновесие его требований с индивидуальными возможностями их реализации. Важной характеристикой такой модели должна стать возможность мобильного перемещения обучающегося в пространстве образования в целях получения как основного, так и дополнительного профессионального образования. (Например, студент высшей школы за период обучения на первых курсах может освоить рабочую профессию.)

Существенными требованиями к разрабатываемым и внедряемым в практику профессионального образования моделям подготовки специалистов для экономики страны становится усиление практической подготовки будущих специалистов к работе

на современном оборудовании, знание ими современных технологий. Осуществление данных требований предусматривает не только использование производственных ресурсов в обучении будущих специалистов, но и привлечение для работы со студентами технических вузов высококвалифицированных специалистов-производственников. Этому в большей степени должна сопутствовать тенденция развития территориально-отраслевого партнерства.

Можно обозначить ряд основных стратегических задач в развитии партнерских отношений Министерства образования и науки РФ и Министерства промышленности и торговли Российской Федерации:

- обеспечение привлечения бюджетных и внебюджетных инвестиций в развитие материально-технической базы учреждений профессионального образования;
- стимулирование развития территориально-отраслевого партнерства между промышленными предприятиями и образовательными учебными заведениями;
- реализовывание на практике идеи менеджмента качества образования, с привлечением для измерения качества представителей производства с целью развития системы общественного управления образовательным учреждением;
- создание системы материального и морального поощрения (гранты, стипендии, заграничные стажировки и т.п.) в поддержку молодых ученых, талантливых студентов для формирования индивидуальных траекторий движения личности к высокому уровню профессионализма, соответствующего международным стандартам.

Модернизационные процессы в системе образования направлены на достижение соответствия программ профессионального обучения, содержания и технологий обучения требованиям производства. В зону преобразовательной деятельности попадают организация обучения, приоритеты учебной деятельности; формы социального сотрудничества образовательных учреждений и промышленных предприятий.

Решение задачи модернизации профессионального образования актуализирует научное наследие в области педагогической теории. Теоретическое осмысление предыдущего опыта, выявленных закономерностей обучения и воспитания будущих специалистов становятся значимой основой выработки современной стратегии подготовки профессиональных кадров.

Построение целостной стратегии действий в подготовке специалистов для удовлетворения потребностей отечественной экономики предполагает теоретическое обоснование тех или иных направлений преобразовательной деятельности в системе профессионального образования.

Сегодня перед образовательными учебными заведениями поставлена задача «преодоления усиливающегося разрыва между содержанием образования, образовательными технологиями, всей структурой и инфраструктурой образовательной сферы, уровнем кадрового потенциала системы образования и потребностями экономики» в обеспечении конкурентоспособности России на мировом рынке [2, с.6].

Построение новой стратегии подготовки специалистов для предприятий машиностроения, осуществляемой как в масштабах всей страны, так и отдельно взятых образовательных учреждений предполагает:

- выявление особенностей отрасли, непосредственным образом отражающихся на деятельности образовательных учреждений;

- определение основных тенденций развития, стратегических задач, определенных государственной политикой, перспектив их решение;

- проектирование основных тенденций развития машиностроения на тех задачах, решение которых стоит перед учреждениями образования;

- аналитический анализ педагогической теории и практики профессионального образования в преодолении экономических проблем промышленных предприятий отрасли;

- выявление актуальных преобразований в подготовке и переподготовке кадров, которые смогут решить задачу удовлетворения потребностей производства в высококвалифицированных специалистах.

Реализация указанных требований учреждениями профессионального образования обеспечит удовлетворение образовательных потребностей машиностроительной отрасли.

Литература

1. *Одегов Ю.Г.* Формирование рынка труда в Республике Татарстан: теория и практика / Ю.Г. Одегов, Т.А. Шарифуллина, А.В. Тимиряева, О.М. Краснова. – Казань: Изд-во «Познание», 2008. – 272 с.

2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг.

3. Концепция формирования госпрограммы развития машиностроения <http://www.soyuzmash.ru/informcenter/concept/concept.htm>.



КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

И.А. Майоров

Ключевые слова: педагогическая компетенция, системный анализ, интегрированное качество личности, саморазвитие педагогической компетенции.

Сегодня становится очевидным: обществу нужен учитель мобильный, стремящийся к непрерывному образованию и совершенствованию педагогических компетенций. В условиях модернизации образовательного процесса повысился интерес к определению компетенция/компетентность.

Вопросы профессиональной компетенции/компетентности исследуются в работах как отечественных ученых, так и зарубежных.

В научной литературе имеется широкий спектр определений термина *профессиональная компетенция*. Анализ определений компетенций говорит о том, что это понятие многомерное, которое содержит в себе различные психолого-педагогические понятия (см. табл. 1).

Системный подход, являющийся одним из методологических подходов, позволяет обеспечить всесторонность получения информации об уровне развития педагогической компетенции, её компонентах и способах развития/саморазвития.

Используя этот подход, введем понятие *педагогическая компетенция* через массив педагогических и психологических понятий, входящих в её состав, а именно:

- интегральный характер;
- ценности личности учителя;
- знания, умения и навыки;
- опыт и склонности;
- общая способность и готовность учителя к самостоятельной успешной педагогической деятельности;

– наличие реальной педагогической ситуации.

Нам предстоит описать массив свойств личности учителя, выраженной через традиционные в педагогике и психологии понятия как знания, умения, навыки, опыт, личностные качества учителя через единственную дефиницию – *педагогическая компетенция*.

Вследствие того, что педагогическая компетенция – понятие не рядорасположенное с названными психолого-педагогическими понятиями, а более высокого уровня, тем не менее, она характеризует личность учителя.

Отсюда вытекает первое промежуточное определение: *педагогическая компетенция – интегральное свойство, характеристика личности учителя (1)*.

Ученые-аксиологи (В.И. Гинецинский, А.В. Кирьякова) утверждают, что ценности – это обобщенные цели и средства их достижения, которые выполняют роль фундаментальных норм, обеспечивающих интеграцию общества, помогая индивидам осуществить социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно важных и профессиональных значимых ситуациях [3, 9]. Система ценностей образует внутренний стержень культуры, духовную квинэссенцию потребностей и интересов индивидов и социальных общностей. Она в свою очередь оказывает обратное влияние на социальные интересы и потребности, выступая одним из важнейших мотиваторов социального действия, поведения индивидов.

Таблица 1

Психолого-педагогические понятия, входящие в определение компетенция

Источник компетенции	Определение компетенции	Психолого-педагогические понятия
Европейский проект TUNING	Представляют собой сочетание характеристик, относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям, которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно реализовать	знание и понимание, конкретная ситуация, ценности, качества человека
Доклад ЮНЕСКО	Коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова..., социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску	навыки, способность, характеристика индивида
Консорциум HR – XML	Специфичное, идентифицируемое, определяемое и измеряемое знание, умение, навык, способность и/или другая характеристика (например, отношение, поведение, физическая способность), которой может обладать человек и которое необходимо для выполнения определенного действия в рамках специфичного контекста	знания, умения, навыки, способность, характеристика человека, действия, специфический контекст
В.И. Байденко	Мера образовательного успеха личности, проявляющегося в её собственных действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях	успех личности, действия, определенные ситуации
Ю.Г. Татур	Совокупность способностей реализации своего потенциала (знаний, умений, опыта) для успешной творческой деятельности с учетом понимания проблемы, представления прогнозируемых результатов, вскрытия причин, затрудняющих деятельность, предложения средств для устранения причин, осуществления необходимых действий и оценки прогнозируемых результатов	совокупность способностей, знания, умения, опыт, успешная творческая деятельность, необходимые действия
И.А. Зимняя	Совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, способствующая созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов	знания, система ценностей, деятельность
А.В. Хуторской	Совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним	знания, умения, навыки, способы деятельности
Э.Ф. Зеер, Ю.А. Тукачев	Общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий	способность, деятельность, знания, умения, действия
А.И. Субетто	Совокупность ЗУНов, покрывающих определенные виды деятельности	совокупность ЗУНов, деятельность
Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин	Предметную область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности	знание предметной области, готовность к деятельности

Таким образом, каждая ценность из системы ценностей имеет двуединое основание: в индивиде как самоценном субъекте и в обществе как социокультурной системе.

Социально значимые ценности, преломляясь через призму индивидуальной деятельности учителя, входят в его психологическую структуру в форме личностных ценностей. В этом аспекте развитие и саморазвитие личности учителя предполагает смену ценностей, сложившихся в индустриальный период, определение в качестве системообразующей ценности человеческого существования, его самореализацию и самоопределение. Этот процесс, по утверждению А.В.Кирьяковой, разворачивается по спирали, которая расширяется как в пространстве, так и во времени [9].

Сегодня философы также акцентируют внимание на том, что происходит сдвиг на ценности. Примером тому может служить высказывание профессора В.Давидовича на III Российском философском конгрессе (Ростов-на-Дону, 16-20 сентября 2002 г.) «Без надежных знаний жизнь невозможна... однако помимо знаний необходимы ценности, структурирующие и иерархизирующие наши знания и цели. Без ценностей ранжировки знания подчас приводят к губительным последствиям. Вся история – тому подтверждение» [5].

Отсюда вытекает: *педагогическая компетенция – это качество личности учителя, основанное на ценностях (2).*

Склонность – категория психологическая, и в этом смысле это – любое положительное, внутренне мотивированное отношение к какому-либо занятию. Психологическую основу склонности составляет устойчивая потребность учителя в педагогической деятельности. В Большом педагогическом словаре читаем: «...привлекательными оказываются не только достигаемые в ней результаты, но и сам процесс деятельности» [2, с.557].

Понятия *способность* и *готовность* являются составными частями компетенции. С.Е.Шишов и И.Г.Агапов рассматривают

способности как личностные образования, включающие в свой состав знания и умения человека, которые, как единое целое, определяют его возможности в успешном овладении технической стороной деятельности [16]. Способности учителя – это не любые индивидуально-психологические особенности его личности, а только те, от которых зависит продуктивность выполнения педагогической деятельности. Формируясь обязательно в деятельности, предмет и характер которой с развитием общества изменяются, способности учителя тоже претерпевают перестройку.

С одной стороны, педагогическая компетенция удовлетворяет потребностям социума, в котором живет учитель, а с другой стороны – его личностным установкам. Освоение знаний и умений в непрерывном образовании и саморазвитии предполагает наличие известных способностей у учителя, а с другой стороны, формирование способностей к его определенной деятельности предполагает освоение связанных с ними умений, знаний и т.д.

Ю.Б.Гиппенрейтер подчеркивает, что способности выражают готовность человека к овладению им определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению [5]. Педагогические способности характеризуют личностный потенциал, которым обладает каждый учитель, но в разной степени и они формируют соответствующие профессиональные намерения стать профессионалом своего дела, склонности заниматься педагогической деятельностью.

Под *готовностью* к действию мы понимаем состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. Понятие *готовность* имеет процессный или двигательный аспект, подготовленный к использованию. Способность и готовность неразрывно связаны между собой и выступают как качество личности, но быть способным и быть готовым к деятельности – не одно и то же. Компетенция предполагает способность и

готовность учителя к *самостоятельной и успешной* педагогической деятельности.

Многие исследователи (И.Г.Агапов, Э.Ф.Зеер, Дж.Равен, Г.Селевко, А.В. Хуторской, С.Е.Шишов и другие) в своих работах отмечают: *самостоятельность* является важной особенностью педагогической компетенции. Самостоятельность является ведущим качеством личности и выражается в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами. В Словаре русского языка говорится, что «самостоятельный человек – решительный, обладающий собственной инициативой; способный совершать действие собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи» [11, с.619]. Но работать самостоятельно еще не значит работать хорошо, результативно и добиваться успеха. Для педагогической компетенции важную роль играют сила и уверенность, самостоятельность, исходящие от чувства собственной *успешности* и полезности, что дает учителю осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением. Успешность предполагает достижение хороших результатов в педагогической работе. Она основывается на способностях учителя, его знаниях, умениях и навыках, необходимых для осуществления педагогической деятельности. Успешность проявляется в легком, без затруднений, освоении учителем функциональных обязанностей, в установлении деловых контактов с коллегами по работе, с учениками, их родителями в построении стратегии профессиональной карьеры и т.д.

Подводя итоги наших рассуждений, можно сформулировать ещё одно определение: *педагогическая компетенция – это качество личности учителя, проявляющее в способности и готовности её к самостоятельной и успешной педагогической деятельности* (3).

Компетенция учителя проявляется не просто в способности и готовности к деятельности, а в *условиях* реальной пе-

дагогической ситуации. Поэтому для нас важной представляется точка зрения, рассматриваемая в работах А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и др. о том, что для осуществления цели действия необходим учет условий, в которых её предстоит реализовать. При этом под условиями подразумеваются как внешние обстоятельства, так и внутренние возможности самого действующего субъекта. Обстоятельствам принадлежит весьма значительная роль в проявлении компетенции. В свою очередь, «совокупность обстоятельств определяет *ситуацию*» [11, с.640].

Мы согласны с С.Е.Шишовым и И.Г.Агаповым в том, что компетенция – это деятельностная составляющая полученного уровня образования, которая помогает проявиться (обнаружиться) знаниям, умениям и навыкам в незнакомой ситуации, т.е. являются более высоким уровнем обобщения последних [16]. Любая педагогическая ситуация характеризуется своими отличительными особенностями, присущими только ей, которую и можно назвать *специфической ситуацией*.

Значит: *педагогическая компетенция – это ситуативная категория, выражающаяся в готовности к осуществлению педагогической деятельности только в реальных ситуациях* (4).

Способность и готовность личности учителя к педагогической деятельности основаны на его знаниях, умениях, навыках и опыте.

Относительно понятия *знание* будем придерживаться точки зрения В.М.Полонского, который рассматривает его как «результат познания действительности, получивший подтверждение в практике...» [15, с.144]. Ясно, что вне знаний не может быть целенаправленной деятельности. По утверждению Б.Г.Ананьева: «Знания являются одной из основных характеристик человека как субъекта деятельности» [1, с.147]. Владение знаниями составляет тот багаж профессионала, который во многом определяет уровень педагогических ком-

петенций. В.Г.Маралов подчеркивает, что «без знаний все разговоры о совершенствовании деятельности и саморазвитии лишаются смысла» [10, с.156].

Что касается *умений*, то мы придерживаемся определения, которое проводится в Большом психологическом словаре: «*Умение* характеризуется как промежуточный этап овладения новым способом действия, основанном на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач...» [2, с.557].

Умение и готовность не являются тождественными понятиями. Наличие умений учителя не всегда свидетельствует о его готовности *самостоятельно* выполнять какое-либо педагогическое действие. Умение является промежуточным этапом, определенным уровнем овладения новым способом действия.

Навык рассматривается нами как «действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля» [13, с.156]. Такое понимание навыка очень часто представляется в научной литературе как действие, доведенное до автоматизма путем многократных повторений. Однако это не повод считать, что основной задачей профессионального обучения является подготовка человека-робота. От современного учителя требуется не только обладать специфическими навыками, но и быть умелым специалистом, то есть быть готовым успешно использовать их в динамично меняющейся педагогической ситуации. Значит, умения предусматривают не только владение навыками, но и готовность к деятельности, а также способность учителя успешно действовать в реальной педагогической ситуации.

Понятие *опыта*, входящее в состав педагогической компетенции, рассматривается нами как совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений [12].

Опыт накапливается в повседневной работе учителя, где находят свое применение теоретические знания, полученные на курсах повышения квалификации или путем самообразования. Э.Ф.Зеер называет опыт важным компонентом компетенций, характеризует его как «интеграцию в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач» [7, с.48].

Теперь мы можем сформулировать ещё одно промежуточное определение: *педагогическая компетенция – это качество личности учителя, основанное на знаниях, умениях, навыках* (5).

В структуру педагогической компетенции должно входить понятие *деятельность* как «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [2, С.135]. Основными составляющими деятельности являются осуществляющие её действия. В свою очередь действие осуществляется через способы или операции.

Для нас это важно, поскольку основой компетенции выступает готовность к выполнению совокупности способов действий, а именно ориентировочный компонент, который определяет сущность компетенций [8].

Значит: *педагогическая компетенция – это характеристика успешной деятельности учителя* (6).

Педагогическая компетенция представляет собой динамическую систему, имеющую разные уровни своего развития. Процесс совершенствования педагогической компетенции может осуществляться учителем через непрерывное образование и саморазвитие. Этот аспект имеет существенное значение для введения понятия педагогической компетенции, поскольку процессы развития и саморазвития личности учителя и его профессиональных качеств лежат в основе его профессионального роста.

Откуда следует: педагогическая компетенция – это интегральное качество личности учителя, которое совершенствуется через непрерывное образование и саморазвитие (7).

Суммируя утверждения 1-7, получаем следующее определение педагогической компетенции:

Педагогическая компетенция – интегральное качество личности учителя, проявляющееся в общей способности и готовности её к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной ситуации, основанное на знаниях, умениях, навыках, опыте, ценностях и склонностях; совершенствующееся в процессе непрерывного образования и саморазвития.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. *Гинецинский, В.И.* Основы теоретической педагогики [Текст] / В.И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – 154 с.
4. *Гиппенрейтер, Ю.Б.* Введение в общую психологию [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Черо, 1996. – 336 с.
5. *Давидович, В.* Судьба философии на рубеже тысячелетий [Текст] / В. Давидович // Вестник высшей школы. – 2003. – № 3. – С.4–15.
6. *Додонов В.И.* О системе «личность» / Психология личности в трудах отечественных психологов [Текст]. – СПб.: Питер, 2000. – С.110–119.
7. *Зеер, Э.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3 (27). – С.42–52.
8. *Зеер, Э.Ф.* Саморегулируемое учение как психоло-педагогическая технология формирования компетенции у обучаемых [Текст] / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 3. – С. 42–52.
9. *Кириякова, А.В.* Реализация ценностного подхода в педагогике школы: Монография [Текст] / А.В. Кириякова. – М., 2000. – 240 с.
10. *Маралов, В.Г.* Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / В.Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
11. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Рус. Яз., 1984. – 816 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
13. *Полонский, В.М.* Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
14. *Шишов, С.Е.* Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? [Текст] / С.Е. Шишов С.Е., И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С.58–62. ■

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А.Р. Камалева, Э.Р. Григорьева

Ключевые слова: компетентность и компетенции, компетентностный подход, ключевые компетенции.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются **компетентности** и **компетенции**. В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образова-

ния содержатся в работах В.И. Байденко, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова, А.В.Хуторского и др.

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Яки-

манской. Ориентация на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности была ведущей в их работах. При этом следует отметить, что в их развивающих моделях обучения были представлены также содержание учебных материалов и технологий формирования этих обобщенных единиц обучения. Обобщая исследования по данной проблеме, И.А.Зимняя выделила три этапа в развитии компетентного подхода [4].

Первый подход (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность / компетенция.

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категорий компетентность / компетенция в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и отечественные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные компетентности/компетенции. Так, Дж. Равен выделил 37 компетентностей, востребованных в современном обществе.

Третий этап (1990–2001 гг.) утверждения компетентного подхода характеризуется активным использованием категории компетентность / компетенции в образовании. В материалах ЮНЕСКО приводится круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В 1996 году Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям [2].

В ситуации динамичного социально-экономического развития страны одним из ответов системы образования на запрос работодателей является идея **компетентностно-ориентированного** образования.

В наиболее общем понимании «**компетентность**» означает соответствие предъ-

являемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способность уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией (от латинского слова *competo* – подходить, соответствовать, добиваться).

Компетентность – качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. «Под компетентностью мною понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» – такое определение дает И.А.Зимняя [5, 23].

Термин «**компетенция**» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования. «Компетенция в некоторой области человеческой деятельности – это система взаимосвязанных качеств личности, обеспечивающая «системный эффект» – способность решения реальных практических задач и (некоторых) непоставленных задач. Компетенция включает знания, умения и навыки, относящиеся к этой области деятельности, но не сводится только к ним» [4, 11].

Таким образом, компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций. Компетенция и компетентность выступают интегральными характеристиками личности. И то, и другое является приобретаемым качеством. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием

и действием в человеческой практике. Без знаний нет компетенции, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция.

Будучи динамичной, компетентность проявляется в ходе практической деятельности, а ее уровень может повышаться непрерывно на протяжении всей профессиональной жизнедеятельности.

В соответствии с формулировкой ЮНЕСКО, образование представляет собой процесс социализации индивида, в ходе которого происходит становление его способностей к саморазвитию, связанных с формированием **когнитивных, деятельностных, коммуникативных и мировоззренческих компетенций**.

learning to know – учиться знать – профессионально-методическая компетентность;

learning to do – учиться делать – компетентность в плане деятельности, претворения задуманного в жизнь;

learning to live together – учиться жить вместе – социально-коммуникативная компетентность;

learning to be – учиться быть – компетентность в плане личности.

«В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище сокровищ» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: **научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить**» [3, 37], определил, по сути, основные глобальные компетентности» [4, 25]. И, соответственно, принятые Советом Европы определения пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [184, 11], это:

– «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным образом, участвовать в поддержке и улучшении демократических институтов;

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

– компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [9, 11].

Таким образом, **основным результатом деятельности образовательных учреждений должна стать не система знаний, умений и навыков самих по себе, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной и информационной сферах, позволяющих использовать усвоенное содержание образовательных стандартов для практически-познавательных, ценностно-ориентированных и коммуникативных проблем и задач. Именно это подчеркивается в тексте 2001 года «Стратегии модернизации содержания общего образования», когда понятие «компетентность», трактуется как «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя (хотя,**

разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, 14].

Ключевые же профессиональные компетенции – это способности личности решать задачи, которые возникают перед ней в процессе профессиональной карьеры и не зависят от профессии или специальности. Образовательные компетенции являются системными характеристиками личностно-ориентированного подхода к образованию, поскольку относятся исключительно к личности обучаемого и проверяются только в процессе выполнения им определенного комплекса действий.

Таким образом, овладение ключевыми компетенциями является показателем социальной и психологической зрелости личности. Следовательно, содержание образования должно быть направлено не столько на совершенствование конкретных профессиональных знаний и умений, сколько на развитие ключевых компетенций (умение разрешать проблемы, креативность, коммуникативность, готовность учиться и т.д.).

Так как применительно к содержанию образования выделяются системный и компетентностный подходы, рассмотрим, как отражается применение компетентностного подхода на предъявление содержания естествознания в средней и высшей школах.

Если рассматривать подходы к естественнонаучному образованию обучаемых через призму основных категорий педагогики целей и соответствующих результатов, то необходимо сделать акцент на том, что понимается под компетентностью. Как свидетельствует анализ литературы, исследователи либо применяют термины компетенция и компетентность, практи-

чески синонимизируя их (О.Е. Лебедев и др.), либо каждому из них придавая разные смыслы (А.В. Баранников, А.В. Хуторской, Н.Я. Зимняя и др). Например, А.В. Баранников рассматривает компетентность как самостоятельно реализуемую способность, основанную на приобретенных знаниях ученика, его учебном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики.

А.В.Хуторской заметил, что «общеобразовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, а только к тем, которые охватывают основные образовательные области и учебные предметы. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей» [8, 61]. Причем формирование компетентностей происходит средствами содержания образования. А общепредметное содержание образования состоит:

- из реальных объектов изучаемой действительности (в виде минимального перечня реальных объектов, подлежащих изучению);
- из общекультурного содержания образования (в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, альтернативных методов исследования одних и тех же объектов);
- из общеучебных (обобщенных) умений, навыков, способов деятельности, сопряженными с двумя предыдущими элементами общепредметного содержания стандартов;
- из ключевых образовательных компетенций.

Общепредметное содержание образования фокусируется в виде «узловых точек», необходимых и достаточных для того, чтобы обучаемый воспринимал и осваивал целостный образ изучаемой действительности. В качестве «узловых точек», вокруг которых концентрируется изучаемый материал, выступают *фундаментальные образо-*

вательные объекты – ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия. Это узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется идеальная система знаний о ней. Включение в общепредметное содержание образования реальных образовательных объектов позволяет обучаемым выстраивать личностную систему идеальных знаниевых конструктов, а не брать их в готовом виде. Это предупреждает догматическую передачу обучающим информации, первоначально отчужденной от реальности и их личной деятельности.

Общеучебные умения, навыки и способности деятельности группируются в блоки соответствующих личностных качеств, подлежащих развитию:

1) *когнитивные* (познавательные) качества – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;

2) *креативные* (творческие) качества – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств, движений; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;

3) *оргдеятельностные* (методологические) качества – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать её достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.;

4) *коммуникативные* качества, обусловленные необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет) и др.

5) *мировоззренческие* качества, определяющие эмоционально-ценностные установки обучаемого, его способность к самопознанию и самодвижению, умения определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, в природе, государстве, национальные и общечеловеческие устремления, патриотические и толерантные качества личности и т. п.

Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы — формирование ключевых компетентностей.

«Под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них проблем» [6, 5]. С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей.

Отметим несколько особенностей такого понимания ключевых компетентностей, формируемых школой. Во-первых, речь идёт о способности эффективно действовать не только в учебной, но и в других сферах деятельности. Во-вторых, речь идёт о способности действовать в ситуациях, когда может возникнуть необходимость в самостоятельном определении решений задачи, уточнении её условий, поиске способов решения, самостоятельной оценке полученных результатов. В-третьих, имеется в виду решение проблем, актуальных для школьников.

Таким образом, необходим переход от знаниевого подхода к компетентностному [6]. Компетентностный подход – этот подход к: определению целей, отбору содержания, организации образовательного

процесса, выбору образовательных технологий, оценке результатов.

Первая цель – **научить учиться**. То есть, создать условия для того, чтобы обучаемый мог бы самостоятельно решать учебные и познавательные задачи и так далее.

Второе – **научить объяснять явления действительности**. Уметь объяснять! Не только определять, а – объяснять.

Третья цель – **уметь ориентироваться в мире духовных ценностей**. Понимание того, что они могут быть разными, у разных народов, в разных культурах, то есть, речь идет о проблеме соотношения ценностей.

И, наконец, еще одна цель – **подготовить к профессиональному выбору**, к продолжению профессионального образования.

Рассмотрим **компетентностный подход к отбору содержания образования**. То, что в учебный план в современной школы введены образовательные области, а не отдельные предметы (как это было раньше) – это признак попытки применения компетентностного подхода к содержанию образования. В стандартах по каждому предмету есть три компонента: цели, требования к уровню подготовки выпускников и обязательный минимум. И в связи с тем, что, на наш взгляд, в современном образовании должны играть все более значимую роль укрепление межпредметных связей, особенно для формирования обобщенных умений, как необходимой предпосылки формирования ключевых компетенций. Таким образом, компетентностный подход к отбору содержания плавно переходит к грамотной **организации образовательного процесса** в образовательном учреждении с позиции компетентностного подхода. Здесь проявляется в полной мере перестройка всей системы образования в нашей стране: и управленческие изменения, и применение различных форм и методов обучения, и использование различных обучающих и информационных технологий.

Действительно, ситуация сейчас в современной российской школе складывается

так, что «компетентностный подход, в основном, относится к цели и результатам образования, что, в свою очередь, в значительной мере затем определяет и его содержание» [5, 23]

«В отечественной психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный подход, не противопоставляясь традиционному знанию или, точнее, «ЗУНовскому», и принимая необходимость усиления его практико – ориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что делает его и гуманистически направленным» [5, 26].

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть:

1) компетентностный подход является важным условием обеспечения непрерывного образования, а смыслообразующие его понятия выступают как конкретные цели общего и профессионального образования;

2) **основным результатом деятельности образовательных учреждений должна стать не система знаний, умений и навыков самих по себе, а набор ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной и информационной сферах.**

Литература

1. Боярский, Е.А. Компетенции: от дифференциации к интеграции / Е.А. Боярский, С.М. Коломиец // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 8–11.
2. Государственные и образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М., 2002. – С. 63.
3. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор // UNESCO. – 1996. – С. 37.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 56–58.

5. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

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

7. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образова-

ния. – М., 2001.

8. Хуторский, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 59–68.

9. *Hutmacher Walo*. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. ■

ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ СОЧЕТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБУЧЕНИЯ

Г.Ф. Ахмедьянова

Ключевые слова: компетентность, творчество, педагогическая технология, стратегия обучения.

Присоединение России к Болонскому процессу выявило актуальность проблемы компетенции в высшем профессиональном образовании. Поскольку при переходе на двухступенчатую систему подготовки специалистов сокращаются сроки обучения, необходимо изыскивать методы, интенсифицирующие процессы повышения компетентности выпускников. Этого же требуют возросшие требования к уровню самостоятельности, ответственности, умениям взаимодействовать с другими людьми.

Исследователи, изучавшие природу компетенции и компетентности, обращают внимание на их многосторонний, разноплановый и системный характер. От лат. *competo* – добиваюсь, соответствую, подожу.

Как показывает обзор специальной литературы, исследования ведутся в различных направлениях компетенций и компетентности. Н.Ф.Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, определяет данное понятие так: «Компетенции – это обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и

применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, ... способность действовать и выживать в данных условиях».

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельности и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

Дж.Равен под компетентностью понимал специальную способность человека,

необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия.

В исследованиях А.П.Тряпициной, профессиональная компетентность определяется комбинацией уровня усвоения знаний и умений, готовностью выполнять специальные задания, рационально организовывать и планировать свою работу, использовать знания и опыт в нестандартных ситуациях. Она считает, что компетентность, связана с проблемами самоопределения и самореализации личности. Самый высокий уровень – методологическая компетентность, соотносится со способностью личности самостоятельно решать мировоззренческие проблемы, исследовательские и творческие задачи.

По мнению А.Г.Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты». М.А.Чошанов считает, что компетентность – это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные.

Несмотря на все разнообразие приведенных определений, выделяются две стороны компетентности, обусловленные: глубиной полученных знаний и качествами личности, способствующими использованию этих знаний.

Очевидно, первого можно добиться, используя хорошую педагогическую технологию. Необходимые же качества будущего специалиста как личности можно развить только творческими приемами обучения и работы обучающегося, поскольку главный результат творчества есть развитие (Я.А.Пономарев).

В соответствии с философским уровнем методологии, творческая и технологическая составляющие процесса обучения являются, с одной стороны, противоположностями, соотносящимися, например, как искусство и ремесло, а, с другой, они едины, поскольку и то и другое есть способ порождения конкретного результата [2]. В соответствии с этими положениями, технологические и творческие аспекты неуничтожимы в любой деятельности. Невозможно идеальное осуществление технологии, а устранение отклонений от нее должно проходить с элементами творчества, равно как творческий процесс невозможен без применения различных технологических приемов.

Применительно к процессу обучения это означает, что обучающийся должен обладать необходимыми технологическими навыками и творческим подходом к организации своей учебной деятельности, которая в наивысшем своем проявлении сводится к умению учиться, а обучающий должен применять творческие и технологические методы, максимально согласованные с преподаваемой дисциплиной и адаптированные под обучающегося. Только в этом случае возможно достижение максимальной эффективности учебного процесса с глубоким творческим усвоением знаний и приобретением необходимых умений, навыков и личностных качеств.

Сегодня вокруг понятия «технология» в мире ведутся серьезные научные дискуссии, не позволяющие дать однозначного, всеми принимаемого определения. Одна и та же технология в рамках конкретных исполнителей может выглядеть по-разному, здесь неизбежно присутствие личностной компоненты, профессионализма преподавателя. На наш взгляд, наиболее емко отражает смысл термина «технология обучения» следующее определение: технология обучения — это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему методов и средств обучения, обес-

печивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Понятие технологии пришло в дидактику из технологии производственной деятельности. Исторически понятие «технология» возникло в связи с техническим прогрессом. Дефиниция «технология» состоит из двух слов: «*techne*» – искусство, ремесло и «*logos*» – учение.

Согласно словарным толкованиям, технология означает совокупность приемов и способов получения, обработки или переработки сырья, материалов, полуфабрикатов или изделий, осуществляемых в процессе производства продукции. Технология включает также и искусство владения процессом, в результате чего персонализируется.

В.М.Монахов под педагогической технологией понимает продуманную во всех деталях модель педагогической деятельности, включающей в себя проектирование, организацию и проведение педагогического процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и педагога.

По мнению Е.И.Машбица технология обучения представляет собой промежуточное звено между наукой и производством, которое необходимо учитывать в системе образования.

Согласно определению ЮНЕСКО, построенному на системном подходе к обучению, 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.

В.П.Беспалько предлагает определять педагогическую технологию как содержательно-операционную деятельность по обеспечению педагогического процесса; систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса; определенную совокупность взаимосвя-

занных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Другие авторы в своих работах рассматривают технологию как науку, проект, деятельность, систему, процесс, организационную форму обучения, совокупность методов, средств, приемов и способов достижения цели управления и др. Кроме того, в подходах к пониманию технологии превалирует определение «педагогической технологии» через её отдельные признаки и структурные компоненты.

Таким образом, при имеющихся различиях в подходах к объяснению сущности и содержания педагогической технологии, все они направлены на создание оптимальных условий решения практических педагогических задач.

Вторая составляющая формирования компетентности – творчество. Большинство работ по творчеству в процессе обучения связано с теми дисциплинами, в которых творческая составляющая ярко выражена через решение изобретательских задач, задач проектирования, дизайна и т.п.

Однако творчество, как составляющая деятельности человека, присутствует в процессе обучения по любой дисциплине. Больше того, обычно в педагогике стремятся воспитать творческое мышление и не замечают процесс творчества как инструмент, вырабатывающий профессиональные качества, умения и навыки будущего специалиста.

Именно во время творчества студент научается использовать полученные знания, понимает тонкости их применения, а также – каких знаний ему не хватает.

Я.А.Пономарев подчеркивает в своих работах, что важнейшим аспектом процесса творчества является развитие личности. Следовательно, творчество можно рассматривать как инструмент, от объемов, направлений и интенсивности приложения которого зависят все показатели этого

развития. Задача педагога состоит в грамотном целенаправленном использовании этого инструмента путем подбора творческих заданий нужного объема и ориентации, чтобы вырабатывать те или иные необходимые навыки у обучающихся.

С другой стороны, от обучающегося требуется проявление творческого подхода, потребности в творчестве. Саморазвитие личности [1] зависит от степени творческой направленности образовательного процесса – данная закономерность составляет основу принципа индивидуально-творческого подхода. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, в выявлении (диагностике) и развитии ее творческих способностей.

Оба эти аспекта – технологический и творческий – должны быть продуманы на уровне стратегии преподавания дисциплины. Именно здесь необходимо определиться с местами обращения к творческим заданиям (поскольку их выполнению должно предшествовать усвоение определенных знаний), их объемам и направленностью.

Под стратегией проведения процесса понимается разбиение его на обособленные части и выстраивание последовательности их будущей реализации. При дальнейшей реализации разработанной стратегии могут потребоваться тактические перестановки, замены и исключения в указанной последовательности.

Разрабатывать стратегию можно на основе двух принципов ее построения: модульного и метасистемного.

Первый принцип выделяется в рамках личностно-ориентированного обучения как самостоятельная технология модульного обучения. Модуль — логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов.

Модульная технология зародилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 60-х годов. Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному. Именно оно интегрирует все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Так, из программированного обучения заимствуется идея активности ученика в процессе его четких действий в определенной логике, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности. Из теории поэтапного формирования умственных действий используется самая ее суть – ориентировочная основа деятельности. Из психологии используется рефлексивный подход. Накопленные обобщения теории и практики дифференциации, оптимизации обучения, проблемности – все это интегрируется в основах модульного обучения, в принципах и правилах его построения, отборе методов и форм осуществления процесса обучения (Т.И.Шамова).

В отечественной литературе наиболее полно основы модульного обучения изложены П.А.Юцявичене [4]. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля.

Модульное обучение базируется на деятельностном принципе: учебное содержание осознанно усваивается тогда, когда оно становится предметом активных действий обучающегося, причем не эпизодических, а системных. В основании модульной технологии находится и программированное обучение. Четкость и логичность действий, активность и самостоятельность обучающегося, индивидуальный темп работы, самоконтроль и взаимоконтроль – эти черты программированного подхода присущи и технологии модульного обучения. Этой технологии свойственен интенсивный

характер, т. е. достижения наилучшего результата с наименьшей затратой сил, времени и средств.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая – профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

Технология модульного обучения делает учебный процесс вариативным и гибким, представляя возможность индивидуализировать самостоятельную работу обучаемых. Индивидуализация, прежде всего, связана с учетом предварительной подготовки (уровень знаний и умений), а процесс персонализации – с психологическими особенностями обучаемых (темпераменту, характеру протекания мыслительных процессов, обучаемости, скорости работы)

Второй принцип [3] относится к процедуре выбора, модулей из некоторого множества, наиболее адекватных сложившейся ситуации с учетом их диапазонов эффективности, готовности к использованию, сочетаемости и координированности.

Каждый модуль характеризуется значимостью помещенного в него материала по отношению к значимости других модулей и дисциплины в целом, а, с другой стороны, степенью сочетаемости его с другими модулями. Учет этих двух аспектов позволяет определить место модуля в разрабатываемой стратегии и отводимые на него ресурсы. Кроме того, при синтезе стратегии необходимо учитывать как доработанность модуля, так и подготовленность аудитории к его восприятию. Важна также сочетаемость модулей при синтезе стратегии, под которой понимается смысловая близость, включенного в них материала, которая позволит даже переносить часть материала из одного модуля в другой.

При синтезе стратегии важно оптимально перераспределять между модулями (в

зависимости от их значимости в общем контексте дисциплины) ресурсы, выделенные под дисциплину: аудиторные часы, самостоятельную работу, курсовые и расчетные работы, если они есть.

Наконец, важным аспектом является общий набор модулей, поскольку объем материала в любой дисциплине может быть достаточно большим, а ресурсы, выделенные на дисциплину, всегда ограничены. Поэтому необходимо включать в этот набор самые значимые модули, максимально используя их сочетаемость.

Творческая составляющая в деятельности преподавателя заключается в применении методов и приемов создания творческой обстановки, которые должны «вкрапываться» в соответствующих местах стратегии или обрамлять каждый из модулей.

При этом можно также говорить о наиболее эффективных местах применения тех или иных методов побуждения к творчеству (проблемное преподавание материала, «мозговой штурм», поисковое преподнесение категорий, различные эвристические приемы, интерактивные методы обучения), их сочетаемости и координации, подготовленности аудитории и самих методов, то есть о метасистемности синтеза творческой составляющей дисциплины.

Способ формирования стратегии объединения творчества и технологии, когда в ее основу положена технологическая составляющая, а на нее «наносываются» творческие элементы, можно назвать способом с преобладанием технологии. Противоположная стратегия, при которой в основу положены различные виды творчества, подкрепленные соответствующими технологическими приемами, может быть разработана способом с преобладанием творчества. Наконец, можно представить и комбинированный способ разработки такой стратегии, в которой творчество и технология присутствуют в равных долях.

Таким образом, показано, что повысить компетентность будущих специалистов

можно оптимальным и вариативным сочетанием творческого и технологического подходов, заложенным на уровне проектирования стратегии преподавания дисциплины. Что касается уровня повышения компетентности, необходим соответствующий критерий для его оценки.

Компетентность как сложное и объемное качество личности практически не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или даже междисциплинарных экзаменов (Ю.Г.Татур). Несколько эффективней в этом отношении итоговая аттестация выпускника в форме защиты дипломного проекта или работы.

Вместе с тем, отдельные ее компоненты, в первую очередь связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть диагностированы. Особую трудность в оценке компетентности выпускника вызывает то обстоятельство, что для этого необходимо иметь сведения об успешности (безуспешности) деятельности выпускника в профессиональной сфере, с которой, как правило, он еще не сталкивался. Государственные аттестационные комиссии вынуждены выносить решение о профессиональной и социально-личностной компетентности выпускника по результатам его работы над дипломным проектом, хотя все понимают существенные различия между учебной и профессиональной деятельностью. На это указывают и многие исследователи (в частности В.И.Байденко), отмечая, что компетентностный подход к формированию образа выпускника, это

шаг в сторону внешних субъектов оценки и, следовательно, уход на шаг от академической оценки. Во многих странах и сегодня в различных формах существует практика дополнения вузовской подготовки последующей стажировкой на рабочем месте.

На наш взгляд, выявленный выше второй аспект компетентности в виде личностных качеств специалиста, можно оценивать методами психологической диагностики.

Целесообразно всемерно расширять в образовательной программе все виды учебной деятельности, приближенные к профессиональной. Речь идет о практиках, выполнении расчетных и проектных работ, учебно-исследовательской работе студентов, деловых, ролевых, имитационных играх и в более общем плане творческой самостоятельной работе студентов.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 606 с.
2. *Ахмедьянова, Г.Ф.* Координация творческой и технологической составляющих учебной деятельности / Г.Ф. Ахмедьянова, А.М. Пищухин // Инфокоммуникационные технологии глобального информационного общества: материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 2008. – С. 296–300.
3. *Миронов С.В.* Метасистемный подход в управлении / С.В. Миронов, А.М. Пищухин // ИПК ОГУ. – М., 2004. – 336 с.
4. *Юцявичене, П.А.* Основы модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Вильнюс, 1989. ■

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

М.Б. Баранова

Ключевые слова: компетенция, компетентность, экологическое образование, экологическая компетентность.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» сказано, что «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования» [4 с.10]. В связи с этим, модернизация образования предполагает, в качестве одного из путей обновления содержания общего образования, внедрение компетентностного подхода.

Компетентностный подход предлагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. Такой подход ставит во главу содержания образования компетентную личность.

В 2007г. сотрудниками лаборатории экологического образования Института содержания и методов обучения при участии членов Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО был разработан проект «Концепции общего экологического образования для устойчивого развития», который получил поддержку научной общественности РАО и профессиональных сообществ страны. Перед разработчиками стояли задачи обновления планируемых результатов школьного экологического образования – в соответствии с основными направлениями государственной стратегии развития общего образования в стране. Одним из педагогических постулатов этой концепции является формирование компетентности.

С целью выявления сущности понятия «экологическая компетентность» необходимо уточнить смысл научной категории

«компетентность». Для решения этой задачи мы обратились к источникам, где имеется трактовка этого понятия. Так, проведя работу с литературой и диссертационными исследованиями, мы убедились, что понятие «компетентность» имеет огромное количество определений, каждое из которых имеет свое название и разноприродное основание. Данный термин является производным от слова «компетенция».

Компетенция – 1) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; 2) круг полномочий, область подлежащих чьему-либо ведению вопросов, явлений; 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [11, с.1427].

Компетентность – осведомленность, авторитетность; 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [11, с.1427].

Л.Пономарев [8, с.164] в определении компетенции и компетентности учитывает следующие логические посылки:

- компетенция и компетентность находятся в тесной взаимосвязи;
- компетентность есть производное компетенции, но, в свою очередь, проявляет индивидуальную специфику каждого отдельного субъекта или носителя компетенции;
- степень разности личностных характеристик субъекта может способствовать или препятствовать реализации компетентности;
- уровень деловых, профессиональных, специальных знаний, соответствующих компетенции, есть предпосылка успешной ее реализации.

Компетентность трактуется в зависимости от профессии или вида деятельности субъекта. Предположение о том, что компетентность является субъективной, интегративной характеристикой, проявляющейся не только в деятельности профессионала, вызывает у исследователей интерес, но и побуждает необходимость рассмотреть ее как целостную многопараметрическую характеристику.

Авторы, занимающиеся вопросами компетентности, в зависимости от темы исследования наполняют это понятие разными компонентами, выделяя особенности и частные моменты.

По мнению Е.Огарева, компетентность – категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного развития труда, имея в виду уровень развития его способности выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению [13, с.10].

Иной подход к трактовке понятия «компетентность» дает в своей работе М. Чошанов. В его определении говорится, что компетентность одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами [13, с.10].

Компетентность в широком смысле слова может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение.

Л.Пономарев трактует компетентность как сложное духовно-практическое, социально обусловленное образование, являющееся конечным результатом, вернее, оценкой целесообразной и эффективной практической деятельности человека. Компетентность – это не только результат или оценка деятельности человека, но и сам ход его мышления и деятельности [8, с.165].

Понятию «компетентность» Н.Розов придает перспективный характер, связывая

его с ассимиляцией новых открытий в своем содержании и разработками, касающимися человеческого познания и практики, а также позволяющего определить образовательные требования для каждого типа, профиля, ступени образовательных систем [10, с.86].

Понятие компетентности дополняется и предметно раскрывается в психологических исследованиях. Обращаясь к отечественной и зарубежной психологии, Н.Яковлева в своем исследовании компетентности обнаруживает разный подход к определению сущности этого явления. Она отмечает, что Д.Прайнер определяет компетентность как «меру понимания окружающего мира и адекватность взаимодействия с ним», а М.Perlmutter, L.Nyquist под компетентностью понимают совокупность знаний, умений, навыков, позволяющих успешно выполнять деятельность Н.Schroder связывает компетентность с операционным обеспечением отдельных действий в структуре деятельности и определяет компетентность как владение методами воздействия на среду [2, с.23].

Зарубежная практика понимания компетентности заметно отличается от российской. К примеру, английскими исследователями выделяется три ее вида:

1) интегративная компетентность – способность к интеграции знаний и навыков, их использование в условиях быстро меняющейся обстановки;

2) психологическая компетентность – восприятие, поведение, его мотивы, настрой, способность к адаптации; психологическая компетентность важна не сама по себе, а как условие личного успеха, условие общественного процесса;

3) компетентность в определенных сферах деятельности – способность к лидерству, умение работать с людьми, способность делегировать свои права и полномочия, умение пользоваться информацией, знать ее досконально, реализовывать намеченное в тех объемах и в те сроки, которые установлены и т.п.

Ю.Прасолова в своем диссертационном исследовании вводит понятие «компетентность школьника», которая представляет собой интегральную характеристику его индивидуальности и личности и состоит из индивидуальной, социальной и общеучебной компетенций. По мнению автора, компетентность школьника есть сложное, многогранное образование, характеризующее комплекс знаний, умений, способностей и способов поведения, общения и деятельности школьника, свидетельствующих об уровне развития его индивидуальности и личности, а также его образованности [9, с.6].

Современный период развития педагогической науки характеризуется, прежде всего, ее интеграцией с другими областями научных знаний. Результатом интеграции является введение в научный оборот новых понятий. Этот процесс включает два направления. Первое – введение новых, оригинальных понятий, что происходит довольно редко, и адаптация имеющихся понятий к сущности педагогической науки. Второе направление – конструирование нового понятия на основе ранее имеющихся. При этом необходимо учитывать, что если для языкознания важна проблема происхождения и структуры слов и словосочетаний, то для специальной отрасли знаний важна проблема активности ее лексических средств, их способности закреплять систему понятий науки, быть проводником научной информации.

Ряд ученых, занимающихся вопросами экологической компетентности, в своих работах понятие «экологическая компетентность» наполняют различным содержанием. Вот некоторые из них:

Так, А.Насонова считает, что «экологическая компетентность – целостная и систематизированная совокупность обобщенных экологических знаний, умений и навыков (компетенций)» [6, с.6].

По А.Макоедовой, «экологическая компетентность есть такое качественное образование личности, которое заключается в

неразрывном единстве её экологической направленности и экологического опыта работы в качестве субъекта природоориентированной деятельности» [5, с.3].

По мнению Ю.Шароновой, «экологическая компетентность – это совокупность экологических знаний, умений, навыков и опыта деятельности, необходимых для преобразующей экологической деятельности, и личностных качеств, составляющих основу формирования эгоцентрического типа экологического сознания» [12, с.6].

А.Захлебный и Е.Дзятковская определяют экологическую компетентность как способность учащегося самостоятельно переносить и комплексно применять общеучебные умения и предметные знания, сформированные на разных учебных предметах, в учебных (модельных) социально-проблемных экологических ситуациях; оценивать варианты рисков и путей их решения, включая личное участие [3, с.5].

О.Бондаренко считает, что «экологическая компетентность – это не только теоретическое знание и понимание проблем взаимодействия общества и природной среды в плане оптимального их решения, но и мотивированное адаптивно-сберегающее поведение людей применительно к конкретным социальным и природным возможностям» [1, с.10].

При уточнении понятия «экологическая компетентность» и его содержания, мы будем опираться на универсальность понятия «компетентность» и сущность экологического образования и воспитания.

Термин «экологическое образование» был введен на конференции, организованной Международным союзом охраны природы (МСОП) в 1970 году. Ученые, занимающиеся вопросами экологического образования, интерпретируют это понятие по-разному, поэтому в литературе можно встретить более 20 определений. Мы придерживаемся мнения авторов «Национальной стратегии экологического образования в Российской Федерации» и под экологическим образованием понимаем целенап-

равленный, непрерывный и комплексный процесс обучения и воспитания граждан с целью формирования у них экологической культуры, взаимодействия в системе «человек – общество – природа»; процесс, направленный на формирование ценностных ориентаций и норм поведения (социально ценного опыта) в области культурного природопользования и охраны окружающей среды; процесс и результат усвоения систематизированных систематических знаний, умений и навыков в области воздействия на окружающую среду, состояния окружающей среды и последствий изменения окружающей среды. Экологическое воспитание – основа и неотъемлемая часть экологической культуры, процесс непрерывного, систематического и целенаправленного повышения уровня сознательного и нравственного отношения к окружающей среде, организованный путем воздействия на чувства людей, их сознание, взгляды и представления.

Национальная стратегия развития экологического образования направлена на создание единой системы непрерывного экологического образования каждого гражданина России в течение всей его жизни. Она предусматривает создание условий для воспитания человека, осознающего значение проблем окружающей среды, обладающего знаниями, умениями и навыками, необходимыми для экологически грамотного решения задач устойчивого социально-экономического развития страны.

Цель стратегии экологического образования – определение ориентиров общественно-государственной политики в этой области, идеологии общественных организаций и деятельности учреждений культуры, образования и просвещения, направленной на формирование нового мировоззрения, экологической культуры и образа жизни российского общества, преодоление кризисного состояния окружающей среды, достижение гармоничного сосуществования человека с окружающим

миром, создание благоприятных условий жизни и перехода России на модель устойчивого развития.

Основными принципами стратегии экологического образования являются:

- гуманистический принцип экологического образования исходит из права человека на благоприятную среду жизни, выражает идею формирования человека с новым типом мышления, способного к экологически целесообразной деятельности, с установкой на сохранение жизни на Земле, спасение человечества от экологических катастроф;

- эволюционность, историзм, природосообразность и культуросообразность экологического образования;

- гарантированность приобретения каждым гражданином общих экологических знаний;

- обязательность экологических знаний в системе образования;

- включение вопросов экологического образования во все целевые, федеральные, отраслевые и региональные государственные программы;

- участие граждан на всех этапах принятия решений по реализации любых проектов, затрагивающих использование природных ресурсов, а также потенциально влияющих на окружающую среду и здоровье населения;

- приоритетность экологического образования как гуманитарной и социоэкономической компоненты общего и профессионального образования; всеобщность экологического образования: обеспечение обучения и просвещения всех социальных и возрастных групп населения;

- непрерывность экологического образования, обусловленная:

- 1) поэтапным освоением разнообразными знаниями, формированием устойчивых убеждений и интеллектуального роста в процессе экологического образования и развития личности,

- 2) необходимостью постоянного овладения новыми сведениями по мере быст-

рого научно-технического развития человечества,

3) необходимостью обеспечивать и связывать воедино все звенья образовательной, воспитательной, информационной и культурных систем: дошкольные учреждения, школы, внешкольные организации, вузы, музеи, библиотеки, природные заповедники и парки, средства массовой информации и научные учреждения;

– единство и взаимосвязь:

• экологического образования и воспитания,

• просвещения,

• информированности и общественной активности населения;

– комплексность и междисциплинарность экологического образования, учитываемая в форме параллельного развития как самостоятельных и междисциплинарных областей знаний и учебных дисциплин, так и рассмотрением экологических проблем в каждой науке (учебной дисциплине);

– принцип раскрытия глобальных, национальных, региональных и локальных экологических проблем, реализующий на практике международный девиз «Мысли глобально, а действуй локально!»;

– реализация приобретаемых знаний в повседневной жизни и выработка соответствующих навыков и стереотипов природоохранного поведения;

– регионализация прикладной компоненты получаемых знаний в области охраны окружающей среды и рационального природопользования, облегчающая быстрое применение на практике теоретических сведений и усвоенных навыков с учетом местных природных, производственных и социально-экономических особенностей;

– социальность экологических знаний, затрагивающих сферу личного поведения, противоречивые интересы различных групп населения и регионов, а также ответственность нынешнего поколения перед будущими.

По своим целям и функциям экологическое образование неизбежно связано с

социальной жизнью общества. Оно может быть эффективным лишь в том случае, если все члены общества – учащиеся, студенты, специалисты, работники системы управления и руководители будут участвовать, в меру своих возможностей, в решении сложных и требующих объединения усилий задач улучшения отношений между людьми и окружающей средой. Это может быть выполнено лишь тогда, когда люди станут действовать в соответствии с принципами полученного ими экологического образования:

а) демократизма и всеобщности экологического образования;

б) гуманизации экологического образования;

в) вертикальной интеграции уровней экологического образования;

г) горизонтальной координации деятельности основных, дополнительных, государственных, негосударственных и общественных образовательных учреждений;

д) связи экологического образования с потребностями практической преобразовательной деятельности человека и общества;

е) гибкости, вариантности, проблемности, системности и междисциплинарности содержания экологического образования;

ж) преемственности образовательных программ и педагогических технологий;

з) учета в экологическом образовании национально-культурных традиций, демографических, природных и социально-экономических условий жизни людей;

и) единства общего, профессионального и экологического образования.

В постановлении «Об экологическом образовании обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации» сказано: «Признать экологическое образование приоритетным направлением..., выделив его как стратегическое в системе современных знаний».

Исходя из сущности экологического образования и воспитания, мы наполняем понятие «экологическая компетентность»

следующим содержанием: уровень экологических знаний и умений, способствующих ответственному отношению к природе и позволяющих успешно выполнять природоохранную деятельность.

Безусловно, что в течение жизни удельный вес каждого компонента экологической компетентности, как и их взаимоотношения, меняются. В то же время, анализ литературы по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования. В связи с этим нельзя не согласиться со справедливым замечанием разработчиков «Стратегии модернизации содержания общего образования», что «речь не должна идти о быстром и тотальном переходе российской школы на компетентностный подход. Следует ставить вопрос о среднесрочной (3–5 лет) перспективе, связанной с проведением необходимых исследований и разработок».

Литература

1. *Бондаренко, О.В.* Компетентностный подход в аграрном образовании в контексте экологического императива / О.В. Бондаренко // Вестник ИрГСХА. – 2008. – № 31. – С. 7–11.
2. *Егорова, Т.Е.* Формирование аутопсихологической компетентности в условиях групповой интенсивной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Егорова. – М., 1997. – 220 с.
3. *Захлебный, А.Н.* Экологическая компетенция – новый планируемый результат экологического образования / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2007. – № 3. – С. 3–8.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: 2002.
5. *Макоедова, А.А.* Формирование экологической компетентности старшеклассников в природоориентированной деятельности гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Макоедова. – Смоленск, 2007. – 22 с.
6. *Насонова, А.А.* Становление профессиональной экологической компетентности студентов горного колледжа (средствами химических дисциплин): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Насонова. – Чита, 2007. – 22 с.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – М., 2000.
8. *Пономарев, Л.Н.* Профессиональная компетентность персонала гос. службы. Государственная кадровая политика и механизм ее реализации: (кадроведение): курс лекций / Л.Н. Пономарев. – М.: Изд-во РАГС, 1997. – 371 с.
9. *Прасолова, Ю.А.* Индивидуализация обучения как средство формирования компетентности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Прасолова. – Калининград, 2003. – 22 с.
10. *Розов, Н.* Ценности гуманитарного образования / Н. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 85–89.
11. Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова. Государственное словарно-энциклопедическое издательство «Советская энциклопедия». – М., 1934.
12. *Шаронова, Ю.А.* Педагогические условия формирования экологической компетентности сельских школьников в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Шаронова. – Ульяновск, 2006. – 22 с.
13. *Шульпин, С.Е.* Этическая компетентность как фактор профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Е. Шульпин. – Курган, 1999. – 22 с. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Е.В. Кузнецова

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, социальный педагог.

Эффективность профессиональной деятельности социального педагога во многом определяется сформированностью у него коммуникативной компетентности. Профессиональная деятельность социального педагога характеризуется, в первую очередь, наличием хорошей профессиональной подготовки и знаний в различных областях, достаточно высокой общей культуры, владением информацией о современных политических, экономических и социальных процессах. Она подразумевает умения контактировать и располагать к себе «трудных» подростков, сирот, инвалидов, людей, находящихся на реабилитации и т.д., соблюдать профессиональный такт, вызывать симпатию и доверие у людей, соблюдать профессиональную тайну, быть деликатным – одним словом, умение общаться.

Все задачи, стоящие перед социальными педагогами, решаются посредством общения. Основопологающей задачей социального педагога является создание доброжелательной обстановки, нахождение подходящего способа поведения и общения с различными категориями людей. Для этого необходимо знать не только техники ведения беседы и правила общения, психологические особенности людей и значение невербальных средств общения, но и обладать такими качествами, как вежливость, приветливость, любезность, направленность на людей, терпение (толерантность), интуиция, сострадание.

Создание доброжелательной обстановки и выбор правильного способа поведения и общения обеспечит эффективность профессиональной деятельности социального педагога, от чего и зависит эффективность его деятельности.

В профессиональной деятельности социального педагога большое значение имеет непосредственное воздействие на учащегося. Среди различных способов подобного воздействия ключевая роль принадлежит консультированию. Оно является важным элементом в любой из сфер социальной работы с различными категориями людей. Специфика психологического консультирования состоит в непосредственном двустороннем и целенаправленном общении консультанта с людьми, как правило, протекающим в форме доверительной индивидуальной беседы. Консультирование предназначено и для оказания помощи школьникам, испытывающим различные затруднения при решении жизненных задач. Необходимым теоретическим обоснованием консультирования служит представление о многоуровневой структуре общения, включая эмоциональное выражение, убеждение, информирование.

Одним из основных компонентов профессиональной компетентности социального педагога является коммуникативная компетентность, она определяет суть и содержание его работы.

Коммуникативная компетентность – ориентированность человека в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида; способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видеоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды [3].

Под коммуникативной компетентностью социального педагога нами понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые, вытекающие из

стоящих задач и определяемые ими контакты с другими людьми. Она определяет уровень владения человеком общением как многоуровневым процессом.

Коммуникативная компетентность включает, по мнению Г.Г.Девятовой, готовность к межкультурной коммуникации. Автор считает, что эта готовность выступает как компонент результата сформированности коммуникативной компетентности в виде сложного, многокомпетентного образования, включающего в себя направленность личности на межкультурную коммуникацию, языковые знания и коммуникативные умения [1].

Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяников рассматривают коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [2].

Под коммуникативной компетентностью нами понимается совокупность знаний, умений и навыков и личностных качеств, которые обеспечивают эффективное протекание процесса общения. Коммуникативные знания представляют собой обобщенный опыт человечества, включая языковые нормы, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях. Коммуникативные умения – это комплекс действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих ей творчески использовать эти знания. Коммуникативные навыки можно рассматривать как автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций.

В основе коммуникативной компетентности лежит не просто владение языком и другими кодами общения, а особенность личности индивида в целом, в единстве его чувств, мыслей и действий, которые развертываются в конкретном социальном контексте.

Сформированность коммуникативной компетентности обеспечит эффективность профессиональной деятельности социального педагога – реализацию социально-педагогического взаимодействия в системе социальных служб, в диагностике ребенка и определении его микросреды, технологии педагогического разрешения конфликтов, социальной профилактики, коррекции, реабилитации школьников, организации клубной и досуговой деятельности школьной молодежи.

Проблема коммуникативной компетентности занимает одно из ключевых мест в различных науках. В многочисленных научных и практических исследованиях отражены различные аспекты, связанные с изучением коммуникативной направленности личности (С.Л. Братченко, Ю.А. Макаров, В.В. Бойко), коммуникативной установки (М.А. Джералиевская, Е.В. Заика, А.Н. Ивашов), коммуникативных качеств личности (А.В. Батаршев, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Н.М. Полуэктова, И.В. Яковлева), мотивации общения (А.А. Ершов, В.С. Магун, Ю.М. Орлов, И.П. Шкуратова), уровня социально-психологической и коммуникативной компетентности и ее компонентов (А.А. Бодалев, А.И. Донцов, Ю.М. Жуков, Ю.Н.Емельянов, Л.А. Петровская, В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, Дж. Равен, Д. Шон).

Вопросами коммуникативной компетентности социальных педагогов занимались В.Г. Бочарова, Г.А. Кудрявцева, В.А. Никитин, Л.И. Родина, Ф.А. Мустаева.

Многими исследователями разработаны модели подготовки специалистов по социальной работе. Основываясь на модели, предложенной профессором И.А. Зимней, мы разработали систему работы по формированию коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов.

Одна из базовых характеристик личности социального педагога – его готовность к коммуникативной деятельности. Она может быть интерпретирована как целостное образование, ядром которого, в соответствии с основными потенциалами личности,

выступает практическая, операционально-деятельностная готовность. Поэтому общепризнанна важность практического компонента специальной подготовки – периода обучения непосредственно на рабочем месте. Без практики трудно представить себе систему профессионального обучения, эффективно готовящую студентов к работе. Очевидно, что в таком виде деятельности, как социальная педагогика, важную роль играют практические умения и навыки, для овладения которыми необходимо в течение определенного времени наблюдать, как это делают другие, и пытаться подражать им, исключая замеченные недостатки и исправляя их. Только в условиях непосредственной работы с клиентом под руководством наставников студенты получают возможность развивать и совершенствовать свои коммуникативные способности.

В содержании подготовки социальных педагогов значительное место занимает ее практическая сторона.

Программа подготовки будущих социальных педагогов включает как теоретический курс, так и курс практической подготовки. Эти два типа обучения существенно отличаются друг от друга, поэтому между ними нередко возникают противоречия и конфликты. Если они конструктивно преодолеваются, то это обогащает профессиональный опыт и развивает критическое мышление студентов. В идеале знания и умения, приобретенные в теоретическом курсе обучения, дополняются знаниями, полученными в практическом курсе, и наоборот. Этот процесс приводит к интеграции теории и практики, помогает сформировать коммуникативно компетентного профессионала, хорошо владеющего всеми аспектами данной работы.

В целом содержание подготовки социальных педагогов в вузе может быть представлено в виде следующих направлений, каждому из которых соответствуют своеобразные формы:

1. Изучение различных дисциплин, предусмотренных программой (лекции, семинарские занятия, лабораторные, самостоя-

тельное изучение литературы и т.п.).

2. Самостоятельная и учебно-исследовательская работа (спецкурсы, спецсеминары, спецпрактикумы по актуальным проблемам обучения и воспитания, рефераты, проблемные семинары, коллоквиумы, курсовые и дипломные работы по соответствующей тематике).

3. Внеучебная психолого-педагогическая подготовка (психолого-педагогические вечера, чтения, дискуссии, конференции).

4. Практика.

5. Научно-исследовательская работа (различные кружки, проблемно-исследовательские группы, консультации, конкурсы).

В целях формирования готовности будущих социальных педагогов к коммуникативной деятельности нами была разработана модель подготовки будущего социального педагога к коммуникативной деятельности, подготовлена программа спецкурса.

Изучение спецкурса способствует решению следующих задач профессиональной деятельности в аспекте коммуникативной направленности социального педагога:

– обоснованию различных подходов к понятиям «компетентность», «коммуникативная компетентность», «коммуникативная деятельность»;

– определению показателей, критериев и уровней коммуникативной компетентности;

– выявлению педагогических условий эффективного формирования коммуникативной компетентности.

Спецкурс также способствует:

а) формированию знаний о структуре коммуникативной деятельности социального педагога; функции общения социального педагога; приемах и методах убеждения психологического воздействия на людей;

б) формированию умений:

– вести вербальный и невербальный обмен информацией, проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника;

– выработать стратегию, технику и тактику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально-значимых целей;

– идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относиться к нему;

– убеждать людей, сохраняя хорошие взаимоотношения с ними;

в) развитию навыков: активного слушания; вступления в контакт; снижения эмоционального напряжения.

Программа включает изучение следующих тем:

1. Сущность и содержание коммуникативной компетентности.

2. Стратегии, тактика и виды общения.

3. Показатели, критерии и уровни коммуникативной компетентности.

4. Трудности и барьеры общения.

5. Нормативные аспекты культуры речи.

6. Национальный язык и его роль в процессе деятельности социального педагога.

7. Вербальные и невербальные средства общения.

8. Изучение нормативно-правовых документов.

9. Техника публичного выступления.

10. Подготовка и проведение деловых бесед.

На лекционных занятиях рассматривались сущность, содержание, структура коммуникативной компетентности, показатели, критерии и уровни сформированности коммуникативной компетентности социального педагога.

На практических занятиях будущие социальные педагоги изучали технику публичного выступления, учились правильно говорить и проводить деловую беседу, узнавали, какие трудности возникают при общении и как их преодолевать.

В ходе занятий моделировались ситуации общения с детьми, родителями девиантных подростков, инвалидами.

При этом осуществлялась межпредметная связь с другими учебными дисциплинами, такими как «Русский язык и культура речи», «История и культура родного края», «Введение в профессию социального педагога», «Аудиовизуальные технологии обучения», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», «Социальная педагогика», «Управление социальными системами», «Основы социальной работы», «Методика и технология работы социального педагога», «Социальная психология», «Публичное право», «Криминология и пенитенциарное право», «Административное право», «Образовательное право», «Гражданское право», «Трудовое право», «Семейное право», «Жилищное право» и др.

В целях повышения эффективности формирования коммуникативной компетентности, занятия были направлены на решение проблемных задач (моделирование коммуникативных ситуаций, непосредственное участие в разрешении ситуаций, анализ устных и письменных текстов, решение коммуникативных задач; риторические игры).

Анализ текстов позволяет отметить не только то, что и как сказал ритор, но и в какой мере ему удалось решить свою коммуникативную задачу, т.е. насколько его речь была эффективной. При этом студенты учились оценивать как чужую речь, так и свою собственную.

Все занятия по формированию коммуникативной компетентности имели динамический характер, что обеспечивало разнообразие форм организации учебных занятий (групповая работа, индивидуальные занятия по предложенной программе под руководством преподавателя и самостоятельная работа по индивидуально составленной программе и т.д.), смену различных видов деятельности на одном занятии, например, слушание (восприятие информации на слух, ее смысловая переработка в процессе записи тезисов),

письменная работа, говорение (сообщение, дискуссионное выступление) и т.д.

Как показал эксперимент, наиболее эффективно коммуникативная компетентность развивается в процессе выполнения коммуникативных упражнений, проведения деловых игр и тренингов. Они помогают будущим специалистам осознавать свои коммуникативные действия, оценивать их гуманность, конструктивность, воздействие на окружающих, развивают адекватную самооценку, гибкость восприятия, позитивный настрой, умение слушать и слышать собеседника.

Примененные разнообразные активные методы и формы организации учебно-воспитательной деятельности студентов (дискуссии, деловые игры, методы проблемного обучения, лекции, тренинги, самостоятельная работа и др.), стимулирующие приемы обеспечили повышение уровня коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов.

В качестве важного условия, способствующего выработке опыта коммуникативной деятельности и формированию коммуникативной компетентности, выступает непосредственная деятельность в сфере социальных отношений, осуществляемая в ходе практики по социальной работе. На практике студенты напрямую сталкиваются с профессиональной деятельностью, овладевают практическими навыками и умениями, приобретают опыт профессиональной работы в условиях реального социального взаимодействия. В конце практики у студента формируются начальные коммуникативные умения и знания установления деловых контактов с руководством организации, работниками, клиентами социальных служб.

Подготовке к коммуникативной деятельности будущих социальных педагогов также помогает общение в студенческой среде. То, как они общаются между собой, как относятся к общественной работе, выступают с докладами, участвуют на конференциях, в диспутах, дискуссиях оказывает

влияние на совершенствование их профессиональной культуры.

В целях подтверждения эффективности предлагаемой системы работы по формированию коммуникативной компетентности будущих социальных педагогов нами был проведен эксперимент. Диагностическое исследование проводилось на 120 студентах психолого-педагогического факультета ЧГПУ им. И.Я.Яковлева, обучающихся по специальности «Социальная педагогика». На этапе констатирующего эксперимента изучалась динамика развития коммуникативных качеств в условиях стандартного обучения, для этого проводилось анкетирование студентов 1-4 курсов.

Отбор методик нашего исследования обусловлен взаимосвязью различных параметров формирования коммуникативной компетентности у будущих социальных педагогов, таких как:

- знание языка и владение его нормами;
- владение национальным языком;
- умение работать с нормативно-правовыми документами и готовить их;
- личностная готовность (коммуникативные, организаторские, а также эмпатийные тенденции).

Для оценки первых трех критериев эффективности разработанного курса были использованы результаты текущего и итогового контроля. Текущий контроль проводился на практических занятиях и включал в себя оценку степени и качества участия студента в групповой тематической дискуссии, в анализе учебных коммуникативных ситуаций и нормативно-правовых документов, в учебных ролевых играх.

Оценка эффективности разработанного курса по четвертому критерию (личностная готовность проводилась с помощью стандартизированных опросников, разработанных В.В. Бойко и Б.А. Федоршиным).

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать следующие заключения. Показатели «знание языка и владение его нормами», «владение наци-

ональным языком» для 63% опрошенных составляют необходимость дальнейшего развития. Более 80% опрошенных осознают необходимость формирования умений работать с нормативно-правовыми документами и готовить их и в то же время отмечают недостаточную свою подготовленность в данной сфере.

В целях улучшения подготовки будущих социальных педагогов в вышеуказанных аспектах нами был разработан спецкурс «Подготовка будущих социальных педагогов к коммуникативной деятельности».

Формирующий эксперимент подтвердил эффективность использованной нами методики совершенствования основ коммуникативной компетентности у будущих социальных педагогов в процессе изучения

спецкурса. Студенты, прослушав курс, стали более полно определять коммуникативную деятельность социального педагога, развили умения и навыки профессионального общения.

Литература

1. Девятова, Г.Г. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук / Г.Г. Девятова. – Магнитогорск, 2002. – 184 с.
2. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяников. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1991. – 96 с.
3. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев – М.: Академия, 2002. – 368 с. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЗАГОРОДНОГО ЛАГЕРЯ

Т.П. Палий

Ключевые слова: социальная компетентность, «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации», подростки «группы риска», педагогическая поддержка, организация социально значимой деятельности, детский оздоровительный лагерь.

Современный период общественного развития, связанный с переосмыслением, преобразованием общественных связей и отношений, ценностей, идеалов и других социальных ориентиров, делает особо актуальной проблему социального воспитания детей и подростков.

Основные документы в сфере образования: международные (Конвенция ООН о правах ребенка), федеральные законы («Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и др.) указывают на необходимость подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях меняющегося общества, формирование мобильной личности, способной адаптироваться к социально-экономическим переменам, устойчивой к воздействию негативных

факторов внешней среды. В социально-педагогической литературе подчеркивается, что достижение успеха в жизни во многом связано с наличием и уровнем развития социальной компетентности у детей и молодежи, их умений взаимодействовать с окружающими людьми, гармонизировать свои отношения с обществом, принимать адекватные сложившейся ситуации решения.

Проведенный анализ работ в области философии, педагогики и психологии указывает на то, что, во-первых, сущность социальной компетентности в них представлена или как интегративное качество личности, или как социальное взаимодействие; во-вторых, социальная компетентность характеризуется как результат некоторой деятельности или показатель достижений личности в определенном виде деятельности; в-третьих, содержательный

компонент ее формирования зависит от возраста человека. Следовательно, процесс ее формирования и совершенствования на разных возрастных этапах будет иметь как общие черты, так и особенные, может включать как разные структурные компоненты, так и сходные.

Формирование и наращивание такой компетентности в большинстве проанализированных нами исследований напрямую связывается с социальной грамотностью личности. Именно от улучшения ее показателей зависит освоение человеком социальных правил; характер деятельности, в которой они познаются и используются; совершенствование способности отделять правильное от ложного, воспринимать и обрабатывать определенный объем информации. Уровень социальной компетентности зависит от грамотности в принятии жизненно важных решений, ощущения безопасности, комфортности, отсутствия страха перед лицом новых ситуаций, процесс ее формирования напрямую связан с психологическим климатом, обстановкой, в которой она осуществляется, социальным самочувствием личности, уровнем психолого-педагогической грамотности педагогов.

Практика показывает, что особенно актуальной выступает задача формирования социальной компетентности для подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Их социальное созревание происходит под влиянием комплекса нежелательных факторов, ведущих к неполному или недостаточному развитию социально приемлемых форм поведения, способов взаимоотношений с социумом, социальной неуспешности. Неопределенность и пограничность детей, отнесенных к данной группе, увеличение их числа в образовательных учреждениях порождает трудности в оказании им помощи, в организации профилактической и реабилитационной работы, одной из составляющих которой считается формирование, расширение, коррекция социальной компетентности.

Термин «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации» входит в педагогичес-

кую науку наряду с такими как «дети группы риска», «педагогическая запущенность», «трудновоспитуемость», «дезадаптированность». Но по своей сути он предполагает более широкое видение проблем детей, так как наряду с педагогическим аспектом затрагивает и социальный. Это позволяет интегрировать педагогическую теорию и практику со знаниями в области философии и социологии как базовых наук, изучающих вопросы общественного развития общества в целом и отдельной личности, позволяющих выявить особенности социализации и социальной адаптации ребенка в сложной жизненной ситуации.

Обобщение опыта, который накоплен отдельными образовательными учреждениями по формированию социальной компетентности у данной категории детей, свидетельствует, что создание педагогически продуманной системы работы становится задачей всех образовательных учреждений, где происходит социальное становление детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе и детского оздоровительного лагеря (ДОЛ).

Эффективность процесса формирования в условиях детского оздоровительного лагеря социальной компетентности подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, обеспечивается при реализации следующих педагогических условий: организация социально значимой, разнообразной деятельности подростков на основе выбора ее видов и способа участия; формирование у подростков умений и навыков здорового образа жизни и антинаркотических установок; организация педагогической поддержки и создание ситуаций социальной успешности подростков; подготовка вожатых и воспитателей детского загородного лагеря к работе по формированию социальной компетентности у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Рассмотрим эти условия подробнее.

Организация социально значимой и разнообразной деятельности в детском загородном лагере реализуется через наличие

комплекса программ, отличающихся друг от друга содержанием деятельности детей и адекватными ему формами и методами работы, учитывающими широкий диапазон интересов и потребностей подростков, их возрастные особенности при прогнозировании зон личностного развития каждого подростка. Педагоги и вожатые стремятся, посредством включения подростков в совместную деятельность и общение, сделать так, чтобы каждый мог в своих поступках осуществлять выбор на уровне образцов, осваивал нормы и ценности совместной деятельности.

Для достижения цели – формирования социальной компетентности подростков – необходимо включение подростков в ситуации «социальных проб» [2], дающих возможность подключения к процессу формирования ценностных отношений, волевой и действенно-практической сферы личности. Суть «социальных проб» заключается в осмысленном целеполагании подростками своего поведения и вариативном проектировании его в различных жизненных ситуациях путем соотнесения целей и средств с личностной системой ценностных отношений.

Формы работы в загородном лагере можно объединить в три группы по признаку включенности подростков в реальные социально значимые отношения. Прежде всего, это реальные социально значимые дела. Их отличает возможность достижения определенного результата, полезного как для самих детей, так и для окружающих. Примером таких дел могут быть самообслуживание, трудовые десанты, мероприятия по защите природы, акции милосердия и т.п.

Вторая группа – это имитационные игры, то есть игры, которые в большей степени имитируют реальные социальные отношения.

Третья группа – это формы собственно досуговой деятельности детей, которые также способствуют социализации детей, но не преследуют цели достижения реального результата и не имитируют его.

Таким образом, социально значимая деятельность, которая способствует успешной социализации, а значит и формированию социальной компетентности подростков в загородном лагере, должна быть: добровольной, опирающейся на личные интересы подростков; организованной (т.е. педагогически целесообразной); активной (деятельностной); творчески-развивающей; личностно-смысловой, предполагающей осознание каждым участником личностного смысла участия в той или иной деятельности; разножанровой по видам деятельности (познавательная, художественно-творческая, спортивная и т.д.), разнообразной по формам и методам досуговой педагогики.

Особую значимость в организации активного отдыха детей в целом и формировании социальной компетентности в частности, имеет деятельность по формированию у подростков привычек ведения здорового образа жизни. Связано это с тем, что проблема формирования здорового образа жизни, как технологии сохранения здоровья и обеспечения высокой результативности и продуктивности труда человека, является важнейшей проблемой современности.

Практика показывает, что работа по пропаганде здорового образа жизни и формированию у подростков антинаркотического мировоззрения является активно развивающимся направлением воспитательной деятельности в детском оздоровительном лагере. Все больше программ ДОЛов включают в себя (и успешно решают на практике) задачи по профилактике наркомании, формированию у школьников умений и навыков здорового образа жизни.

Целью профилактики наркомании и предупреждения наркопреступности является формирование антинаркотического мировоззрения и создание условий для здорового образа жизни. Достижение цели осуществляется решением следующих основных задач: реализация мероприятий, направленных на антинаркотическую про-

паганду; организация и проведение мероприятий, направленных на снижение спроса на наркотики; организация и проведение профилактических мероприятий с группой повышенного риска злоупотребления наркотиками.

Таким образом, воспитательная деятельность в детском загородном лагере является значимым ресурсом профилактики наркомании в подростковой среде и средством формирования у школьников навыков здорового образа жизни.

Отличительной особенностью исследуемой категории школьников, является то, что формально, юридически они нередко считаются подростками, не требующими особого вмешательства, но фактически, в силу разных причин, неблагополучие, неуспех в деятельности приводят к разного рода осложнениям в их социальной компетентности, снижают их умение адаптироваться к нормальной жизни в меняющихся условиях, ведут к росту проблем, которые они не в состоянии решить сами, осознать их последствия, найти выход из трудной ситуации. Поэтому данная категория детей нуждается не просто в помощи окружающих, а в специально организованной профессиональной социально-педагогической поддержке, заключающейся в повышении их социальной грамотности; в переводе их социальной ситуации в педагогическую; в выработке способности критически относиться к себе, умению адекватно оценивать ситуацию и принимать решения, направленные на расширение социальных контактов.

Мы рассматриваем педагогическую поддержку как деятельность, направленную на оказание педагогом (вожатым) содействия ребенку в трудный для него период жизнедеятельности на основе сопереживания и понимания. Поддержка предполагает установление подлинно гуманных отношений между взрослыми и ребенком, в которых есть место и сочувствию, и сопереживанию, и откровенности со стороны взрослого, которые позволяют ребенку дистанцироваться от педагога без риска

потерять его расположение и уважение. Это взаимоотношения двух равноправных людей, находящихся на разной стадии развития, а значит, обладающих разным опытом, который они могут усилить, обогатить и развить, помогая при этом друг другу.

Не вызывает сомнений тот факт, что педагогическая поддержка является одним из условий формирования социальной компетентности подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. При этом особую важность приобретает поддержка подростков в процессе познания себя, поиске путей решения личностных проблем, установлению гармоничных отношений со сверстниками и педагогами. Необходимость в этом объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, как показывают результаты исследований Н.В.Нерешенной, одной из причин разобщения «трудных» подростков с людьми, приводящей к состоянию одиночества, является переживание ими чувства вины и страх за настоящее и будущее. Истоки, приводящие к разрыву отношений, находятся именно в системе отрицательного нравственного опыта, полученного в семье, в ее нормах и ценностях, в невысоких нравственных качествах родителей и в отсутствии надзора за подростками. Выход же из состояния одиночества 73% детей видят в установлении дружеских отношений со сверстниками, 10% – в том, чтобы помириться со взрослыми, 7% – в том, чтобы достичь признания окружающими и 3% подростков указывают на необходимость разрешения проблем в семье и в группе сверстников [3].

Во-вторых, трудно не согласиться с мнением И.С.Якиманской [4] о том, что потребность в поддержке у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации возникает в связи с тем, что в этом возрасте у данной категории школьников возникает множество проблем: от принятия собственного изменившегося тела до самоопределения. Своевременное и грамотное участие взрослых поможет им позитивно реализовать себя в повседневной жизни.

Как показывает практика, организация педагогической поддержки напрямую зависит от готовности педагогов к ее реализации. Не вызывает сомнений тот факт, что поддержка только тогда становится нормой педагогической деятельности, когда сам педагог является человеком, безразличным к жизненным проблемам ребенка, не только готовым подставить свое плечо для опоры, но и владеющим средствами «выращивания в ребенке способностей находить опору в самом себе» [1, с.31].

Рассматривая детский загородный лагерь как среду формирования социальной компетентности подростков, нельзя не отметить особую роль педагога (воспитателя, вожатого) в этом процессе. Как известно, в лагере педагог находится с детьми постоянно, по 15-16 часов в день, за неделю общение ребенка с педагогом составляет 105-112 часов, за смену – 350-420 часов. Это сравнимо с ситуацией школы, когда классный руководитель за неделю общается с детьми 10-12 часов, за учебный год 350-420 часов, т.е. столько же, как и воспитатель за смену.

В условиях лагеря изменяется характер общения педагога и детей. Если в школьном коллективе это общение строится преимущественно как ролевое: «учитель-ученик», то во временном коллективе это общение носит личностный характер. Педагог уходит в так называемую «скрытую педагогическую позицию», он не командует, а советует и предлагает, позволяет детям самим сделать выбор, определить свою роль в том или ином деле, что способствует формированию ответственности и самостоятельности.

Особым явлением в загородном лагере является сотрудничество детей и взрослых в рамках деятельности объединений. Оно способствует удовлетворению потребности ребенка (особенно подростка) в признании и равноправном положении со старшими, формированию у него отношения к себе как субъекту воспитания и социального творчества, ведет к созданию атмосферы общей заинтересованности, совместного

поиска, установлению отношений взаимопонимания, взаимной ответственности, обеспечению условий личностного роста каждого и коллектива в целом.

Подготовка педагогов к реализации всех необходимых функций по организации воспитательного процесса к работе в детском загородном лагере является важным фактором успешной деятельности детского загородного лагеря в целом и формирования социальной компетентности подростков. Успех работы детского загородного лагеря в определяющей степени зависит от профессионализма педагогических кадров, их правильного понимания запросов современного подростка, общей и профессиональной культуры, умения общаться с детьми, сотрудничать с ними в творческой деятельности, формировать у подростков конструктивные социальные ориентации.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что основными целями процесса подготовки педагогических работников к взаимодействию с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, являются следующие: формирование установки на сотрудничество с данной категорией воспитанников, повышение уровня профессиональной компетентности по данному профилю социально-педагогической работы. Данные цели могут быть реализованы при подборе соответствующего содержания, включающего социально-политическую, специально-теоретическую, психологическую, социально-правовую и методическую подготовки, а также при использовании системы форм, включающей все виды деятельности студентов в вузе: учебную, учебно-практическую, добровольческую и исследовательскую, при доминировании каждой из них на определенном этапе подготовки.

Как показала опытно-экспериментальная работа, процесс формирования социальной компетентности у подростков в детском загородном лагере предполагает прохождение ребенком нескольких стадий, отражающих его ориентацию на цели социального воспитания.

Первая стадия – *репродуктивная*, суть которой – воспроизведение комплекса освоенных ценностных отношений, эталонов взаимодействия с людьми, способов поведения. На начальном этапе смены педагоги и вожатые организуют процесс совместного моделирования программы смены, деятельности разнонаправленных объединений и сообществ подростков, а так же обеспечивают включенность подростков в их реализацию. Это достигается с помощью сборов-планирования в отрядах, разведки интересных дел, ярмарки вакансий, организационно-деятельностных игр, организационных сборов, дискуссионных форм дел, касающихся выбора детей, возможностей смены отношения к отдыху.

На этой стадии главной задачей было создание атмосферы доброжелательности и эмоциональной безопасности подростков в сообществе, так как воспроизведение не стереотипных для личности поведенческих образцов сопряжено с большой долей социального риска, а кроме того, использование данных форм работы обеспечивает терпимое восприятие подростком другого с отличными ценностными отношениями.

На второй стадии – *адаптивной* – происходит приспособление подростка к возникающим ситуациям, самоопределение в них на основе рефлексии имеющегося опыта отношений.

Данная стадия соответствует основному периоду смены, когда ребенок начинает ценностное взаимодействие на различных уровнях ДОЛ и в различных по видам деятельности сообществах. Данная стадия подразумевает наличие определенного опыта взаимодействия на основании совместно выработанной системы норм и ценностей. Для корректирования данного опыта ценностного отношения необходимо его рефлексивное опосредование, что стимулируется методами самодиагностики, которые реализуются в формах беседы «Познай себя», отрядного дела «Мои сильные и слабые стороны».

На третьей стадии – *моделирующей* – происходит выбор подростком собственных целей, путей и способов их достижения, ситуаций, в которых они могут быть реализованы, выработка стратегии поведения на основе рефлексии собственной деятельности. На данной стадии уделяется большое внимание заполнению подростком индивидуального дневника смены.

Четвертая стадия – *практически-действенная*, где происходит закрепление устойчивых предпочтительных связей подростка с другими детьми и взрослыми, вовлеченными в сферу жизнедеятельности загородного лагеря, на основе формирования личностных смыслов социально значимой совместной деятельности.

Таким образом, подчеркнем, что социальная компетентность является системой знаний о социальной действительности и себе, сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру, действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», и ее формирование связывается с социальным обучением, просвещением, участием в преобразовании действительности, в воспитательном процессе.

Литература

1. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М., 2001. – 205 с.
2. Рожков, М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 2. – С. 16–19.
3. Социальная работа / под ред. В.И. Курбатова. – Ростов н/Д, 2000. – 576 с.
4. Якиманская, И.С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога / И.С. Якиманская // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996. – С. 37–40.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

М.В. Бывшева, Е.В. Коротаева

Ключевые слова: познание, социальное познание, показатели социального познания; пространство детства, событие, социальная роль, значимые взрослые; особенности педагогического сопровождения социального познания дошкольника.

Развитие системы образования в современных условиях связано с качественным изменением содержания и форм обучения, которые предусматривают переход от простой осведомленности, частных умений к теориям и концепциям активизации мышления, новым способам познания, формированию картины мира и т.д. Однако в этом процессе важно не только найти эффективные методические пути воплощения обозначенных проблем, но и подготовить к этому и участников образовательного процесса. Следовательно, процесс подготовки ребенка к активной познавательной позиции необходимо начинать еще с дошкольной ступени.

В философии *познание* изначально представляет собой активную форму связи материи и сознания: материя, окружающий мир, его законы воспринимаются, осознаются, анализируются сознанием индивида; это творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире и окружающем социуме. Этот процесс в философии материализма характеризуется не как созерцательный, пассивный, но как активный, действенный, нацеленный на преобразование окружающей действительности.

К проблемам познания обращались мыслители всех исторических периодов (Аристотель, Ф.Бэкон, Д.Дидро, И.Кант, Г.Песталоцци, Ж-Ж.Руссо, Ф.Фребель и др.). Вопрос о социальной природе познания был поставлен немногим более ста лет

назад и связан с исследованием механизмов познания людьми друг друга, их взаимоотношений и взаимовлияний, поскольку каждый человек пребывает в социальном контексте, на который он влияет и испытывает его воздействие.

Акцентируя внимание на существовании не человека вообще, а человека в реальном социальном пространстве, можно считать, что «*социальное познание* составляет всю совокупность познавательных процессов, направленных на познание объектов, наделенных собственной психической активностью и опосредствующих ориентировку в сфере человеческих отношений» [6, с.39].

Познание может быть и стихийным, и управляемым процессом, причем во втором случае оно может быть управляемым как самим индивидом (самообучение), так и другими субъектами (педагогами, учителями, тренерами и пр.). Очевидно, что чем младше субъект процесса социального познания, тем значимее фигура взрослого, ведущего.

Дошкольный возраст в этом отношении можно охарактеризовать как уникальный. По оценкам отечественных ученых: Л.И. Божович, В.В. Давыдова, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др. – в период дошкольного детства ребенок проходит огромный путь в своем развитии – знания, представления, умения, навыки стремительно актуализируются, разворачиваются, неуклонно расширяются и пополняются. В социаль-

но-психологическом плане дошкольники проживают период интенсивного усвоения образцов поведения, обусловленных тем, что «ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим лицам, приспособлять эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям» [3, с.226].

Картина мира в сознании старшего дошкольника строится на базе социальных механизмов познания и с учетом социальной сущности знания о целостном мире. В дошкольном детстве ребенок успевает освоить позиции «я в обществе» (актуализирует предметно-практическую деятельность) и позицию «я и общество» (ориентирует на социальные контакты, внутри которых осуществляется построение картины мира, усваиваются механизмы социального познания) [4]. В итоге, к шести годам ребенок проходит первый виток спирали социального познания. В этот период дошкольники все более осознанно вычленяют собственное действие как существенный момент социальной ситуации, обобщают выполненные операции (действия), сравнивают его с образцами действий взрослого. У детей возникает новое отношение к взрослому как носителю эталонов социальных ролей, образцов действий и социальных отношений, другими словами, «поведение ребенка опосредуется образом действий взрослого» [7, с.153].

Ребенок по мере взросления все более углубляется в постижение социальных связей и закономерностей, взаимоотношений и взаимодействий между отдельными аспектами ближайшего окружения. При этом пути социального познания дошкольника расширяются и приобретают специализацию в освоении окружающего мира и самого себя. Следовательно, доминирующую задачу образования этого периода можно обозначить как введение ребенка в мир человеческой культуры, содействие «в овладении такими духовными механизмами, которые еще пребывают в процессе сборки»

[2, с.63]. Неоспоримо, что решение этой задачи возложено прежде всего на дошкольное образовательное учреждение. Именно в условиях ДОУ интенсивно развивается личность ребенка, организуется целенаправленный процесс социального познания дошкольника через освоение таких аспектов социальной среды, как пространство и время, образ Я и образ Другого (человека).

Образовательная среда детского сада социальна по своей сути. Ее создают, во-первых, люди, непосредственно окружающие ребенка-дошкольника в детском саду – это педагоги и сверстники. Кроме того, пространственная среда ДОУ наполнена различными предметами и вещами, которые уже при первом приближении социальны, т.к. созданы не только руками, но и разумом человека. Ребенок старшего дошкольного возраста все глубже погружается в этот мир, постигает его устройства, правила, закономерности. В связи с этим можно утверждать, что социальная среда детского сада обеспечивает не только процесс социализации посредством воспитания подрастающего поколения, но и реализует раскрытие индивидуальности ребенка.

Дошкольник, познавая окружающий мир, делает самостоятельный выбор наиболее благоприятных условий своего развития в отношении пространства, людей, воплощаемых в действительность ролей, а также в определении для себя значимых событий [1]. Адекватный выбор условий своего развития, однажды сделанный дошкольником, открывает новые горизонты роста его социальности. Важно отметить, что образовательная среда детского сада располагает возможностями для реализации социальных выборов ребенка с целью активизации его познания в формировании представлений об окружающем пространстве и событиях, в нем происходящих, о социальных ролях (его собственных и людей, находящихся рядом с ним).

Включение дошкольника во взаимоотношения с окружающими его людьми в определенном *пространстве* подразу-

мевают усвоение растущим человеком так называемых социальных дистанций. Они определяются расстоянием, которое человек избирает для контакта с партнером по взаимодействию. Это отчетливо проявляется и на уровне физической реальности, в пространственном размещении партнеров по отношению друг к другу. Внутренняя свобода, адекватное освоение ближайшего пространства, отсутствие чувства тревожности выражаются в том, что ребенок легко преодолевает барьер интимной зоны (до полуметра) и «выходит» в зону личностную, даже социальную.

Событие – это то, что произошло однажды и не повторится с фотографической точностью. Психологические переживания, связанные с осмыслением произошедших событий, способны дать толчок к развитию познавательной и эмоциональной сферы человека, повлиять на формирование произвольности психических процессов. Жизнь дошкольников наполнена событиями; многие, казалось бы, незначительные для взрослых факты, глубоко переживаются детьми. События часто изменяют взгляд дошкольника на окружающий мир; погружаясь в них, ребенок изменяется сам. События позволяют актуализировать внутреннее состояние человека, выделить главное, значимое в содержании ситуации, выразить эмоциональную оценку, тем самым обеспечивая развитие познавательных процессов и, что особенно важно, эмоционально-волевой сферы воспитанников.

Насыщенная событиями жизнь ребенка старшего дошкольного возраста складывается в расширяющемся социальном окружении, в которое включаются родители и родственники, педагоги и сверстники в детском саду и учреждениях дополнительного образования, а также взрослые, с которыми ребенок контактирует внутри социальных институтов (например, врачи). Можно заметить, что контакты ребенка с другими людьми отличаются степенью доверительности и интимности,

близости и теплоты отношений. *Значимыми взрослыми*, или референтами (термин В.Т.Кудрявцева), для старшего дошкольника априори являются родители. Однако по мере погружения в социальную жизнь, роль значимого для ребенка взрослого могут приобрести и иные личности – педагоги, воспитатели, ближайшие соседи и др. Наблюдения показывают, что ребенок выбирает значимого для себя взрослого неслучайно: опыт взаимодействия дошкольника с разными людьми дает ему основания ориентироваться не только на содержание общих дел, но и на мнения, суждения, оценки, высказанные взрослыми в разных ситуациях. Одним из важнейших фундаментальных психологических эффектов влияния значимого взрослого является осознание ребенком чувства принадлежности к социальному миру через формирование чувства «мы». Когда значимый взрослый обеспечивает для ребенка старшего дошкольного возраста информационное и эмоциональное подкрепление, ребенок начинает доверять ему и доверяться, ищет новые поводы для контактов, поскольку последние полноценно удовлетворяют потребность ребенка в общении и социальном познании.

Для достижения необходимого уровня социальности ребенка-дошкольника необходимо, чтобы между ним и взрослыми не возникало пропасти непонимания, важно, чтобы их интересы находились в одной социальной плоскости. При позитивном взаимодействии точкой соприкосновения взрослого и ребенка выступает социально значимый результат, который имеет личностную ценность для них обоих.

Социальное познание детей 5–6 лет разворачивается на основе ведущей для данного возраста – игровой деятельности, в рамках которой ребенок узнает и осваивает различные квазиреальные роли («Магазин», «Семья», «Путешествие» и др.) и связанные с ними действия [7]. Через ролевое поведение (роль) у дошкольников закрепляются новые формы общения, осваи-

ваеется ролевое взаимодействие, а ролевой диалог становится более насыщенным, содержательным и длительным [5]. В процессе ролевого «проживания» дошкольники передают характерные особенности своего персонажа с помощью различных средств выразительности. Им легко удается ролевое взаимодействие в игре, рассматриваемое как самостоятельное распределение ролей, реализация замысла через ролевые действия и т.д. Через игровую деятельность происходит подготовка к ближайшим и далеким *социальным ролям*. Так, в игре «Школа» моделируется ближайшая перспектива развития. Все старшие дошкольники знают, что по окончании детского сада они станут учениками, школьниками, однако их представления о себе, о пространстве школы, о событиях, в ней происходящих, расплывчаты и неконкретны: в школе есть уроки, там ставят отметки, занимаются за партами, звенит звонок. На вопрос «Зачем дети ходят в школу?» дошкольники дают общий, неопределенный ответ: «Учиться», вкладывая порой в интонацию сожаление, недоумение, тревогу. Это связывается прежде все с недостатком жизненного опыта ребенка.

Для успешного овладения ребенком той или иной социальной ролью с последующей эффективной реализацией необходимо преодолеть два этапа. Во-первых, получить необходимые знания о содержании каждой конкретной социальной роли, во-вторых, принять социальную роль, согласиться с ее требованиями, осознать их и быть морально готовым к выполнению социальной роли. Для детей дошкольного возраста характерна высокая эмоциональность в сочетании с недостаточными знаниями о многих социальных ролях. Это означает, что в сюжетно-ролевой игре дети наилучшим образом могут приблизиться к пониманию отдельных черт социальной роли, что создаст ее общие контуры. Мышление дошкольника приближает его к созданию образа определенной социальной роли, позволяет ему

методом проб и ошибок познавать те социальные качества, которые необходимы для ее реализации. Все это снимает опасения ребенка, подталкивает его к освоению новых способов поведения в окружающем социуме.

Эффективность социального познания в дошкольном возрасте обусловлена, с одной стороны, природной любознательностью детей, а с другой, – специально организованной деятельностью педагогов – педагогическим сопровождением.

Обращение к проблеме педагогического сопровождения многими исследователями (Э.М. Александровская, И.А. Баева, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.В. Коротаяева, С.Г. Косарецкий, Н.Н. Михайлова, Р.В. Овчарова, Т.И. Чиркова, Ю.П. Федорова, С.М. Юсфин и др.) не случайно. Одни видят в ней технологию педагогической деятельности, другие метод работы, третьи указывают на ее возможности в индивидуализации образования. Вместе с тем большинство исследователей подчеркивают, что педагогическое сопровождение сегодня – это новая, таящая латентные ресурсы образовательная парадигма.

В нашем понимании *педагогическое сопровождение социального познания* – это специфический вид интегрированной психолого-педагогической деятельности, направленной на обеспечение условий для эффективного понимания себя и других и позитивного взаимодействия в социуме. Подрастающий как личность человек еще не располагает возможностями самостоятельного полноценного понимания и преобразования окружающего мира. Эффективность практики педагогического сопровождения социального познания детей дошкольного возраста обеспечивалась следующими установками:

– образовательный процесс отражает социальную сущность окружающей среды, его необходимо ориентировать на личность ребенка, признавая ценность его человеческие качества, принимая основным критерием благо ребенка;

– ключевая фигура процесса образования – подрастающий человек во всем многообразии его проявлений, поэтому необходимо обеспечить ему возможность выбора социальных условий, позволить перенести ответственности за собственную жизнь и самостоятельное решение индивидуальных проблем в сферу собственной жизнедеятельности;

– интегрированное эмоциональное и познавательное поле развития ребенка-дошкольника обеспечивают взрослые, поэтому их позиция должна включать осознание, прогнозирование и управление возможными изменениями, их направлением, содержанием путем педагогически целесообразного влияния на динамику ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста – сюжетно-ролевую игру;

– перспектива развития ребенка – приобретение им социальных качеств и механизмов, формирование индивидуальной целостной картины окружающего мира, этому способствует опора на зону ближайшего развития, учет сензитивных периодов в жизни ребенка, ориентация на специфику динамики возрастных психологических новообразований;

– активная деятельность ребенка, основанная на интересе, личностном смысле, формирует ответственность, разносторонние мотивации, творческую направлен-

ность, вызывает положительные эмоции в процессе и результате выполняемых действий, что в совокупности стимулирует дальнейшее развитие социальности дошкольника, поэтому необходимо создание насыщенной событиями среды совместной жизнедеятельности детей и взрослых;

– устойчивость социального познания ребенка является важной характеристикой стабилизации жизни дошкольника, этому способствует единство требований и установок в организации жизнедеятельности ребенка в детском саду, проявляющееся в согласованной деятельности участников образовательного процесса.

В процессе опытно-поисковой работы были проведены входная и заключительная диагностика по основным показателям социального познания для дошкольников: пространство, референты, события, роли. Достоверность значимости различий между начальными и итоговыми данными определялась с помощью χ^2 -критерия Пирсона. Результаты сравнительного анализа показывают значительную положительную динамику развития социального познания у старших дошкольников, особенно по параметрам, «пространство», «референт», «события», которые проявляются в поведении и деятельности дошкольников в разных формах образовательного процесса ДОУ.

Таблица 1

Данные динамики показателей социального познания дошкольников на начальном и завершающем этапах опытно-поисковой работы (в %)

Уровни	Параметры личностного роста ребенка-дошкольника											
	пространство			референты			события			роли		
	начальный	итоговый	динамика	начальный	итоговый	динамика	начальный	итоговый	динамика	начальный	итоговый	динамика
Низкий	32	11	-22	25	7	-18	34	17	-17	29	8	-21
Средний	59	45	-14	59	30	-29	60	54	-6	64	48	-18
Высокий	9	44	+35	16	63	+47	6	29	+23	7	44	+34

Экспериментальное значение по показателю «пространство» – 15,75 значительно превышает соответствующее табличное значение (11,34 $p=0,1$); «референт» – 9,14 превышает соответствующее табличное значение (7,81, $p=0,5$); роли – 28,6 превышает соответствующее табличное значение (16,27 $p=0,01$); события – 14,7 превышает соответствующее табличное значение (11,34 $p=0,1$). Это свидетельствует о том, что достижение более высоких уровней личностного роста обусловлено не случайными факторами, а имеет характер устойчивой тенденции.

В заключении необходимо подчеркнуть, что дошкольный возраст сензитивен для развития социальности ребенка, в частности его социального познания в связи с бурным развитием восприятия, памяти, мышления, речи и воображения дошкольника. Становление познавательных процессов, в свою очередь, определяет направление стабилизации эмоционально-волевой сферы. Эти психологические достижения позволяют детям старшего дошкольного возраста не просто номинативно вписываться в мир людей, но и активно и эффективно его осваивать, делать выбор в пользу собственного развития в социуме по отношению к пространству и событиям, значимому взрослому, социальной роли. Организованное целесообразно личностному развитию старшего дошкольника педагогическое

сопровождение полноценно обеспечивает развитие его индивидуальности, подготавливает его к развитию в новом социальном качестве.

Литература

1. Кудрявцев, В.Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев. – Ин-т дошкольного образования и семейного воспитания Рос. акад. образования, Центр развивающего образования В.Кудрявцева. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 390 с.
2. Кудрявцев, В.Т. Культурно-образовательный статус детства / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Социология образования. – 2000. – № 4. – С. 59–65.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
4. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
5. Царегородцева, Е.А. Оценочные высказывания педагогов как условие обеспечения личностного роста ребенка-дошкольника: дис. ...канд. пед. наук / Е.А. Царегородцева. – Екатеринбург, 2006. – 165 с.
6. Чеснокова, О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 37–49.
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. ■

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.Н. Софронова

Ключевые слова: адаптация, выпускник сельской школы, педагогические условия.

В настоящее время система образования в России переживает существенные изменения в результате политических, экономических и социальных процессов, происходящих в обществе. Эти

изменения повлекли за собой ряд сложнейших проблем, затронувших молодежь, и студенчество в частности. Это значительно усложнило процесс адаптации молодого поколения в современных условиях. Поэто-

му адаптация будущих учителей является одной из важнейших задач профессионального образования в стране.

Наиболее значимым периодом в становлении личности выпускника является переход из средней школы в высшее учебное заведение. Он связан с включением молодого человека в новый для него институт социализации. Эффективная, оптимальная адаптация первокурсников к жизни и учебе в вузе – залог дальнейшего развития каждого студента как человека, гражданина, специалиста в своей области.

Выпускнику сельской школы сложнее поступить в высшее учебное заведение и адаптироваться к вузовской системе обучения, к новым взаимоотношениям. Годы учебы в вузе являются процессом наиболее интенсивного развития интеллектуальных, нравственных сил и возможностей студента, в котором происходит формирование его мировоззрения, жизненных идеалов и убеждений. Приобретая статус студента, молодой человек входит в новую систему отношений со сверстниками и взрослыми, что требует от него систематического интеллектуального труда, самоопределения и самоконтроля, самодисциплины и самоорганизации. Этим определяется теоретический и практический интерес к изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации первокурсников, а в нашем аспекте адаптации выпускников сельских школ, к вузовскому обучению.

Одним из важнейших факторов успешной подготовки в вузе будущих учителей является личностная и социально-психологическая адаптация. В процессе адаптации у учащихся изменяются, прежде всего, привычные представления о содержании предстоящей ведущей деятельности, об особенностях новой социальной среды. Сложность данного процесса связана с отсутствием равных стартовых возможностей у абитуриентов, поступающих в вуз. Выпускники сельских школ испытывают особые затруднения как при сдаче экзаменов, так и на первоначальных этапах вузовского обучения.

Наши исследования показывают, что у 74,4% студентов-первокурсников ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», окончивших сельскую школу, наблюдаются проблемы в обучении, эмоциональном состоянии, в социализации, связанные с их дезадаптацией в учебно-воспитательном процессе. Таких студентов среди выпускников городских школ почти 2 раза меньше – 25,6%. Чем же объясняется данный факт?

Проанализировав научную литературу, мы сделали вывод, что основные причины дезадаптации выпускников сельских школ заключаются в различии уровней и возможностей образования в сельских и городских школах; различии условий обучения и жизни в городе и селе; отсутствии в сельских школах четкой системы профориентационной работы; социально-психологических особенностях сельского ученика; недостаточной эффективности или отсутствии в педагогических вузах адапционных систем.

Существенные отличия обучения в вузе и сельской школе не могут не сказываться на абитуриентах. Наибольшие трудности в процессе адаптации выпускника сельской школы к профессиональному образованию в вузе вызывают принципиально иные требования к характеру усвоения знаний; вузовские перегрузки; отсутствие систематического контроля; слабый контакт с преподавательским составом; большая наполняемость учебных групп; отсутствие индивидуальной работы по воспитанию и развитию творческих способностей.

Большое влияние на ход процесса адаптации оказывают социальные и психологические качества сельских выпускников. В ходе исследования нами выделены следующие положительные их качества: практичность и терпимость; консерватизм и трезвость суждений; нравственное отношение к природе; более чувственное восприятие окружающего; неприязнительность в условиях жизни.

В то же время, выпускникам сельских школ присущи и отрицательные черты: преобладание статического внимания, неторопливость; медленный темп культурного развития, а следовательно, более низкий уровень развития коммуникативных навыков речевой культуры, общей образованности; повышенный уровень монотонии; отсутствие приспособленности к повышенным психологическим нагрузкам; слабая ориентировка в новых условиях; более предметные представления, затрудненное восприятие отвлеченных, абстрактных понятий; склонность к привычным формам поведения; средний уровень знаний, умений, навыков (более низкий по сравнению с городскими сверстниками); ограниченный круг интересов [4].

Однако на сегодняшний момент в педагогике остается нерешенным ряд вопросов, связанных с особенностями социальной адаптации у данной категории студенчества, с профессиональной подготовкой выпускников сельских школ для поступления в педагогический вуз, с условиями, при которых этот процесс идет успешно, со способами повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг у выпускников сельских школ.

Так, О.И. Спесивцева в своем исследовании выделяет ряд проблем, касающихся социальной адаптации первокурсников к обучению в вузе:

1. Испытание свободой – приходится самостоятельно принимать решения по многим вопросам, в том числе и социально-бытовым. Не случайно именно в этот период у студентов возникает ощущение одиночества.

2. Студенческое общежитие – впечатление от него выражается в оценках: «транс», «стресс», «шок». Видимо, студенты не преувеличивают, а лишь констатируют социально-бытовую сторону высшей школы в стране.

3. Общение в вузовском коллективе – особенности отношений с преподавателями, согруппниками, соседями по комнате.

Начинается постепенный переход индивидуалистической психологии в психологию коллективизма, а следовательно, возникает необходимость перестраивать характер своего общения.

4. Учеба – трудности в адаптации к требованиям высшей школы.

5. Изменение личности – влияние группы, изменение социальной обстановки, перемены в деятельности, переоценка ценностей и жизненных идеалов [3].

По нашим данным, низкий уровень адаптации выпускников сельских школ к обучению в педагогическом вузе связан:

– с неразвитыми коммуникативными способностями;

– с трудностями двуязычия: для большинства сельских школьников русский язык не является родным языком. В процессе общения у первокурсников возникают ситуации непонимания. Это объясняется тем, что они воспринимают второй язык (русский) через призму родного и им трудно бывает понять язык преподавания дисциплин;

– с неглубоким уровнем знаний выпускников по профилирующим предметам;

– с недостаточным уровнем подготовки большинства учителей для осуществления качественных дополнительных образовательных услуг учащимся;

– с низким уровнем эрудиции, инициативы [1].

Недостаточный уровень знаний учащихся сельских школ связан с условиями организации обучения в школах данного типа. Из-за социально-экономических, демографических условий в селе нет возможности создания многообразия образовательных учреждений, организации профильного обучения в старших классах для дальнейшего профессионального самоопределения выпускников школ, отсутствуют возможности предоставления широких образовательных услуг учащимся по их способностям и интересам.

Выпускник сельской школы должен иметь возможность не «потеряться» в об-

щественной и культурной жизни вуза, не разочароваться в себе, в своих возможностях и способностях, лишившись пристального внимания и опеки школьных учителей, которые всеми силами старались создать для него ситуацию успеха. Нельзя также упускать и тот факт, что, попадая в новую социальную обстановку, бывший учащийся сельской школы старается «наверстать упущенное», быть как «все»: в одежде, поведении и т.п. — стремясь не потеряться среди более раскованных и приспособленных к условиям городской жизни сверстников. На данное обстоятельство нужно обязательно обращать внимание кураторам и преподавателям, так как своей отрицательной составляющей оно может существенно повлиять на формирование личности студента, находящегося в стрессовой ситуации изменения социального окружения.

Молодые люди, приезжающие в город из сельской местности, должны освоить новый стиль жизни, «встроиться» в новый для них темп. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение незнакомых ему особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию. Молодой человек должен сориентироваться, определить круг своих интересов, не расплываясь на все сразу, он должен самоопределиваться в новых для него условиях [4].

В этой связи представляется важным специальное изучение психолого-педагогических оснований адаптации современного студента, а также определение педагогических условий эффективности данного процесса.

Бывшие сельские школьники в вузе являются группой повышенного «социального риска». С началом учебы они получают пусть и относительную, но реальную свободу и независимость от родителей, вследствие чего быстрее и легче, чем городские студенты теряют социальные ориентиры. Приехав из села в город, студенты попадают в «конкурентные» условия жизни, неблагоприятно сказывающиеся на их учебе, быте, образе жизни и создающие материальные, нравственно-психологические трудности.

Традиционно вузовская педагогика, замыкавшаяся рамками образовательного учреждения, не всегда должным образом оценивала влияние средовых факторов на личность студента, игнорируя тем самым целостный характер вузовского обучения, развития и воспитания. Однако именно вуз должен выступать гарантом педагогических условий адаптации личности студента. Многочисленные проблемы современного вузовского образования свидетельствуют о необходимости придать системность процессу адаптации студенчества. Между тем, социальные условия, в которых живут, формируются, а в последствии будут работать, став специалистами, нынешние студенты, предъявляют высокие требования к уровню профессионализма работающих и к их способностям [4].

В ГОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я.Яковлева» институционально закреплены традиционные направления работы со студентами по преодолению трудностей их адаптации к обучению в вузе:

- создание оптимальной педагогической воспитывающей среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности;
- организация воспитательной работы по формированию базовой культуры личности;
- проведение адаптационно-организационной работы с новым контингентом студентов;
- организация научно-исследовательской работы во внеучебное время;

- воспитание патриотизма, политической и гражданской культуры, установок толерантного сознания;

- организация досуговой деятельности;
- развитие у студентов умений и навыков самостоятельной работы;

- организация вторичной занятости студентов;

- информационное обеспечение;

- воспитание трудовой личности;

- формирование здорового образа жизни;

- формирование профессиональной культуры будущих специалистов;

- привитие культуры проживания в общежитии.

В процессе формирования личности студента важной оказывается степень адаптированности. Для лучшего привыкания первокурсников к условиям обучения в педвузе организуется ряд мероприятий.

1. Ежегодно в начале учебного года проводится выездная Школа актива первокурсников. Она, в первую очередь, направлена на помощь в адаптации ребят к новым условиям обучения и проживания. Условно работу Школы можно разделить на два основных направления: выявление наиболее активных студентов среди первокурсников и привлечение их к работе в органах студенческого самоуправления; непрерывное обучение активистов в форме семинаров и тренингов, формирование у студентов активной гражданской позиции, содействие самореализации студентов.

2. С целью формирования творческой активности ведется работа по привлечению студентов к участию в культурно-массовых мероприятиях: «Перловка», «Осенний бал», «Посвящение в студенты», игры КВН, конкурс «Агитбригад», «Студенческая весна».

3. В течение первого года обучения кураторы в обязательном порядке организуют беседы, встречи со специалистами по вопросам профилактики вензаболеваний, наркомании, алкоголизма, табакокурения, правонарушений, поведения в чрезвычайных ситуациях.

4. Факультеты стараются поддерживать связь с родителями первокурсников. Стало обязательным проведение родительских собраний. Осуществляется переписка с родителями, проживающими в районах Чувашской Республики и за ее пределами.

5. Воспитательная работа в общежитиях ведется по различным направлениям: культурно-массовая, спортивная работа, трудовое воспитание, психологическое консультирование студентов.

6. В вузе проводится целенаправленная работа по развитию художественного самодельного творчества, для чего студенты первого курса активно вовлекаются в кружки, секции, творческие объединения. Адаптированию учащихся к новым социальным условиям, формированию активной гражданской позиции способствует их участие в конкурсе студенческих социальных проектов «Я – гражданин России, студент ЧГПУ».

7. Стало традиционным проведение Школы кураторов. Обязательным является ее посещение кураторами 1 и 2 курсов. С целью составления социального портрета студента-первокурсника и выявления актуальных проблем ежегодно в сентябре проводится анкетирование.

8. Большую работу в адаптации студентов проводят психологическая служба вуза и преподаватели кафедры психологии. Их деятельность осуществляется по трем направлениям: психопрофилактическая, психодиагностическая и консультативная работа. Специалисты проводят групповые и индивидуальные формы консультирования, где решаются личностные проблемы. Большую популярность среди студентов получили тренинг общения, тренинги личностного роста и тренинг лидерства. Особое внимание уделяется пропаганде здорового образа жизни. Ведущими специалистами вуза разработана Программа обучения здоровью, которая функционирует с 2005/2006 учебного года.

9. Проводится работа кураторов в группах по рациональной организации труда.

10. К адаптационной работе с первокурсниками активно подключаются студенческие деканаты. В течение сентября вожатые из числа студентов старших курсов организуют шефство над первокурсниками, помогая справляться с трудностями первых дней пребывания в вузе.

11. 1 сентября каждому студенту вручается Памятка первокурсника, которая содержит необходимые сведения о традициях вуза, правилах поведения, различную справочную информацию.

12. На кураторов возлагается обязанность вести дневник, где отражаются все данные о каждом студенте группы.

Благодаря процессу адаптации у студентов развиваются такие личностные качества, как сплоченность, дисциплинированность, целеустремленность, благодарное отношение к факультету, вузу. Кроме личностных качеств, развиваются и профессионально-значимые качества педагога: коммуникативные, организаторские способности, педагогический такт.

Большое значение мы отдаем нашему авторскому психологическому курсу «Адаптация выпускников сельских школ к профессиональному образованию в педвузе», который проводится в рамках Центра обучения здоровью ГОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я.Яковлева». Одним из видов деятельности в психологическом курсе является тренинг, который активизирует студентов к обучению, способствует сплочению коллектива, эмоциональной разрядке, учит первокурсников общаться, взаимодействовать

с новыми людьми в различных ситуациях. Прошедшие тренинг существенно меняют свое отношение к использованию свободного времени, к выработке и перспективному планированию профессиональных намерений и глобальных жизненных целей [2].

Таким образом, адаптацию выпускников сельских школ к обучению в педагогическом вузе следует рассматривать как комплексную проблему. Работа в этой сфере должна вестись на уровне ректората, преподавателей, кураторов и наставников, воспитателей в общежитиях и студенческого самоуправления.

Литература

1. *Гатауллина, Н.Р.* Формирование конкурентоспособности выпускников сельских школ в педагогическом вузе / Н.Р.Гатауллина // Мониторинг качества воспитания и развития творческой конкурентоспособной личности: материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: КГУ, 2004. – С. 48–53.

2. *Софронова, Н.Н.* Адаптация выпускников сельских школ к профессиональному образованию в педвузе: программа спецкурса / Н.Н. Софронова. – Чебоксары, 2008. – 17 с.

3. *Спесивцева, О.И.* Проблемы социальной адаптации студентов первокурсников классического университета: тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. / О.И. Спесивцева. – Екатеринбург: ГОУ УГТУ-УПИ, 2002. – Т. 2. – С. 52–64.

4. *Сухоруков, А.А.* Социальная адаптация выпускников сельских школ в условиях воспитательной системы педагогического вуза: автореф. ... канд. пед. наук / А.А. Сухоруков. – Тула, 2006. – 24 с. ■

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАБОТЫ КОЛЛЕДЖА

Л.В. Зудилова

Ключевые слова: социально-профессиональная активность, критерий, показатель, модель, экспертная оценка.

Формирование социально-профессиональной активности студентов колледжа является составной частью общей проблемы формирования активной жизненной позиции молодежи, которая является одной из актуальных проблем современного общества.

Термин «активность» входит в предмет исследования различных наук и имеет различную трактовку. В философском словаре активность рассматривается как «действенность, деятельное поведение» [9, с.13]. Словарь профессионального образования отмечает, что «активность – качество личности, выраженное в усиленной деятельности, во внешнем проявлении взглядов и убеждений. Социальный смысл активности определяется ее направленностью и мотивами» [2, с.16]. М.С.Каган [4] указывает, что на уровне человека активность приобретает форму деятельности. Данное положение принципиально важно, так как и сама деятельность, с одной стороны – форма активности, с другой можно говорить об активной деятельности.

Формирование социально-профессиональной активности мы понимаем как одно из важнейших проявлений социализации.

Наиболее удачным в рамках нашего исследования, рассмотрения проблемы формирования социально-профессиональной активности как одного из проявлений социализации, мы считаем определение Л.В.Мардахаева, который определяет социализацию как «становление личности, формирование сознания (усвоение индивидом языка, социальных ценностей, культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе), усвоение социальных ролей и опыта поведения (норм, установок, образцов поведения), овладение стилем

социального общения с учетом возраста, своеобразия среды и самоактивности» [6, с.24].

Различные подходы к пониманию личности связаны с наличием многочисленных и разнообразных концепций. Весь вопрос, по выражению А.Н.Леонтьева [5], упирается в то, что будет названо в качестве составляющих «Я-образа». Наиболее распространённая схема включает в «Я» три компонента: познавательный (знание себя), эмоциональный (оценка себя), поведенческий (отношение к себе).

Общей характеристикой сфер, в которых осуществляется социализация, являются деятельность, общение, самосознание. Все три обозначенные сферы, взятые в целом, создают для индивида, по словам Г.М.Андреевой, «расширяющуюся действительность» [1, с.280], в которой он действует, познаёт и общается, тем самым осваивая не только ближайшую микросреду, но и всю систему социальных отношений.

Под *социально-профессиональной активностью личности* мы понимаем динамическое свойство личности, отражающее ее социально-профессиональную направленность, позволяющее ей осуществлять реализацию различных социально значимых видов деятельности в процессе профессионального становления в целях изменения себя, социума в соответствии с собственными позитивными ценностными ориентациями и задачами общественного развития, готовность к самосовершенствованию и самоутверждению.

Обратимся к сущности понятия «студент» и характеристике социально-психологических особенностей студентов.

Исследование различных свойств и качеств 250 студентов Муравленковского

многопрофильного колледжа, проведенное в 2004 году Н.С.Глуханюк [3], позволило выявить проявление социально-психологических особенностей и тенденций и создать обобщенный образ современного студента.

Студент колледжа – это человек с дисгармоничными социально-психологическими установками, низкой мотивацией в отношении социальных объектов и ярко выраженным тяготением к свободе и независимому существованию, не подкрепленному реальными действиями. При этом регулятором потребности все же являются нравственные качества, уровень выраженности которых находится на границе среднего и низкого, общая культура проявляется крайне низко. Профессиональная активность практически отсутствует, а если и проявляется интерес к профессиональному образованию и будущей деятельности, то только как репродуктивный. Проявляются организаторские способности, установки на сотрудничество и взаимопомощь, но только в случае собственной необходимости или запроса на нее. Почти не сформирована волевая регуляция поведения и деятельности, что во многом определяет отсутствие профессионального интереса, а соответственно и профессионального образовательного успеха, отсюда заниженный уровень притязаний в сфере учебной деятельности.

Таким образом, выявленный уровень социально-психических характеристик и результаты мониторингов составили информационную основу для проектирования системы формирования социально-профессиональной активности студентов колледжа и выделения возможных педагогических условий.

К педагогическим условиям, обеспечивающим результативность формирования социально-профессиональной активности, мы относим: педагогическое сопровождение формирования социально-профессиональной активности студентов; программно-целевое обеспечение воспитательной

деятельности; создание социализирующей среды в колледже.

Средством комплексного использования всех педагогических условий, усиления их взаимосвязи и взаимодействия, является модель формирования социально-профессиональной активности студентов, в которой определены роль и место каждого из педагогических условий.

В качестве субъектов в модели выступают: педагоги, педагогический коллектив и студенты, студенческий коллектив. В структуру модели входят четыре блока: диагностико-аналитический, мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, критериально-результативный.

Т.В.Солонщикова рассматривает социально-профессиональную активность «как условие становления специалиста профессионала» [8, с.47] и отмечает, что процессом формирования социально-профессиональной активности можно управлять.

Проведенный теоретический анализ, изучение опыта деятельности профессиональных учреждений и мониторинг трудовой деятельности выпускников позволил нам определить формирование социально-профессиональной активности студентов как объективный, необходимый процесс и выделить для определения содержания педагогической деятельности наиболее важные сферы формирования социально-профессиональной активности студентов: профессиональная, общественная, коммуникативная, личностная.

При оценке сфер формирования социально-профессиональной активности студентов в нашем исследовании применялся метод экспертных оценок

Л.Е.Никитина, С.Н.Майорова-Щеглова выделяют требования к экспертам: «высокий уровень профессионализма, широкий кругозор, богатый практический опыт опрашиваемых, способность давать необходимую информацию в условиях неопределенности, независимость ответов, индивидуальное творчество, высокая компетентность, эрудиция, интуиция экспер-

тов, способность экспертов анализировать и прогнозировать процессы социального развития, умение экспертов связывать необходимость решения сиюминутных и перспективных задач, обладание экспертами чувством гражданской ответственности» [7, с.47].

Таким образом, использование данного метода позволило не только оценить некоторые параметры, но и повысить уровень квалификации преподавателей (исполняющих функцию экспертов) по данной проблеме, так как использование методик экспертной оценки требует от эксперта определенного уровня компетентности.

Формирование социально-профессиональной активности студентов в *профессиональной сфере* представляет собой процесс и результат формирования у студентов своего отношения к профессионально-трудовой сфере, выбранной специальности; вхождения в профессиональную деятельность, как одного из способов самореализации; усвоение студентами производственного опыта; овладение стандартами, правилами, ценностями производственного сообщества, коллектива, активной реализации накопленного опыта; наличие достаточной сформированности профессионально значимых качеств; стремление достичь определенных профессиональных результатов в трудовой деятельности, овладение смежными или дополнительными специальностями, постоянное повышение своего профессионального уровня; владение определенной суммой экономических и экологических знаний для успешной работы в различных отраслях производственной деятельности; соблюдение профессиональной этики. Профессиональная сфера процесса формирования социально-профессиональной активности включает также информированность о современном состоянии рынка труда, участие в трудовых и профессиональных ситуациях, удовлетворенность образовательным процессом, планирование профессионального самосовершенствования и самообразования,

понимание необходимости непрерывного образования, умение принимать профессиональные решения.

Формирование социально-профессиональной активности студентов в *общественной сфере* – это процесс проявления гражданской ответственности, законопослушания, активное участие в общественной жизни страны, города, образовательного учреждения; проявление патриотизма, интереса и гордости историческим прошлым своего Отечества, переживание настоящего и обсуждение своей роли в созидании будущего; осведомление об общественно-политических событиях, наличие собственной аргументированной оценки и обсуждение с товарищами происходящих событий в стране, городе, образовательном учреждении; проявление уважения к общественной и личной собственности; осознание исторических и культурных особенностей малой и большой родины, любовь к родному краю и его людям, забота о родине, участие в деятельности студенческих и молодежных объединений, в социально значимой деятельности, взаимное уважение и равноправие, знание и защита своих прав, приобщение к общечеловеческим ценностям, коллективизм, признание семейных ценностей, проявление заботы о близких.

Формирование социально-профессиональной активности студентов в *коммуникативной сфере* включает процесс и результат взаимодействия людей, состоящий в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями; адекватное восприятие общающегося человека, способность понять мотивы его поведения и высказываний, почувствовать его психологическое состояние, принять его в данный момент таким, какой он есть; владение способами вербального и невербального общения, приемами монологической и диалогической речи, умение устанавливать контакты для решения поставленных задач; проявление толерантности, уравновешенности, коррекция собственных поведения и эмо-

ций; возможность влияния на других людей, быть авторитетным, убеждать, навыки работы с различными видами информации, владение устной и письменной речью, ораторским искусством.

Формирование социально-профессиональной активности студентов в *личностной сфере* представляет процесс и результат самоактуализации человека, непрерывного стремления его к возможно более полному проявлению своих потенциальных возможностей; осознание ценностей здоровья, овладение гигиеническими навыками и приемами закалывания, саморегуляции; самоорганизация физкультурно-оздоровительной деятельности, занятия спортом, признание приоритета здорового образа жизни; наличие культуры внешнего вида, соответствие его месту пребывания; обязательность и ответственность, целеустремленность, способность ради поставленной цели отказаться от мало значимого; легкая адаптация к различным социальным средам на микро- и макроуровнях, стрессоустойчивость, адекватная реакция реальным ситуациям, наличие положительного эмоционального тона. К личностной сфере можно отнести: независимость суждений, сформированность мировоззрения, принципов, убеждений, личностных качеств, коррекция черт характера, ответственность за свои решения и действия, активизация интеллектуальных ресурсов; потребность в самовоспитании, развитии индивидуальности, формирование профессионально-значимых качеств; способность к оценке изменений условий социума и соответствующей коррекции своей деятельности.

Вопрос выбора критериев и определение показателей, по которым производится оценка, является одним из важных и сложных направлений педагогической деятельности.

Разработанные нами критерии сформированности социально-профессиональной активности являются интегрированными и классифицируются по группам в соответствии со сферами формирования

социально-профессиональной активности: профессиональные, общественные, коммуникативные и личностные. Каждый их критериев включает в себя несколько количественных показателей.

Важнейшим фактором выбора показателей является – целевая ориентация колледжа на формирование социально-профессиональной активности студента как главный критерий результативности деятельности. Деятельность любого учреждения характеризуется, прежде всего, показателями успеваемости и качества учебного процесса, достижений студентов в профессиональной, научно-исследовательской, творческой и спортивной деятельности, студенческом самоуправлении, внеурочной деятельности и др.

Совокупность разработанных критериев позволяет оценить уровень сформированности социально-профессиональной активности студентов на любом этапе обучения в колледже и при его окончании.

Группа профессиональных критериев состоит из заинтересованности в освоении выбранной специальности ($K_{п1}$) и предполагает качество освоения специальности и дополнительное участие студентов во всем, что связано с овладением специальностью: участие в конкурсах профессионального мастерства, ведение исследований по запросам предприятий, работа на производстве в свободное от учебы время и т.д.; наличие и реализацию индивидуального плана социально профессионального саморазвития ($K_{п2}$); предполагает осознание студентами необходимости обучения всю жизнь и готовность к этому ($K_{п3}$) и включает такие показатели, как количество выпускников, продолжающих после колледжа обучение в ВУЗах, закончивших колледж с повышенным уровнем квалификации и получившими или желающими получить смежную или дополнительную специальность, профессию.

К группе общественных критериев относятся: соблюдение норм общественного поведения ($K_{о1}$), признание семейных ценностей ($K_{о2}$) и участие в социально значи-

мой деятельности ($K_{ог}$). Показателями данных критериев являются соответственно: количество студентов, не совершивших правонарушения, не имеющих административные взыскания и имеющих положительные характеристики по результатам практики и учебного года; количество студентов, осознающих ценность семейной жизни и проявляющих заботу о близких; количество студентов, занимающихся внеучебной социально значимой деятельностью, участвующих в студенческом самоуправлении и имеющих поощрение за это участие.

В группу коммуникативных критериев входят: владение культурой общения ($K_{к1}$) (показатели – количество студентов, владеющих навыками диалогового и группового общения и навыками конструктивного разрешения проблем и конфликтов), адекватное поведение в различных социальных ролях ($K_{к2}$) (показатели: количество студентов, адекватно ведущих себя в различных социальных ролях и имеющих оптимальное сочетание индивидуальных моделей поведения) и умение воздействовать на окружающих ($K_{к3}$) (показатели: количество студентов – участников самоуправления различного уровня, руководителей объединений по интересам и клубов, участников конференций, форумов, совещаний по вопросам молодежной политики, общественных слушаний т. д.).

Четвертая группа – группа личностных критериев – содержит следующие критерии: содержание убеждений, принципов, установок ($K_{л1}$) с показателями: количество студентов, признающих принципы гражданственности и патриотизма, ответственность за результаты профессионального образования перед собой и социумом, осознающих необходимость и ведущих здоровый образ жизни; способность к самооценке и ее адекватность ($K_{л2}$) с показателями: количество студентов, имеющих положительную жизненную мотивацию и владеющих навыками адекватной самооценки; сформированность эмоционально-волевых качеств ($K_{л3}$) с показателями:

количество студентов с выраженным чувством эмоционального комфорта и с эмоциональной экспрессией, эмоциональной устойчивостью.

Результативный критерий $K_{рез}$ представляет собой средний уровень выраженности обобщенных показателей четырех групп критериев: профессиональных, общественных, коммуникативных и личностных.

В ходе оценки сформированности социально-профессиональной активности студентов были выделены три уровня: высокий, средний и низкий.

В результате проведенной работы наблюдалось значительное увеличение числа студентов с высоким уровнем и снижение числа студентов с низким уровнем сформированности социально-профессиональной активности.

Достигнуто увеличение показателей по всем группам критериев. Наиболее значительное увеличение наблюдалось по группе профессиональных и коммуникативных критериев.

В абсолютных показателях возросло количество студентов – участников творческих конкурсов, научно-практических конференций, спортивных соревнований, конкурсов профессионального мастерства. Результативность участия студентов в различных мероприятиях составляет свыше 50%. Увеличилась внеурочная занятость студентов и произошло резкое снижение показателей правонарушений и преступлений. По результатам мониторинга удовлетворенность студентов и родителей организацией учебно-воспитательным процессом составила свыше 90%. Студенты колледжа – участники всех окружных мероприятий: форум молодежи, конкурс лидеров общественных и молодежных объединений, турнир по Парламентским дебатам и др. Увеличилось количество студентов, получающих в период обучения в колледже 2-3 рабочих профессии, расширился перечень профессий. Практически нет негативных отзывов по результатам практики на производстве.

Таким образом, работа по формированию социально-профессиональной активности, увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности социально-профессиональной активности, привели к улучшению показателей работы колледжа в целом и повышению положительного имиджа колледжа в городе и округе.

Литература

1. *Андреева, Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 1998. – С. 137–303.
2. *Вишнякова, С.М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. *Глуханюк, Н.С.* Психологическое сопровождение социально-профессионального воспитания / Н.С. Глуханюк, М.М. Дудина, О.В. Полетаева, С.Л. Семенова. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004. – 28 с.
4. *Каган, М.С.* Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
5. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. *Мардахаев, Л.В.* Социализация как социально-педагогическая проблема / Л.В. Мардахаев // Социально-педагогическая поддержка ребенка в процессе социализации: материалы Рос. науч.-практ. конф., Москва, 6 ноября 2008 г. / под общ. ред. А.И. Иванова. – М.: ПКППРО, 2008. – 292 с.
7. *Никитина, Л.Е.* Технологический подход в прогнозировании и развитии воспитания: монография / Л.Е. Никитина, С.Н. Майорова-Щеглова. – М.: АРКТИ, 2008. – 112 с.
8. *Солонщикова, Т.В.* Формирование социально-профессиональной активности личности студента технического вуза в условиях реформирования гражданского общества: дис. канд. пед. наук / Т.В. Солонщикова. – Казань, 2007. – 278 с.
9. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ДОСУГОВОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

А.Н. Погорелова

Ключевые слова: досуговая культура, студенческая молодежь, досуговая стратегия.

Современное состояние общества, процессы, происходящие в нашей жизни, заставляют по-новому взглянуть на проблему формирования и развития досуговой культуры современной студенческой молодежи, формирования ее интеллектуального, духовно-нравственного и культурного потенциала.

В преддверии Универсиады сфера досуга молодого поколения требует особого внимания со стороны государства. Она должна быть не просто сферой свободного времени молодежи, но в определенном смысле сферой именно культурного времяпрепровождения, содержащей культурно – созидающий потенциал, преобразую-

щей нравственные знания в нравственные убеждения, в новые нравственные потребности, а культурные нормы и принципы в нормы и принципы сознательного социально-значимого поведения молодых людей.

От эффективности организации досуга молодых людей зависят и нравственное здоровье общества, и решение ряда социальных проблем, таких, как борьба с наркоманией и преступностью. Особенную роль формирование досуговой культуры студенческой молодежи играет в решении проблем социализации, что позволяет говорить об эффективном и успешном развитии личности в обществе.

Актуальность формирования досуговой культуры молодежи связана с процессами глобализации и технизации, происходящими в нашем обществе. В связи с этим актуальной и значимой, на наш взгляд, является работа М.А. Ариарского «Прикладная культурология» [2], в которой отмечается, что потребности и интересы современных молодых потребителей становятся в масштабах всего мира все более однородными, а культурная продукция формирует одни и те же модели потребления. То, как глобальные производство и сбыт формируют глобального потребителя, показано в монографии на примере телевидения: оно превращает постоянно растущую часть населения Земли в одну гигантскую телеаудиторию, которая смотрит одни и те же фильмы, любит и знает одних и тех же звезд, стремится к одним и тем же символам материального успеха.

На сегодняшний день студенчество можно определить как большую социальную группу, служащую источником пополнения интеллигенции, занятую деятельностью по подготовке к высококвалифицированному умственному труду. К основным характеристикам студенчества относятся:

1) общий вид познавательной деятельности: учебная, которая в сочетании с научно-исследовательской деятельностью образует особый социальный фон жизнедеятельности этой общности людей;

2) особое участие в общественно-политической деятельности;

3) наличие у студенчества своей специфической субкультуры.

Студенчество, как наиболее образованная и социально активная макро-группа молодежи, особенно остро ощущает происходящие перемены в жизни общества. Специфика студенчества как особой социальной группы определяется факторами, связанными с материальным положением студенчества, его социальным происхождением, типом поселения, уровнем дохода. Данные условия жизнедеятельности студентов, являющиеся объективными по отношению к ним, влияют на характер их ак-

тивности, проявляющейся как в основной, учебной, так и в досуговой деятельности, определяют специфику и основные формы проведения досуга.

Кроме этого, по сравнению с другими группами молодежи, студенчество отличается более высоким интеллектуальным потенциалом, что в комплексе с наличием достаточного количества свободного времени создает предпосылки для активной досуговой деятельности студентов. Рассматривая жизнедеятельность студенческой молодежи в ее реальном измерении, необходимо принимать во внимание то обстоятельство, что на процесс ее социализации в сфере досуга могут оказывать существенное влияние происходящие в обществе трансформационные процессы.

В свете новых культурных, социологических, социальных и духовных факторов современного общества, по мнению Ю.М.Щеглова молодежь характеризует:

«1. Особые возрастные особенности: эмоциональные, динамические, непосредственные в выражении чувств.

2. Независимость. Молодежь независима, у большинства нет семьи, профессии, нет конкретных перспектив служебной карьеры.

3. Отсутствие обязанностей и обязательств.

4. Превалирование не индивидуально-личностного, а группового характера и чувства принадлежности к определенной групповой общности.

5. Отсутствие страха в отличие от предыдущих поколений» [10, с.119–120].

Досуговая деятельность студентов во многом зависит от состояния самой сферы досуга как элемента социально-экономической системы общества, от таких социальных условий, как доступность услуг рекреационного профиля, масштабов распространения культурно-просветительских и других учреждений. В течение последних десятилетий в сфере досуга обозначился целый ряд тенденций негативного характера, связанных с сокращением свободно-

го времени у населения страны, что было обусловлено коммерциализацией досуговых услуг, а также низким уровнем доходов значительной части россиян.

В ходе ломки старых традиций и зарождения новых тенденций в развитии нашего общества были отодвинуты на задний план важные проблемы воспитания молодёжи, развития творческих способностей, духовно-нравственного совершенствования. В отличие от прошлых лет, когда личность молодого человека складывалась в рамках устоявшейся идеологии, сложившейся системы общественных связей, в нынешних условиях её становление осложнено рядом объективных, далеко не всегда позитивных, социально-экономических факторов, отсутствием чётких критериев в морально-духовной сфере общества.

Следует отметить, что именно досуг в настоящее время оформился в качестве основной сферы вторичной социализации современной молодежи, в том числе и молодежи студенческой. Во многом это обусловлено тем, что традиционные институты социализации, образование и семья, не выполняют в полном объеме свою функцию воспитания личности.

Выявление основных тенденций досуговой культуры современной студенческой молодежи связано с определением понятия «досуг» и «досуговая культура личности». Поскольку понятие «досуг» является исходным для характеристики досугового пространства жизнедеятельности молодежи, то возникает потребность в его детальном рассмотрении. Так, Суртаев В.Я. отмечает, что: «Досуг – это время и пространство, находящееся за пределами обязательной (профессиональной, учебной) деятельности человека» [8, с.31].

Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. дают следующее определение: «Досуг – это реализация в деятельности и общении социокультурного потенциала свободного времени» [6, с.60].

Культурно-досуговая деятельность представляет достаточно сложную систе-

му, элементами которой выступают миссия, конкретные цели деятельности, объект и субъект деятельности, содержание, средства достижения поставленных целей, формы и методы (в других случаях – способы и приемы) выполнения тех или иных работ, наконец, материальная база и финансовое обеспечение. Как и во всякой социальной системе, в культурно-досуговой деятельности все элементы тесно взаимосвязаны.

Досуг выступает в качестве структурного элемента свободного времени, его содержание наполнено деятельностью, позволяющей не только преодолевать стрессы и усталость, но и развивать духовные и физические качества, исходя из социокультурных потребностей личности. В то же время досуг является относительно самостоятельной сферой жизнедеятельности молодежи. Основным признаком, отличающим время досуга от свободного времени – это возможность выбора видов деятельности, исходя из своих социокультурных интересов и духовно-нравственных предпочтений.

Досуговая культура молодёжи существенно отличается от досуга других возрастных групп в силу специфических потребностей и присущих ей социально-психологических особенностей «молодёжного сознания», повышенной эмоциональностью восприятия и реакций. В основе его содержания не только отдых и развлечение, но и решение жизненных проблем, т. к. идёт активный процесс самопознания, самореализации, самовыражения.

Кроме этого, досуговая культура молодежи сегодня определяется:

1. Потреблением культурных товаров и услуг.
2. Активным участием и занятием спортом.
3. Особым отношением к культурно-художественному направлению.

Расхождения со взрослой категорией населения очень структурированы, так как некоторые виды культурных посещений представляются только сугубо молодеж-

ными: кинотеатры, дискотеки, развлекательные центры, выступления рок-групп, Интернет-салоны.

Тяга молодежи к внедомашнему отдыху и вообще к коллективному времяпрепровождению наглядно отражается в их культурно-досуговых расходах: на это уходит большая часть средств, с явным предпочтением кинотеатров, ночных клубов, развлекательных центров. Анализ участия молодежи в различных видах культурных посещений позволяет распределить их на четыре группы.

Первая группа включает посещения, практикуемые молодежью в массовом порядке: кинотеатры, торгово-развлекательные центры, бары и кафе, аквапарки, развлекательные представления, дискотеки, парки отдыха и развлечений, соревнования, спортивные матчи и рок-концерты.

Вторая группа, наоборот, объединяет малораспространенные виды посещений: концерты классической и джазовой музыки, танцевальные и оперные спектакли.

Третья группа, небольшая по численности, включает посещения театров, выставок, музеев и памятников.

Четвертая группа, достаточно большая, отдает предпочтения Интернет, Интернет-сообществам, общению в чатах, на форумах, общению по специальной программе «QIP» (по «аське»), общению по мэйл-агенту, проведение досуга на «личных страницах», ведение виртуальных дневников – блогов, создания и посещение «гостевых книг», посещение сайтов разной тематической направленности. Высок приоритет технологий масс-медиа и др.

Среди инновационных проектов, особенно на сегодняшний день привлекательных для досуга молодежи, может стать, создание в муниципальных образованиях торгово-развлекательных центров комплексного типа, предлагающих новые формы и технологии культурно-досуговой деятельности.

Кроме этого, в связи с обозначенной проблемой нашего исследования, А.И. Ну-

руллина отмечает, что «досуговая культура личности молодежи обуславливается соблюдением основных критериев ее восприятия и оценок:

а) осознание человеком себя в культурно-досуговой среде, способность ориентироваться в ней, в ее культурном значении; самооценка, выражающаяся в ощущении спокойствия, уверенности, одухотворенности, комфорта, идентификации себя с эстетикой данной культурно-досуговой среды;

б) эстетическая оценка, вызывающая чувства радости, изумления; образ культурно-досуговой среды, его эстетическое наполнение определяет ощущение причастности не только к культурно-досуговой среде, но и к внешней среде обитания – дому, городу, краю;

в) оценка социальной значимости культурно-досуговой среды, которая включает осознание значимости исторического культурного прошлого, современности, память о событиях и людях, памятниках культуры, искусства, чувства гордости, уважения и самоуважения, ощущение причастности к культуре, искусству и истории;

г) оценка практических удобств и психологического комфорта, микроклимата культурно-досуговой среды, что формирует общее представление о степени взаимного соответствия (или несоответствия) уровня культуры человека и культурно-досуговой среды» [7, с.261].

Однако, досуговая культура студенческой молодежи связана и с другими особенностями. В свете современного исследования можно выделить следующие ее особенности:

- эмоциональная самореализация;
- эмоционально-нравственное самоутверждение с поисками развлекательного содержания в культуре под воздействием групповых стереотипов, отношений, установок, интересов;
- одновременный и временный характер, присущий молодежи;
- преобладание рекреативной (развлекательной линии).

Необходимо отметить, что в направлении культурных ориентиров и потребностей молодежи, определяющих ее досуговую культуру, выделяют массовизацию вкусов и всего досуга молодежи, снижение художественного вкуса молодого населения, предпочтение тех форм проведения свободного времени, которые предполагают межличностное общение.

В диссертационном исследовании Фатова А.В. отмечается, что досуговая культура молодежи – это развитие навыков рационального использования свободного времени через планирование своего свободного времени, направленность на самообразование, творчески созидательную деятельность; повышение уровня досуговой активности через привлечение к участию в социально значимых культурно-развивающих формах досуга [9].

Захарченко А.Е. считает, что диапазон досуговой ориентированности молодежи на сегодняшний день достаточно обширен: от пассивных – просмотр теле и видео продукции, Интернет – коммуникации и пр. до активистских – игры, путешествия, дискотеки и пр. форм отдыха, которые могут приобретать как гуманитарное, так и разрушительное содержание. В условиях массовой культуры досуг молодежи, являясь наиболее свободной формой выбора деятельности, представляет собой личностную и виртуальную коммуникацию, в процессе которой происходит воспроизводство, создание и диссеминация символов и знаков молодежной субкультуры [4].

Целесообразно организованный досуг молодежи – это, в первую очередь, пространство духовного общения: свободный выбор ценностной системы; социальная среда: овладение различными социальными ролями; художественная деятельность: развитие творческих способностей; самоорганизуемый континуум в условиях массовой культуры: открытость команды в условиях медиаккультуры.

Таким образом, педагогическая сущность досуговой деятельности молодежи, как специфический вид личностной и

виртуальной коммуникации, заключается в том, что она является формой творческой самореализации в сфере отдыха, приобретая воспитательную направленность посредством развития способности к творчеству, формирования готовности к преобразованию внутреннего мира личности и ответственности за влияние на окружающую действительность.

Теоретический и методологический анализ позволяет в целом выделить следующие тенденции формирования и развития досуговой культуры молодежи:

1. Тенденция возрастающей роли досуга для молодежи и, как следствие, увеличение влияния его составляющих: видов досуговой деятельности, значимых для молодежи, распространяемых и пропагандируемых через них ценностей, образцов поведения в процессе социализации молодого поколения.

2. Тенденция смены избирательности в отношении разнообразных досуговых видов и формирование культуры освоения других видов молодежной досуговой деятельности (Интернет, мультимедиа), а также наполнение новым содержанием существовавших ранее видов – просмотр телепередач, посещение кинотеатров, развлекательных центров.

3. Рост возможностей самореализации, самоутверждения, свобода выбора и многообразие досуговых форм сочетаются с потерей у некоторой части молодежи приоритетов духовно-нравственного развития и смещением акцентов на развлечения и пустое времяпрепровождение. В сфере досуга утрачены некоторые позиции традиционных нравственных и культурных ценностей, в некоторых формах наблюдаются пассивность и потребительство.

4. Тенденция формирования новых досуговых стратегий молодежи. Под «досуговой стратегией» понимаются способы удовлетворения потребностей в сфере досуга или через его посредство, то есть реализации целей, в которых молодой человек видит результат своего досугового времяпрепровождения. Такими досуговыми стра-

тегиями могут быть – поиск смысла жизни, уход от проблем, побег от одиночества, отдых, престижность досуга, поиск путей в будущее и т.п.

5. Выявленные досуговые стратегии свидетельствуют о росте значимости досуга для молодежи. В связи с этим для некоторой части молодежи, еще не достигшей желаемого, социально значимого статуса, досуг выполняет компенсаторную функцию.

6. В настоящее время регулирование свободного времени и досуга молодежи должно базироваться на принципах толерантности, интереса и свободы:

– толерантность предполагает понимание и принятие субъектами, осуществляющими регулирование свободного времени молодежи, ее интересов и потребностей;

– свобода – это создание в пространстве досуга условий для самоорганизации молодежи, содействие формированию в сфере досуга ее активной позиции;

– интерес – учет реальных потребностей молодежи в организации и проведении досуга.

7. Досуговую культуру молодежи характеризует и негативные тенденции – массовизация и стандартизация вкусов, высокий уровень потребительства, снижение художественного вкуса, обеднение культурных потребностей, прослеживается тенденция к прагматизму.

Таким образом, характеристика молодежного досуга с точки зрения культуры его организации и проведения охватывает многие стороны данного явления – как личностные, так и общественные. Досуговая культура – это, прежде всего, внутренняя культура человека, предполагающая наличие у него определенных личностных свойств, которые позволяют содержательно и с пользой проводить свободное время. Склад ума, характер, организованность, потребности и интересы, умения, вкусы, жизненные цели, желания – все это составляет личностный, индивидуально-субъективный аспект досуговой культуры молодежи.

В целом, под досуговой культурой молодежи необходимо понимать процесс

удовлетворения потребности в творческом самовыражении, духовно-культурном росте, интеллектуальном и физическом самосовершенствовании посредством целесообразно организованных досуговых форм, позволяющих осваивать различные социальные роли и влиять на внешний и внутренний мир личности.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2002. – 272 с.

2. Ариарский, М.А. Прикладная культурология. – 2-е изд., испр. и доп. / М.А. Ариарский. – СПб.: Изд-во «Эго», 2001. – 288 с.

3. Гончарова, Н.Г. Досуговая деятельность современного российского студенчества: опыт прикладного социологического исследования / Н.Г. Гончарова // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 10. – С. 40–48.

4. Захарченко, А.Е. Досуг студенческой молодежи как социально-культурная деятельность (на материале игры в КВН) / А.Е. Захарченко // Гуманизация образования. – 2007. – № 4. – С. 47–51.

5. Звоновский, В. Досуговые предпочтения молодежи / В. Звоновский, С. Луцева // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2002. – № 5(61). – С. 59–66.

6. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильникова. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.

7. Нуруллина, А.И. Психолого-педагогические принципы досуговой деятельности молодежи в культурно-досуговых центрах / А.И. Нуруллина // Современные социокультурные процессы: проблемы, тенденции, новации. – Казань, 2006. – 378 с.

8. Суртаев, В.Я. Основные направления самореализации молодежи в условиях досуговой деятельности / В.Я. Суртаев. – СПб., 1992. – 170 с.

9. Фатов, А.В. Социальное воспитание студенческой молодежи в культурно-досуговой деятельности: автореф. ... канд. пед. наук / А.В. Фатов. – М., 2007. – 23 с.

10. Щеглов, Ю.М. Молодежная культура в зеркале времени / Ю.М. Щеглов // Российская культура глазами молодых ученых. – СПб.: МП РИЦ «Культ-информ-пресс», 1993. – С. 116–131.

СТАНОВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

М.В. Попова

Ключевые слова: информационная культура, индивидуальное развитие, студент, библиотека.

Для реализации своего социального поведения в обществе личность нуждается в постоянном притоке информации. Информационная связь с окружающим миром, социальной средой, в которой она действует как активный социальный субъект, – одно из важнейших условий нормальной жизнедеятельности. Прекращение информационной связи может вызвать различные психические аномалии – вплоть до психических заболеваний. На формирование и развитие личности влияют не только постоянный информационный контакт с окружающей социальной средой или его отсутствие, но и количество, объем, содержание и структура поступающей и перерабатываемой информации. Необходимую информацию человек получает из непосредственного опыта, личного общения, а также из разнообразных источников информации (книги, радио, телевидение, журналы, газеты и другие источники). Закономерность общественного развития в том, что резко увеличивается и преобладает доля информации, получаемой из информационных источников, нежели из непосредственного опыта и личного общения. Усложнение и динамичность социальных процессов в обществе, влияние происходящих общественных изменений на повседневную жизнь человека делают его все более зависимым от потока сообщений средств массовой коммуникации. Все меньше сведений, необходимых для жизни в обществе, он может получить, основываясь только на собственном повседневном опыте и непосредственном общении с окружающими. Все больше разного рода социальной информации он получает из теле- и радиопрограмм, периодических изданий и Интернета [1].

В современной системе образования в условиях информационного общества умение работать с информацией – одно из глав-

ных, если не основное базовое умение. Оно нужно всем и каждому, ибо для решения самых разнообразных проблем необходимо уметь анализировать ситуацию, имеющуюся информацию, сопоставлять ее с ранее известной, делать выводы. Поэтому одно из ключевых мест в современном школьном и вузовском образовании должно отводиться формированию информационной культуры учащихся, которая представляет сложный комплекс практических умений в области поиска, восприятия, переработки и использования информации, необходимой для решения разнообразных задач.

Проблема информационной культуры личности особенно важна для студентов педагогического вуза, поскольку в период обучения им не только приходится перерабатывать большие объемы информации, но и готовиться к реализации информационной, ориентационной и гностической функции учителя. Формирование информационной культуры будущего педагога осуществляется в социально-образовательной среде: этому способствуют преподаватели вуза, средства массовой информации, Интернет и др. При этом данный процесс не всегда имеет целенаправленный характер и остается на уровне общих рекомендаций. В результате не все студенты могут осуществлять самостоятельный поиск, отбор и переработку информации.

Для изучения процесса формирования информационной культуры студентов – будущих педагогов была разработана анкета, включающая семь блоков вопросов. Первый блок вопросов был направлен на выяснение особенностей понимания студентами термина «информационная культура», насколько она необходима современному человеку, как можно охарактеризовать личность, владеющую информационной культурой. Остальные шесть блоков вопросов анкеты были ориентированы на выявление особен-

ностей восприятия, переработки и использования информации в разные возрастные периоды развития личности. Анкетирование проводилось на базе Псковского государственного педагогического университета. Всего в нем приняло участие 240 студентов психолого-педагогического и физико-математического факультетов.

Результаты анализа ответов на первый блок вопросов, показали, что большинство студентов (53,8%) рассматривают информационную культуру как особую «область культуры, связанную с формированием информационных качеств личности». Некоторые студенты (23,1%) понимают информационную культуру как «область знаний, имеющую отношение к получению, обработке, анализу информации». Есть и другие мнения: 15,38% студентов считают, что информационная культура это, «совокупность навыков общения людей», 7,7% студентов рассматривают информационную культуру как «сочетание информационного мировоззрения и системы информационных знаний и умений».

На вопрос о том, для чего нужна информационная культура, большинство студентов указали следующее: «для формирования и развития личности» (61,5%), «для получения информации» (23,1%), «для грамотного, вежливого общения» (15,38%).

Человека, владеющего информационной культурой, по мнению студентов, характеризуют «всесторонняя образованность» (42,3%), «умение пользоваться источниками информации» (38,46%), «общительность» (19,23%). Человека, не владеющего информационной культурой, отличают «необразованность» (46,15%), «неспособность воспринимать новую информацию и оперировать ею» (38,46%), «ограниченность в одной сфере деятельности и замкнутость» (7,7%). Что касается оценки собственной информационной культуры, то большая часть студентов (61,5%) затрудняются в ответе на данный вопрос, 30,8% студентов уровень развития своей информационной культуры оценивают как средний.

Студенты убеждены (61,5%) в том, что информационная культура не появляется сама по себе, требуется специальная подготовка, которая происходит уже с рождения (53,85%) и, прежде всего, в семье (65,38%), т.к. там закладываются мировоззренческие и нравственные качества личности (34,62%). Далее информационная культура развивается в процессе целенаправленного школьного воспитания личности (26,9%).

Второй блок вопросов анкеты был направлен на выявление особенностей формирования информационной культуры студентов в дошкольном возрасте. Ответы респондентов указывают на то, что приобщение к информации происходит где-то в возрасте трех лет (46,15%). В этот период большинство опрошенных получали информацию как из непосредственного общения с родителями (76,9%), так и в процессе чтения родителями детских книг (46,2%), просмотра детских фильмов (23,1%). Главным источником информации в этом возрасте чаще всего оказывались мама (57,7%) и бабушка (30,8%).

Чтение книг и просмотр фильмов вызывали интерес (38,46%), радость (26,9%) и удовлетворение (15,38%). В книгах привлекали внимание, прежде всего, яркие картинки (30,8%), художественные образы героев (26,9%), сказочный сюжет (23,1%). Среди своих любимых детских книжек и фильмов респонденты называют русские народные сказки (26,9%), а также книги «Золотой ключик, или Приключения Буратино» (11,53%), «Волшебник Изумрудного города» (11,53%), «Золушка» (11,53%), «Малыш и Карлсон» (11,53%), «Красная шапочка» (7,7%), «Кот в сапогах» (7,7%) и др.

Дискомфорт и отрицательные эмоции, как правило, вызывали не только образы «злых» персонажей (26,9%), но и большой объем информации (19,23%), сложный сюжет (15,38%), мелкие буквы в книгах (11,53%). Говоря о книгах и фильмах, которые в детстве не нравились, респонденты не привели конкретных названий, только отметили, что не любили жестокие филь-

мы (26,9%), фантастику (19,23%), иностранные мультфильмы (11,53%), грустные книги с плохим концом (11,53%), научные книги и фильмы (7,7%).

Третий блок вопросов анкеты позволял выявить особенности информационного обмена в период обучения студентов в начальной школе.

Ответы респондентов указывают на то, что большинство студентов (42,3%) начали читать самостоятельно в 7 лет, а 30,8% даже в 6 лет. Обучаясь в начальной школе, большинство респондентов (80,8%) получали информацию из рассказов учителя и общения с родителями, 42,3% – при чтении книг.

В этот период большинству респондентов (46,15%) нравились книги про животных, приключенческая литература (34,6%) («Приключения Робинзона Крузо» Д. Дефо), 15,38% – сказки («Русалочка», «Красавица и чудовище», «Двенадцать месяцев»), а также литература историческая (11,53%) и про школьников (7,7%). Книги и фильмы в этом возрасте привлекали интересным сюжетом (61,5%), описаниями жизни и поведения животных (26,9%), красочностью (7,7%), возможностью сравнения с реальными людьми (3,85%) и возможностью приблизиться к взрослому миру (3,85%).

Чтение книг, просмотр фильмов и прослушивание дисков в период обучения в начальной школе, вызывало положительные эмоции у 19,23% респондентов. 15,38% студентов отмечают, что в это время им нравилось «узнавать из книг и фильмов нечто новое», взаимодействие с источниками информации побуждало к рассуждению (11,5%).

В то же время, 80,8% опрошенных отмечают, что уже в этот период у них формируются негативные эмоции по отношению к учебникам (по русскому языку и математике) и к книгам для чтения по школьной программе, по-прежнему вызывают неприязнь книги и фильмы с запутанным сюжетом (11,53%), фильмы ужасов (3,85%). В этих источниках информации многое оказыва-

лось непонятным (76,9%), отсутствовали красочные иллюстрации (15,38%) и они отнимали много времени (7,7%).

Главным источником информации в этом возрасте, по-прежнему, остаются родители (53,8%) и появляется такой значимый источник как учитель (65,4%). Некоторые школьники начинают самостоятельно выбирать литературу для чтения (11,53%). Большинство опрошенных (73,1%) брали литературу для чтения в библиотеке, а 26,9% – дома.

Четвертый блок вопросов анкеты выявлял особенности становления информационной культуры студентов в подростковом возрасте. Результаты опроса показали, что на этом этапе происходит перераспределение значимости источников информации: на первый план выходят общение с друзьями (80,8%) и просмотр фильмов (57,7%); на второй план отходят родители (50%) и учителя (42,3%); чтение книг занимает лишь третье место (30,8%). Меняется и характер познавательного интереса – он становится более дифференцированным (46,15%).

Обращает внимание тот факт, что в подростковом возрасте меняется отношение к самостоятельному чтению литературы. Не любили читать учебную и научную литературу, энциклопедии в этом возрасте 73,1% опрошенных, т.к. книги казались им скучными (50%), однообразными (23,1%), сложными (15,4%), большими по объему (7,7%) и с плохим внешним оформлением (3,85%). Хотя большинство было записано в библиотеку (96,2%), чтение литературы по школьной программе увлекало лишь малую часть респондентов (38,4%). Интересно отметить и тот факт, что большинство студентов (53,8%) в подростковом возрасте имели приличную домашнюю библиотеку, которая включала художественную классическую литературу (50%), историческую (19,23%) и детскую литературу (11,53%), а также романы и фантастическую литературу (7,7%).

Пятый блок вопросов касался изучения особенностей информационной культуры

в старшем школьном возрасте. Как показали результаты анкетирования, в этот период происходит дальнейшее перераспределение источников информации по значимости. Наряду с общением с друзьями (80,8%) и просмотром фильмов (69,23%), а также общением с родителями и рассказами учителей (57,7%), появляется такой важный источник информации как Интернет, которому отдают предпочтение 46,2% опрошенных. Книга остается источником информации только для 38,5% респондентов. Научная (42,3%) и техническая литература (26,9%), а также учебники (15,38%) вызывали в этом возрасте отрицательные эмоции, т.к. отличались сложным языком (50%), однообразием (34,6%), большим объемом (11,53%).

Чтение книг в старших классах связано со стремлением получать новую информацию (42,3%), возможностью поразмышлять над прочитанным (34,6%), и соотнести то, что прочитал со своим собственным опытом (7,7%). Наиболее глубокий след в памяти студентов оставили такие книги как «Мастер и Маргарита» М. Булгакова (26,9%), «Война и мир» Л.Н. Толстого (19,23%), «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского (15,38%). Эти книги привлекали захватывающим сюжетом (34,6%), стилем написания (26,9%), красочными описаниями происходящего (19,23%) и характеристиками героев (7,7%).

Большая часть опрошенных (53,85%) в период обучения в старших классах активно посещали библиотеку с целью подготовки к учебным занятиям (34,6%) и удовлетворения собственных познавательных интересов (23,1%). Однако, нужную литературу в библиотеке находили не всегда (61,54%) опрошенных. Ее поиск затрудняла нехватка помощи со стороны библиотекарей (53,8%). Главными ориентирами в поиске информации были учителя (34,6%), каталоги (15,4%), а также собственное упорство (42,3%) и навыки работы с книгой (7,7%).

Особый интерес для нас представляет период обучения студентов в вузе и фак-

торы, стимулирующие обращение к информации в процессе самостоятельной профессиональной подготовки. Результаты опроса студентов по **шестому блоку вопросов** показали, что большая часть студентов (61,54%) не испытывает затруднений в учении. Учиться помогает интерес к наукам (61,54%), трудолюбие (38,46%), стремление к знаниям (23,08%), терпение (19,23%), сила воли (15,4%), ответственность (7,7%) Мешает же хорошо учиться «собственная лень» (50%), большие нагрузки (23,08%), увлечение Интернетом (15,4%) и просмотром телепередач (7,7%). Ведущим источником информации для большинства студентов являются лекции преподавателей (73,08%), а также общение с друзьями (65,38%), Интернет (61,5%) и телевидение (53,85%). В них привлекает доступность (38,46%), широкий спектр материала (15,38%), понятность и простота (7,7%), легкость нахождения (3,85%). Не вызывают у студентов интереса учебники (50%), научные книги (23,08%), журналы (11,53%), т.к. они написаны «скучно» (53,85%) и «часто бывают бестолковыми» (34,62%).

Лишь немногие студенты (30,8%) читают книги, потому что им интересно. Литературу они подбирают по каталогу (11,53%) или при помощи друзей (7,7%). Прочитанное обсуждают с друзьями 38,46%.

Главные мотивы посещения библиотеки: поиск литературы по предмету, которую рекомендовал преподаватель (34,6%), и самостоятельная подготовка к занятиям (26,92%). Обращает на себя внимание тот факт, что большая часть студентов (80,8%) испытывают трудности в пользовании библиотечными каталогами, а 19,23% не могут правильно распределить время, необходимое для работы в библиотеке. В библиотеке студентов привлекает «доступность материалов» (30,8%), их «систематизированность» (26,92%) а также «тишина и уединенность» (15,38%). Домашняя библиотека есть лишь у 30,8% опрошенных. В ней содержатся книги по специальности

(30,8%) и зарубежной художественной литературе (7,7%).

Специальный блок вопросов был связан с анализом умений студентов работать с новыми информационными технологиями. Результаты опроса показали, что 57,7% студентов испытывают некоторые затруднения в самостоятельном поиске информации в Интернете, в работе с текстовыми (57,7%), табличными (57,7%) и графическими процессорами (46,15%).

Для формирования необходимых умений и навыков в работе с информацией мало одного желания и заинтересованности (50%), необходима и соответствующая помощь со стороны (19,23%).

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования информационной культуры студентов начинается в раннем детстве, продолжается в течение всех лет обучения в школе, приобретая целенаправленный и осознанный характер в вузе.

2. Главными субъектами, оказывающими влияние на процесс формирования информационной культуры студента, выступают родители, учителя, друзья, а также преподаватели вуза, работники библиотеки и Интернет.

3. Процесс формирования информационной культуры студентов имеет специфический характер на разных этапах онтогенеза. Так в дошкольном детстве источники информации привлекают своей яркостью и оригинальностью художественных образов героев, сказочным сюжетом. В младшем школьном возрасте на первый план выходит интересный сюжет, а также описания жизни животных. Им нравится «узнавать из книг и фильмов нечто новое», размышлять над поступками героев. Наряду с этим, уже в начальный период обучения в школе по отношению к учебникам и книгам для чтения по школьной программе появляются негативные эмоции. В подростковом возрасте интерес к книге выражен слабо: книги кажутся скучными, однообразными, сложными, большими по объему. Чтение

книг мотивируется познавательным интересом в определенной области. Старший школьный возраст характеризуется потребностью в большом количестве новой информации, в осмыслении и рефлексии собственного опыта на основе прочитанного. Научная, техническая литература и учебники вызывают отрицательные эмоции в этом возрасте из-за сложного языка, однообразия и большого объема. Эта негативная тенденция по отношению к научной литературе и учебникам сохраняется в период учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе. Лишь немногие студенты читают книги, потому что им интересно.

4. В процессе онтогенеза изменяется значимость источников информации. Так в дошкольном детстве главным источником информации является мать, в начальной школе – учитель, в подростковом возрасте – друзья, в старших классах – общение с друзьями и Интернет, в студенческом возрасте – лекции преподавателей.

5. Многие студенты испытывают затруднения в работе с современными информационными технологиями и осуществлении самостоятельного поиска информации в Интернете.

Полученная в результате проведенного исследования информация, с одной стороны, свидетельствует о росте потребности в информационной культуре развивающейся личности по мере взросления и получения образования, а с другой стороны, о наличии объективных трудностей в работе с научной литературой и Интернетом. Можно предположить, что специальное обучение студентов навыкам и умениям работы с научными источниками знаний и новыми информационными технологиями значительно оптимизирует процесс формирования информационной культуры.

Литература

1. Малых, Т. Педагогические аспекты информационной безопасности / Т. Малых // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 231–235. ■

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Е.М. Соловьева

Ключевые слова: студенчество, социально-философский, социологический, психологический подходы.

Одной из актуальных задач на современном этапе развития высшей школы является изучение студенчества. В научных источниках представлено значительное количество социологических, социально-психологических исследований, посвященных данному вопросу. Этот интерес вызван рядом объективных причин: изменение социально-экономической ситуации в российском обществе за последние десятилетия, появление новых специальностей, возросшие требования к уровню подготовки специалистов, присоединение России к Болонскому процессу в сентябре 2003 года. Выделяют три важнейшие задачи, стоящие перед системой высшего образования в связи с присоединением к Болонскому процессу: переход на двухуровневую систему образования (бакалавриат и магистратура), введение для студентов кредитной системы оценки трудозатрат на освоение образовательной программы, создание системы менеджмента качества образовательных услуг. Изменения в системе высшего образования актуализируют проблему отбора молодых людей, готовых получать высшее образование в новых условиях.

В целом в связи с изменениями в системе высшего образования, исследование особенностей студенчества в современных условиях становится особенно актуальным.

Традиционно студенчество рассматривали как этап профессионального развития в цепочке школа – вуз – производство. Цель данного исследования – комплексное теоретическое изучение особенностей современного студенчества, обозначение перспективных направлений исследования современного студенчества в изменившихся социально-экономических условиях.

В современных исследованиях студенчества можно выделить три основных подхода: социально-философский, социологический, психологический.

В рамках социально-философского подхода современное студенчество характеризуется как активное, инициативное, приближенное к исследователям, выполняющее особую социо-культурную роль в социуме. Источником инициативности и открытости новому опыту является маргинальный статус современного студенчества [6].

По мнению представителей социально-философского подхода, в современных условиях в ситуации неопределенности студенчество необходимо рассматривать с позиций маргинальности. Маргинальный статус студента связан с вынужденной сменой образа жизни, стремлением изменить свое положение, добиться успеха [6, 10]. Также перемещение индивида в социальном пространстве, то есть социальная мобильность, непосредственно связана с феноменом маргинальности (в данном случае временной). «Маргинальность как динамически развивающаяся ситуация связана с перемещением индивида между социальными статусами. Основной характеристикой этой ситуации становятся нормативная и ценностная неопределенность, связанная с изменением позиций в социальном пространстве» [6, с.72].

Ряд авторов предлагают при анализе студенчества вместо понятия маргинальность ввести понятие лиминальность (от *limen* – грань), аргументируя позицию следующим образом: маргинальность обозначает неопределенный статус, трудности установления идентичности, а лиминальность – это момент выбора идентичности (может быть пролонгированным во времени).

Социологи указывают на следующие особенности современного студенчества:

1) главный вид деятельности студента – учеба – отходит на второй план после работы либо приработка. Учеба в вузе перестает быть этапом профессионального пути, моментом освоения важных социальных ролей. Следствием данных изменений является снижение уровня учебной мотивации, снижение уровня учебно-познавательной активности студентов [2, 4, 5].

2) происходит изменение мотивации получения высшего образования – отмечается переход от мотивации профессиональной к социально-статусной. Следовательно, современное высшее образование может быть рассмотрено не как специализированное профессиональное, а только как предпосылка для будущего профессионального самоопределения [4, 5, 10].

Социологи выделяют ряд общепокоренных проблем молодежи 90-х годов – молодежи «эпохи кризиса»:

- распространение сиюминутных настроений, что лишает молодого человека видения перспективы и планирования своего жизненного пути;
- сложности социальной адаптации;
- увеличение роли молодежи как потребителя;
- узкий практицизм мышления и поведения, подавляющий духовность;
- девальвация ценности образования [5].

Очевидно, обозначенные трудности сохраняют актуальность до настоящего времени.

Анализируя трансформацию функций высшего образования, социологи отмечают следующие тенденции.

Выросла доля материально благополучных студентов (значительно сократилось количество бюджетных мест), следовательно, социальный состав студентов становится асимметричным, имеет узкую базу пополнения. Если ранее система высшего образования служила средством для выравнивания социальных позиций (что приводило к снижению социального

напряжения), то современная система закрепляет существующее социальное неравенство [4].

Исследование представлений студентов о собственной социализации в первые годы после окончания вуза позволяет выделить следующие сценарии, которые отмечают респонденты (студенты московского технического вуза):

1) работа точно в соответствии со специальностью и низкий заработок (менее 300 долл.);

2) по производственной необходимости получение другой специальности и высокий заработок (свыше 1000 долл.).

Обращает на себя внимание тот факт, что получаемая в вузе специальность, по мнению студентов технического вуза, не может приносить высокого дохода [1].

Результаты социологических исследований позволили разработать современные типологии студентов. Рассмотрим некоторые из них.

Н.Н.Богдан, Е.А.Могилевкин выделяют следующие категории студентов (по результатам опроса студентов, получающих управленческое образование):

1) «выдающиеся выпускники» – наиболее яркие студенты, гордость вуза, чаще всего владеют собственным бизнесом (около 10% от общего количества студентов);

2) «карьеристы» – студенты, нацеленные на получение знаний, успех в профессиональной деятельности, чаще всего совмещают учебу в вузе с трудовой деятельностью (около 40% от общего количества студентов);

3) «инфантильные» – не способные к развитию своей карьеры (около 30% от общего количества студентов);

4) немотивированные студенты (около 20% от общего количества студентов) [3].

Н.Д.Сорокина предлагает типологию, в основу которой положена доминирующая жизненная стратегия, соответствующая той или иной функции образования. Выделены следующие типы (по результатам опроса студентов московских вузов МГУ, РУДН, МАТИ):

1) доминирующая стратегия – успех в жизни, что соответствует прагматической функции образования;

2) стать высокообразованным культурным человеком, что соответствует социокультурной функции образования;

3) стремление к материальной обеспеченности, что соответствует прагматической функции образования;

4) иметь профессию, что соответствует профессиональной функции образования

5) достижение определенного социального статуса, что соответствует социально-престижной функции образования [10].

По мнению В.Н.Чурсиной в настоящее время в молодежной среде преобладают несколько основных стратегий экономического поведения (в зависимости от оценки роли трудовой деятельности в жизни молодого человека и в развитии общества):

1) стратегия прагматического экономического поведения – работа рассматривается как источник материального благополучия. Студенты готовы проявлять социальную активность, собственным трудом обеспечивать себе перспективы. Данная группа не рассчитывает на помощь (в том числе со стороны государства), трудности предпочитают преодолевать самостоятельно;

2) безразлично-конформистская стратегия – студенту безразлично, где работать (идеальный вариант – не работать), главное – получение платы. По мнению автора, данная стратегия является результатом культивируемых СМИ образцов праздной роскошной жизни;

3) профессионально-трудовая стратегия – молодой человек ориентирован на работу, которая является средством раскрытия и развития личностного потенциала, профессионального роста. Данная группа готова получать за свой труд невысокую заработную плату в начале трудовой деятельности [11].

Данная типология перекликается с результатами другого исследования, посвященного изучению жизненных стратегий

студентов. Изучая жизненные стратегии российских студентов, были выявлены две основные стратегии – «ориентация на бытие» и «ориентация на обладание» (в терминологии Э.Фромма). Оптимальная стратегия – «иметь, чтобы быть» в современной молодежной среде представлена минимально [9].

Обратимся к психологическим исследованиям студенчества. Нами был выполнен контент-анализ тем диссертационных исследований по психологии, посвященных проблемам студенчества (всего 338 диссертационных исследования). Для анализа мы обратились к научным работам за последние десять лет (1998–2008 гг.), где понятия «студент» или «студенчество» были вынесены в название исследования. Результаты контент-анализа представлены в табл. 1.

В диссертационных исследованиях по психологии наибольшее внимание уделяется изучению вопросов, касающихся профессионального развития в процессе обучения.

Анализ источников позволяет выявить некоторые противоречия:

1) В социально-философских исследованиях современное студенчество описывают как активное, инициативное (что связано с маргинальным статусом студента), в то время как результаты социологических исследований указывают на рост числа инфантильных студентов с низкой учебной мотивацией.

Для разрешения данного противоречия обратимся к понятию «маргинал».

Маргинальный – находящийся на границе двух сред; человек, оказавшийся по своему положению вне определенного социального слоя, группы. В словарях отмечают два возможных варианта употребления данного понятия: как негативная оценка по отношению к людям без системы ценностей, изгоем, а также в позитивном смысле – по отношению к людям, творчески преодолевающим стереотипы, устоявшиеся принципы деятельности [8].

Таблица 1

**Представленность проблематики исследования студенчества
в диссертационных исследованиях по психологии (1998–2008 гг.)**

Исследуемая проблематика	Количество работ	Количество работ, %
Вопросы профессионального развития (в том числе развитие профессионально важных качеств и навыков в процессе обучения)	72	21
Личностные особенности студентов, развитие личности	57	17
Частные вопросы (переживание временной перспективы, особенности адаптации в Германии, поддержка студентов – мигрантов и другие)	45	13
Особенности познавательной и учебной деятельности студентов	31	9
Вопросы профессиональной социализации, готовности к профессиональной деятельности	29	9
Проблема самоопределения в профессиональной сфере	21	6
Проблема мотивации студентов	21	6
Исследование психологических явлений на студенческой выборке	18	5
Ценностные ориентации студентов	16	5

Если студент – это человек, находящийся на границе среды детской (ученической) и взрослой (профессиональной, самостоятельной) – то, вероятно, возможно прочтение понятия «маргинальность» в позитивном смысле (студент как исследователь в широком смысле данного понятия). Ситуация, когда студент учится, получая образование по одной специальности, а работает или планирует работать по другой специальности (либо у него нет профессиональных планов), актуализирует негативный смысл данного понятия и соотносится с понятием профессионального маргинализма. Понятие профессионального маргинализма, активно исследуемое в психологии труда в последние годы, рассматривают как антагонист понятия «профессиональная идентичность». Существенным признаком данного феномена является, при внешней причастности человека к профессии, внутренняя непринадлежность к профессиональным ценностям данной профессиональной сферы. Проявлением данного феномена можно обозначить ситуацию, когда человек перестает быть субъектом своей профессиональной деятельности.

2) Социологи пишут об изменении мотивации получения высшего образования, которое рассматривается в настоящее время только как предпосылка для будущего профессионального самоопределения, однако значительное количество психологических исследований посвящено именно вопросам профессионального становления во время обучения в вузе.

Одним из путей преодоления данного противоречия может быть переход от понятия «профессиональное развитие» к понятию «карьерное развитие». Традиционно в отечественной психологии значительное внимание уделялось вопросам профессионального развития, которое можно метафорично охарактеризовать как «одна профессия и одно предприятие на всю трудовую жизнь». В современных меняющихся условиях более актуальной становится проблема карьерного развития, когда карьеру рассматривают как динамичное прохождение не единственного, а совокупности многих карьерных циклов; при этом происходит чередование периодов профессионального становления и развития с периодами переобучения. Важно отметить,

что специалист может развиваться не в одной, а в нескольких сферах производства или функциональных задач [7]. В рамках данного подхода одной из задач, реализуемых в вузе, может быть развитие универсальных навыков (например, навыков работы с информацией, коммуникативных и других), позволяющих быть успешным в разных сферах профессиональной деятельности.

Итак, анализ философских, социологических и психологических исследований позволяет следующим образом обозначить особенности современного студенчества.

- Для современного студента характерна ситуация нормативной и ценностной неопределенности, статус студента можно охарактеризовать как маргинальный.

- Главный вид деятельности студента – учеба – отходит на второй план после работы или приработки.

- При получении образования у студентов социально-статусная мотивация получения высшего образования преобладает над профессиональной. Следовательно, современное высшее образование может быть рассмотрено как предпосылка для будущего профессионального самоопределения либо как дающее универсальные навыки, способствующие успешной самореализации в различных профессиональных сферах.

Анализ результатов современных исследований актуализирует проблему комплексного междисциплинарного исследования современного студенчества, позволяет выделить как перспективные для исследования следующие вопросы:

- Изучение социальной роли «студент» как носитель определенных традиций, культуры, особенности трансформации данной социальной роли в современных изменяющихся условиях. Особенную актуальность данный вопрос приобретает в связи с переходом на двухуровневую систему высшего образования.

- Исследование условий, способствующих профессиональному и личностному

самоопределению студентов, уточнению жизненных и профессиональных целей и осознание приоритетов ценностно-смысловой сферы (что может способствовать преодолению социально-статусной мотивации получения высшего образования).

- Изучение личностных особенностей инфантильных студентов, студентов с безразлично-конформистским стилем, создание условий для формирования и развития активной профессиональной и личной позиции у данной категории студентов.

- Создание технологий, направленных на решение обозначенных выше задач.

Литература

1. Багдасарьян, Н.Г. Послевузовские ожидания студенческой молодежи / Н.Г. Багдасарьян, А.А. Немцов // Социологические исследования. – 2003. – № 6. – С. 113–119.

2. Бикулов, Р.А. Проблемы профессиональной социализации современного студенчества / Р.А. Бикулов. – М.: Academia, 2004. – 205 с.

3. Богдан, Н.Н. Карьера молодого специалиста: взгляд вуза / Н.Н. Богдан, Е.А. Могилевкин // Управление персоналом. – 1999. – № 13. – С. 18–21.

4. Бойко, Л.И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л.И. Бойко // Социологические исследования. – 2002. – № 3. – С. 78–83.

5. Вишневский, Ю.Р. Студент 90-х – социокультурная динамика / Ю.Р. Вишневский, В.Т. Шапко // Социологические исследования. – 2000. – № 12. – С. 56–63.

6. Матвеева, Е.Ю. Концепция маргинальности как теоретический инструмент анализа современного студенчества: дис. ... канд. филос. наук / Е.Ю. Матвеева. – Архангельск, 2006.

7. Могилевкин, Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: монография / Е.А. Могилевкин. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.

8. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / под ред. В.И. Бородулина, А.П. Горкина, А.А. Гусева, Н.М. Ланда и др. – М.: Изд-во «Большая российская энциклопедия», 2003. – 912 с.

9. Созонтов, А.Е. Основные жизненные стратегии российских студентов / А.Е. Созонтов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2003. – № 3. – С. 15–23.

10. Сорокина, Н.Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студентов / Н.Д. Сорокина // Социологические исследования. – 2002. – № 10. – С. 79–87.

11. Чурсина, В.Н. Современный социальный статус и выбор стратегий экономического пове-

дения молодежи / В.Н. Чурсина // Современная российская молодежь: от стихийной самоорганизации к целенаправленному формированию субъектности: материалы Всерос. науч.-практ. конф.; Белгород, 27-29 марта 2007 г. – Белгород: Изд-во Белгород. ун-та, 2007. – С. 217–221. ■

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАСНИКА В ЕДИНОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

М.В. Рыбакова

Ключевые слова: нравственно-эстетическая культура, воспитание нравственно-эстетических ценностей, единое воспитательное пространство семьи и школы, модель нравственно-эстетической культуры старшекласника.

Нравственно-эстетическая культура носит общечеловеческий характер, она принимается и развивается всеми людьми в условиях общественно-исторических изменений цивилизации. Нравственно-эстетическая культура и её ценности не существуют в отрыве от других ценностных отношений. Они как бы накладываются на все виды ценностей, облагораживая их, придавая человеческой деятельности гуманистический смысл, эмоциональную насыщенность.

В современных условиях особенно остро ощущается необходимость повышения уровня нравственно-эстетической культуры подрастающего поколения, основой которой является гуманное отношение человека не только к себе, но и другим людям, к обществу, природе, чувство прекрасного.

Приоритет воспитания нравственно-эстетических ценностей определяется тем, что они, как предельные высшие смыслы человеческой жизни, выполняют функцию регуляторов поведения, охватывают все стороны человеческого бытия, они включаются в национальные ценности, ценности семьи, труда, образования, общества.

Исследование современного состояния проблемы формирования нравственно-эстетической культуры старшекласников

в практике общеобразовательной школы показало, что деформации ценностей, произошедшие в эпоху перестройки в нашей стране, привели к забвению многих составляющих нравственно-эстетической культуры: духовного подвижничества, гуманности, эстетического вкуса и т.д. Изменившиеся идеалы и ценности, усложнение социальной структуры, идейный и нравственный плюрализм, безработица, резкое обнищание 80% семей – все это сильно повлияло на социализацию молодежи, воспитание у нее нравственно-эстетических ценностей.

Анализ социально-экономических процессов, происходящих в современном российском обществе, позволяет вскрыть причины и противоречия, происходящие в воспитательном процессе. В современный период особо остро встает проблема повышения духовного и нравственного уровня развития учащихся.

Причинами нравственного обнищания современных школьников являются: кризис общества, разрушение семейных отношений, ослабление нравственно-эстетического воспитания в современных школах, в деятельности педагогов. Анализ практики школ показал, что процесс формирования нравственно-эстетической культуры эф-

фективен, если он строится на основе системного целостного подхода, признания личности ученика высшей ценностью, приобщения учащихся к общечеловеческим ценностям и формирования на их основе адекватного этим целям поведения.

Основной задачей при формировании нравственно-эстетической культуры личности в современных условиях является создание условий для овладения социальным опытом, взаимосвязь учебной и внеурочной деятельности – как модель самой жизни, достойной и успешной. Однако, как показывает анализ педагогического опыта, формирование нравственно-эстетической культуры осуществляется эпизодически в общеобразовательных школах и не находит отражения в планировании деятельности педагога.

Общей категорией для обозначения нравственно-эстетических ценностей является категория прекрасного (добра, блага, красоты), которая охватывает всю неопределенно большую совокупность действий, принципов и норм нравственного поведения. Нравственно-эстетические ценности человека, ориентированные на добро, красоту, гармонию, эстетику, уважение воспитываются в процессе непрерывного взаимодействия и «творения» прекрасного.

Нравственно-эстетическое воспитание понимается нами как целенаправленный, организованный, педагогически управляемый процесс нравственно-эстетического развития личности в едином воспитательном пространстве семьи и школы, выполняющий ведущую роль в формировании ее нравственно-эстетического сознания и обеспечивающий его единство с поведением. По своему существу это процесс становления школьника как целостной личности, субъекта нравственных отношений и эстетической практики, в ходе которого развиваются и обращаются на пользу общества его творческие силы и способности, формируется его духовный мир и качества, необходимые для деятельности и общения.

Хотелось бы обратить особое внимание на ещё одно противоречие, возникшее в последнее время и требующее незамедлительного разрешения. Оно состоит в несоответствии между потребностью в теснейшей интеграции субъектов социального воспитательного воздействия (дет.садов, школ, учреждений дополнительного образования, семьи) и крайней их разобщённостью, а иногда даже противопоставленностью, друг другу, в результате чего становится недостижимой эффективность воспитательного процесса.

Содержание и особенности работы педагога по формированию нравственно-эстетической культуры старшеклассников в условиях единого воспитательного пространства семьи и школы, основанные на системном, аксиологическом, личностно-деятельностном, гуманистическом, культурологическом подходах, позволяет оптимально осуществлять связь между проектируемым и реальным воспитательным процессом, целеполаганием, отбором содержания, методами, формами и приемами воспитания нравственных ценностей, что повышает качество воспитательного процесса учащихся класса.

Анализ характеристик структурных компонентов системы нравственно-эстетического развития позволил нам определить стержневые качества, характерные для нравственно-эстетической культуры старшеклассника: знание и соблюдение норм общественного поведения (культура общения, культура речи), гуманистическая направленность личности (ответственность, отзывчивость, гуманность), эстетический вкус, эстетическая оценка, художественно-творческая деятельность.

Особая роль в формировании нравственно-эстетической культуры старшеклассников отводится педагогу.

Развитие нравственно-эстетической культуры будет более успешным в условиях единого воспитательного пространства семьи и школы, если оно создаётся на комплексном, системном, аксиологическом,



Модель нравственно-эстетической культуры старшеклассника

лично-деятельностном, культурологическом подходе, когда происходит интеграция усилий субъектов воспитательной деятельности (педагога, родителей и учащихся), создаются условия для успешной самореализации личности учащихся в воспитательной системе единого воспитательного пространства семьи и школы, ориентированной на нравственно-эстетические ценности.

Единое воспитательное пространство семьи и школы представляет собой сложное полиструктурное социально-педагогическое и психологическое явление, состоящее из большого числа элементов, отличающихся упорядоченностью в своем развитии. Единое воспитательное пространство семьи и школы базируется на взаимосвязанных подходах: системном подходе; проблемно-целевом; деятельностном; культурологическом; лично ориентированном, которые должны учитываться педагогами.

Воспитательная система единого воспитательного пространства семьи и школы является сложным социально-педагогическим и психолого-педагогическим комплексом, отличающимся полиструктурностью компонентов и элементов, упорядоченностью в развитии и базируется на систем-

ном, проблемно-целевом, деятельностном, культурологическом и лично ориентированном подходе.

Возведение школьника в статус цели формирования нравственно-эстетической культуры принципиально значимо при моделировании воспитательной системы единого воспитательного пространства семьи и школы.

С психолого-педагогической точки зрения очень важно, чтобы формирование нравственно-эстетического идеала в любом возрасте было бы процессом индивидуальным, неразрывно связанным с эмоционально-волевой сферой. Надо добиваться того, чтобы общественные идеальные устремления приобретали личностное звучание, объединяли общественное и личное в сознании. Для этого очень важно хорошо знать детей, а, следовательно, и его ближайшее окружение-семью, что легко осуществить в условиях организации единого воспитательного пространства семьи и школы.

Созданная концептуальная модель воспитательной системы единого воспитательного пространства семьи и школы нравственно-эстетической направленности включает пять компонентов.

- Ценностно-целевой компонент, включающий в себя: цели и задачи формирования нравственно-эстетических ценностных ориентаций; приоритетные идеи построения воспитательной системы единого воспитательного пространства семьи и школы; формирование нравственно-эстетической культуры как значимой цели развития личности старшеклассников. Данный компонент является ценностно-смысловым ядром воспитательной системы единого воспитательного пространства семьи и школы, так как целями этой системы являются: создание единой воспитательной направленности в развитии личности старшеклассников по формированию нравственно-эстетической культуры; удовлетворение национально-культурных запросов через систему нравственно-эстетических оценок, выбора, поисков и поступков учащихся; формирование потребностей к нравственно-эстетическому самосовершенствованию, самоактуализации.

- Субъект-субъектный компонент включает в себя взаимодействие педагога, учащихся класса, родителей класса, значимых взрослых (администрацию, учителей-предметников, психолога, социального педагога, библиотекаря и др.). В технологии моделирования единого воспитательного пространства семьи и школы особое место отводится педагогу, как главному участнику и заинтересованному лицу в успешном функционировании воспитательной системы единого воспитательного пространства семьи и школы. Основными направлениями деятельности педагога по формированию нравственно-эстетической культуры старшеклассников являются: индивидуальная работа с учащимися и родителями; организация эффективной коллективной деятельности; организация воспитывающей среды и оказание педагогической поддержки родителям; взаимодействие со всеми субъектами воспитательной системы единого воспитательного пространства семьи и школы.

- Содержательный компонент моделирования воспитательной системы едино-

го воспитательного пространства семьи и школы носит полиструктурный характер. Основу содержательного компонента составляет совместная деятельность субъектов воспитательного процесса. В исследовании для построения концептуальной модели разработана программа формирования нравственно-эстетических ценностей (как составляющих нравственно-эстетической культуры) старшеклассников через систему тематических циклов занятий. Цели и задачи программы: формирование нравственно-эстетической культуры путем ознакомления учащихся с правилами нравственно-эстетического поведения, анализа нравственных ситуаций и проведения мероприятий нравственно-эстетического содержания; ознакомление с правилами культурной жизнедеятельности и поведения в различных жизненных ситуациях; формирование нравственно-эстетической среды воспитания в едином воспитательном пространстве семьи и школы и создание условий личностного нравственно-эстетического развития ценностных ориентации. Содержательный компонент воспитательной модели единого воспитательного пространства семьи и школы осуществлялся нами через работу школьного клуба, заседания НОУ (научного общества учащихся), что позволило, используя различные формы и методы педагогической деятельности, достигать запланированных целей и результата формирования нравственно-эстетической культуры школьников.

- Процессуально-коммуникативный компонент включал в себя следующие элементы: формы и методы воспитательного воздействия; отношения взрослых и детей в едином воспитательном пространстве семьи и школы; внешние и внутренние связи коммуникации, влияющие на развитие нравственно-эстетической культуры. Этот компонент связывает все элементы системы в единое целое и обеспечивает коммуникативную связь с внешней средой. Наряду с традиционными формами и

методами работы в воспитательном арсенале появились психологические тренинги, тренинг личностного роста, деловые и ролевые игры, коммуникативные игры, создание ситуаций успеха, нравственные ситуации, часы развития и общения, составление воспитательных проектов и т.д. Это значительно повысило эффективность воспитательного процесса.

• Диагностико-результативный компонент содержит формы, методы и приемы изучения нравственно-эстетической культуры; критерии и показатели эффективности результатов. В моделируемой системе единого воспитательного пространства семьи и школы мериллом эффективности является нравственно-эстетическая развитость старшеклассников. Мы руководствовались следующими критериями: созданием «нравственного лица» единого воспитательного пространства семьи и школы; развитостью нравственных стимулов, поступков и поведения; развитостью нравственного сознания и эстетического вкуса; отношением к ценности жизни и ценностным отношениям; формированием жизненной позиции; конструированием индивидуальной жизни. В соответствии с избранными критериями и показателями подбираются диагностические методики, позволяющие получить достаточно достоверную информацию о различных сторонах исследуемого феномена.

Комплекс педагогических условий эффективной организации единого воспитательного пространства семьи и школы включает, прежде всего, взаимодействие педагогического коллектива с семьей старшеклассника во всех сферах деятельности и через различные формы психолого-педагогического просвещения родителей.

Важным аспектом психолого-педагогического всеобуча родителей по формированию нравственно-эстетической культуры являются: форма творческого отчета, позволяющая раскрыть нравственный и творческий потенциал каждого школьника; педагогическая поддержка, включающая в

себя инструментовку на свободный нравственный выбор, концентрацию на положительном в личности старшеклассника и на создании личностно ориентированных ситуаций успеха; индивидуальное педагогическое консультирование, рефлексивное взаимодействие через дневники «Откровенность», включающие в себя гносеологический (познавательный), аксиологический (ценностный), коммуникативно-психологический блок и блок саморегуляции, рефлексивный, выполняющие корректирующую функцию в деятельности педагога и учащихся, повышая духовные усилия в поведении старшеклассников по усвоению нравственно-эстетических ценностей и углубляя процесс духовного развития эволюции субъектов воспитательного процесса (учащихся, родителей и педагогов); создание эмоционального фона, основанного на пассионарности и любви к школьникам.

Критический анализ изучаемой проблемы позволил установить, что, согласно принципу детерминации, процесс развития нравственно-эстетической культуры школьников обусловлен внешними и внутренними условиями. Их единство – залог успешной организации этого сложного процесса.

Рассматривая нравственно-эстетическое развитие в контексте деятельности, в качестве основных внутренних условий мы выделяем цель, потребности, мотивы, интересы.

Внешними условиями, детерминирующими формирование нравственно-эстетической культуры личности, являются:

1. Положительный мотивационный и интеллектуальный фон учебных занятий.
2. Характер восприятия учащимися информации на занятиях и во внеурочное время.
3. Организация усвоения учащимися педагогического образца.
4. Самостоятельная творческая деятельность.

В качестве социальной детерминанты развития нравственно-эстетической культу-

ры старшеклассников выступают общественные требования к личности школьника.

Основное противоречие, возникающее сегодня в жизни старшеклассников, сдерживающее их нравственно-эстетическое развитие, состоит в том, что, с одной стороны, они уже готовы к участию в общественно-производственной деятельности, с другой – условия воспитания в семье, организация педагогического процесса в школе удерживают их на положении подопечных, постоянно контролируемых людей, будто неспособных к самостоятельным ответственным решениям, нравственным выборам и действиям.

Приоритетные направления дальнейших исследований:

- проблемы подготовки педагога к воспитанию нравственно-эстетических

ценностей у учащихся в условиях единого воспитательного пространства семьи и школы;

- выявление особенностей моделирования воспитательной системы единого воспитательного пространства семьи и школы в общеобразовательных учреждениях разного типа и вида;

- уточнение и углубление знания об отдельных этапах, периодах и фазах процесса моделирования;

- создание моделей воспитательных систем единого воспитательного пространства семьи и школы гражданского, социального направлений;

- создание новых педагогических условий по воспитанию нравственно-эстетических ценностей учащихся, позволяющих совершенствовать процесс воспитания. ■

ПОДХОДЫ К ФИНАНСИРОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБ СОДЕЙСТВИЯ ЗАНЯТОСТИ ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Э. Лобанова, А.И. Таюрский

Ключевые слова: содействие занятости, выпускники учреждений профессионального образования.

Проблемы занятости выпускников учреждений профессионального образования (ВУПО) России стоят достаточно остро. Наметившиеся позитивные изменения в экономике страны практически не повлияли на уровень занятости молодых специалистов: доля выпускников учреждений профессионального образования всех уровней в структуре зарегистрированной безработицы составляла в 2000 г. – 4,7%, в 2003 г. – 6,5%, в 2006 г. – 3,8%. в 2007 г. – 4,7%. Кроме того, можно спрогнозировать рост доли безработных ВУПО в 2008–2009 гг. как следствие начавшегося мирового и российского финансового кризиса. Для содействия занятости ВУПО на уровне учреждения профессионального образования (УПО) существует возможность со-

здания специальных структур (служб, центров, агентств и т.д.), осуществляющих в большей степени маркетинговые стратегии развития УПО и обеспечения конкурентоспособности его «конечного продукта» (выпускника) на рынке труда. В соответствии с Межведомственной программой содействия занятости и адаптации к рынку труда ВУПО (совместный приказ Минобразования России и Минтруда России от 24.07.2000. № 2285/187) была создана сеть Центров содействия занятости и трудоустройства выпускников УПО (ЦСЗУМ), которая должна стать основой создаваемой в России системы содействия трудоустройству ВУПО [2]. Реализация разнообразных задач, стоящих перед службой трудоустройства ВУПО, невозможна без соответствующего ресурсно-

го обеспечения. Прежде всего, необходимы: помещения, где могут осуществляться основные функции службы; высококвалифицированные специалисты, которые эти функции будут выполнять; наличие необходимых технических средств связи (электронная почта, компьютерные сетевые технологии с соответствующим программным продуктом, компьютеры, оргтехника, в том числе, множительная техника, Интернет-связь); постоянно возобновляющиеся расходные материалы. Если с первым ресурсом (помещением) проблем, как правило, не возникает (обычно его выделяет службе само УПО), то все остальные ресурсы связаны со значительными финансовыми и организационными затратами. Недостатки в ресурсном обеспечении служб содействия занятости ВУПО сказываются на эффективности их функционирования. Учитывая то, что, несмотря на различия в составе штатов служб содействия занятости ВУПО, количество их сотрудников в большинстве случаев не превышает 4-х человек, суммарные затраты на оплату труда работников (с учетом единого социального налога) в среднем составляют, по данным 2008 года, от 321 тыс. рублей до 548 тыс. рублей в год в зависимости от территории расположения УПО. Средства немалые, а с учетом затрат на техническое оснащение, расходные материалы, затраты на содержание службы являются достаточно значительными, особенно учитывая «скудные» параметры бюджетного финансирования. Поэтому для всех (без исключения) служб содействия занятости ВУПО в системе профессионального образования жизненно важным является решение вопроса об их финансировании. Службы разных УПО могут иметь отличные друг от друга подходы к решению финансовых проблем, поэтому для успешного их функционирования и развития в рыночной среде проведение анализа и обобщения их опыта является вопросом принципиальным. В силу этого, целесообразной является классификация служб содействия занятости ВУПО по ис-

точнику финансирования деятельности организационных структур (всего нами выделено пять групп).

Первая классификационная группа состоит из служб, находящихся полностью на *бюджетном финансировании*. Осуществляться такое финансирование может по различным вариантам:

а) *Самим УПО в рамках его бюджетного финансирования*. В том случае, когда речь идет о структурах УПО, расширивших свои функции в связи с необходимостью решения проблем занятости ВУПО (отделы по работе со студентами, кафедры, факультеты и т.д.), осуществляется полное бюджетное финансирование содействия занятости выпускникам. В отдельных случаях это касается и вновь создаваемых структур. В отношении же большинства вновь создаваемых служб содействия занятости выпускников (как структурных подразделений УПО, так и относительно независимых от УПО) бюджетное финансирование их деятельности со стороны УПО носит ограниченный характер (в основном это финансирование касается вопросов формирования их имущества);

б) *Бюджетные ассигнования и другие поступления по линии Министерства образования и науки РФ (Федерального агентства образования РФ)*. Финансирование возможно и в виде бесплатной установки (подключения) в вузах, подведомственных Минобразованию РФ, занимающихся содействием занятости своих выпускников, информационно-виртуальных систем (РИС), подключение к базе данных 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 им Н.Э. Баумана). В рамках реализации системного российского проекта «Создание системы содействия занятости и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального

образования» 7 вузов России (в том числе и МГТУ им. Н.Э. Баумана) получали финансирование на создание, разработку и апробацию методологических, методических основ формируемой системы. Кроме того, возможна поддержка в виде грантов по отдельным аспектам содействия решению проблем занятости выпускников и другим УПО РФ. Начиная с 2006 г. Рособразование активно продвигает содействие занятости молодежи, в том числе и ВУПО, посредством поддержки предпринимательской деятельности молодежи и их трудовой занятости. Федеральным агентством по образованию был объявлен Конкурс по отбору учреждений высшего профессионального образования для финансирования мероприятий по созданию инновационных бизнес-инкубаторов для студентов, аспирантов и научных работников с использованием недвижимого имущества, находящегося в оперативном управлении федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования [4]. Такую форму участия студентов в предпринимательской деятельности и трудовой занятости можно рассматривать как вариант службы содействия занятости ВУПО, а финансирование этой деятельности по линии Рособразования как организационную и материальную поддержку содействия занятости ВУПО;

в) *Финансирование по линии государственной службы занятости населения.* Службы содействия занятости УПО не могут осуществлять эффективно свою деятельность в отрыве от других субъектов рынка труда (служб занятости, местной администрации, работодателей и т.д.), с одной стороны, а с другой стороны, эти субъекты, в свою очередь, в той или иной мере заинтересованы в эффективности и результативности деятельности служб содействия занятости ВУПО. Практика деятельности служб содействия занятости выпускников российских УПО содержит как удачные, так и не очень эффективные формы взаимодействия их с органами

государственной службы занятости населения, в том числе и по вопросам финансирования. На наш взгляд, наиболее ярким примером удачного решения объединения ресурсов различных ведомств (в том числе и финансовых) является Городская студенческая биржа труда и обучения Санкт-Петербургского государственного университета технологий и дизайна (ГСБ-ТиО СПГУТД), создание и организация деятельности которой осуществлялось «в тесном взаимодействии и при поддержке Комитета по молодежной политике Администрации Санкт-Петербурга совместно с Департаментом федеральной государственной службы занятости населения по Санкт-Петербургу...» [1, с. 4]. При этом, помимо организационной поддержки ГСБТО получала и финансовую, со стороны Департамента государственной службы занятости населения по Санкт-Петербургу, при выполнении программ государственного социального заказа, прежде всего таких, как: организация дополнительных рабочих мест для граждан, особо нуждающихся в социальной защите; предоставление услуг по профессиональной ориентации и социальной адаптации на рынке труда для безработных граждан.

В деятельности других служб содействия занятости ВУПО имеются следующие формы их финансовой поддержки со стороны служб занятости:

1) Финансирование и проведение совместных мероприятий (ярмарки вакансий выпускников, конференции, семинары по проблемам занятости ВУПО и т.д.). Например, ЦСТ(З)В Братского государственного технического университета плодотворно сотрудничает с Центром занятости населения г. Братска по совместному проведению ярмарки вакансий для выпускников университета, в ходе которой они получают с помощью специалистов Центра занятости психологическую поддержку, юридические консультации, информацию о тенденциях формирования спроса на специалистов в регионе;

2) Предоставление и оплата консультационных услуг сотрудников службы занятости на постоянной основе. Например, в Центре развития карьеры Байкальского государственного университета экономики и права (БГУЭП) с апреля 2001 года еженедельно работает справочно-консультационный пункт по вопросам трудоустройства от региональной службы занятости, сотрудники которой предлагают свои консультационные услуги студентам БГУЭП;

3) Финансирование информационного обеспечения по спросу и предложению на региональном рынке труда. Большинство служб содействия занятости ВУПО, устанавливая контакты с государственной службой занятости населения, получают на безвозмездной основе постоянно обновляющийся банк вакансий местного рынка труда;

г) *Финансирование со стороны местной администрации.* Участие местной администрации проявляется в финансировании конкретных социальных проектов, связанных с решением проблем занятости ВУПО, проведением «круглых столов» с заинтересованными сторонами по этой же проблематике, семинаров, конференций, поддержки временной занятости студентов через организацию трудовых отрядов и т.д. Перспективным в этом плане является участие администрации через разработку и реализацию различных межведомственных (муниципальных, областных, краевых) программ содействия занятости, профессиональной ориентации, развития профессионального образования и социальной адаптации выпускников УПО.

В соответствии с типовым положением о ЦСТ(З)В одним из источников формирования имущества Центра, в том числе финансовых средств, являются внебюджетные средства. Поэтому следующей классификационной группой (второй) по рассматриваемому признаку будет *внебюджетное финансирование УПО*. В условиях развития рыночной экономики одной из составляющих стратегии выживания УПО (как государственного, так и негосударственного)

становится осуществление и расширение его коммерческой деятельности, прежде всего, в области оказания платных образовательных услуг. В России имеются примеры использования заработанных вузами внебюджетных средств на содержание ЦСТ(З)В. В то же время следует отметить, что целью УПО является не зарабатывание средств для функционирования, а осуществление важнейших педагогических, социальных задач по формированию трудового потенциала общества, которые зачастую лежат в разных плоскостях с экономическими интересами УПО. Большинство классических УПО осуществляют в основном фундаментальную подготовку специалистов, за обучение которых достаточно сложно привлечь внебюджетные средства, несмотря на их значимость для развития общества. Как правило, УПО (в основном вузы) имеют возможность зарабатывать внебюджетные средства за образовательные услуги по подготовке специалистов по «престижным» (с точки зрения населения) профессиям и специальностям (в настоящее время – это блок экономических, юридических специальностей). Реализуя свои экономические интересы, такие УПО действительно могут иметь дополнительные источники финансирования их деятельности, направляя их, в том числе, и на содержание служб содействия занятости ВУПО. В то же время, такая ситуация вызывает и «обратный эффект» – перепроизводство специалистов по указанным профессиям и специальностям в конкретных населенных пунктах, территориях. Большинство студентов из регионов, обучаясь в вузах, расположенных в крупных городах, не стремятся вернуться домой или переместиться в другие территории, где ощущается потребность в них. Таким образом, возможность только внебюджетного финансирования деятельности служб содействия занятости ВУПО может приводить к усилению дисбаланса на рынках труда и образовательных услуг.

Практика развития служб содействия занятости ВУПО в сфере профессионально-

го образования содержит и другие подходы к их финансированию. В частности, можно выделить третью группу служб, *осуществляющих свою деятельность с максимальной проявлением рыночной компоненты, т.е. на принципах самофинансирования.* Среди этой группы можно выделить 2 подгруппы: с полным самофинансированием; с частичным самофинансированием.

Вариантом решения финансовых проблем служб содействия занятости ВУПО по первой подгруппе является АНО (Автономная некоммерческая социальная организация). В соответствии с уставом этой организации, АНО вправе осуществлять предпринимательскую деятельность, соответствующую целям АНО (размещение привлеченных денежных средств, ценных бумаг в банках, кредитных учреждениях, инвестиционных институтах; реализация научно-технической продукции и услуг физическим и юридическим лицам как по договорам, так и через ярмарки, выставки-продажи, аукционы и т.п.) [3]. Прибыль, полученная АНО в результате осуществления предпринимательской деятельности, не распределяется между ее учредителями, а направляется на общественно-полезные цели, ради которых создана АНО. Наиболее удачным примером успешной реализации данной организационной формы, на наш взгляд, является деятельность АНО «Перспектива», созданная и функционирующая в рамках ГСБТО СПГУТД. Другим вариантом самофинансирования могут быть различные кадровые агентства, кадровые центры, создаваемые при УПО на принципах полной самоокупаемости. Источником зарабатываемых средств в этом случае являются средства, получаемые с работодателей за оказание информационных услуг по подбору кандидатуры выпускника на трудоустройство. Практика функционирования таких служб на рынке труда создает ряд проблем конъюнктурного характера и подтверждает тезис о неготовности работодателя осуществлять серьезные финансовые затраты на подбор и использование своего

кадрового потенциала. Кадровые агентства, центры, ориентированные на такой сегмент рынка труда как рынок труда выпускников, молодых специалистов, как правило, являются низкорентабельными. Поэтому закономерным является тенденция изменения форм их финансирования либо последующие организационные преобразования, в частности введение в структуру УПО, как элемента системы менеджмента качества, отдела маркетинга рынка труда. Проявление этой же тенденции иллюстрирует и преобразование кадрового агентства «ИКАР» Казанского государственного технического университета им. Н.А. Туполева в ЦСТ(З)В с введением его в состав учебно-производственного управления вуза.

Большей экономической выживаемостью обладают службы из второй подгруппы, осуществляющих свою деятельность на принципах частичного финансирования. В своей финансовой основе они имеют, как правило, формы бюджетного и внебюджетного финансирования со стороны УПО, бюджетное финансирование отдельных направлений деятельности, программ со стороны Министерства образования и науки, службы занятости, местной администрации, и в то же время сами зарабатывают финансовые средства за счет выполнения работ, оказания услуг для заказчиков. В роли последних выступают, как правило, различные работодатели, хотя возможно и платное выполнение услуг для самих выпускников, молодых специалистов, не относящиеся к социально защищенному перечню.

Различные службы содействия занятости ВУПО могут использовать и другие источники финансирования, образуя группу служб (четвертую), использующих *дополнительные источники финансирования.* К ней прежде всего можно отнести самую распространенную организационную форму – ЦСТ(З)В. В качестве таких источников в Положении о центре указаны «доходы от ценных бумаг; ... кредиты банков и других кредиторов; безвозмездные или благотворительные взносы, пожертвования органи-

заций, учреждений и граждан; иные источники в соответствии с законодательством Российской Федерации» [5, с.36]. Распространенной формой является финансирование местной администрацией, студенческими профсоюзными организациями создание и функционирование различных форм временной занятости учащейся молодежи (студенческих общин, стройотрядов, трудовых отрядов и т.д.). Решая проблемы материального обеспечения, получения трудового и жизненного опыта учащейся молодежи, эти формы также относятся к анализируемой группе служб.

Завершая рассмотрение практики привлечения финансовых средств для решения проблем занятости ВУПО, можно выделить последнюю (пятую) классификационную группу по данному признаку, которая не предполагает финансирование деятельности людей, объединяемых в сфере содействия занятости ВУПО *на принципах волонтерства*. Это и различные формы установления взаимовыгодного делового партнерства (некоммерческое партнерство «Предприятия-потребители квалифицированных кадров» Ульяновского государственного университета), инициативные, волонтерские группы студентов, выпускников, их ассоциации (Санкт-Петербургский государственный институт точной механики и оптики, Тюменский государственный университет и т.д.).

Литература

1. *Ефимова, Н.В.* Технология деятельности вузовского центра занятости «Городская студенческая биржа труда и обучения»: метод. рекомендации / Н.В. Ефимова, Н.П.Кудрина. – СПб.: СПГУТД, 2003. – 11 с.

2. *Лобанова, Е.Э.* Содействие занятости выпускников учреждений профессионального образования в системе профессионального образования России (теоретические и практические аспекты): монография / Е.Э.Лобанова. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 223 с.

3. Методические рекомендации по созданию системы содействия занятости учащейся молодежи и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2001. – 35 с.

4. О мерах по созданию в 2007 г. инновационных бизнес-инкубаторов для студентов, аспирантов и научных работников с использованием недвижимого имущества, находящегося в оперативном управлении федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, подведомственных Рособразованию // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию от 15.03.2007 г. № 504.

5. Организация и направления работы центра содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования: метод. рекомендации / под общ. ред. Е.П. Ильясова. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. – 78 с. ■

О ВЗАИМОСВЯЗИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

И.П. Ильинская

Ключевые слова: современный школьник, поликультурное воспитание, эстетическое воспитание, взаимосвязь эстетического и поликультурного воспитания.

В последнее время приоритетными в педагогической науке и развитии образования становятся направления, отражающие процессы социального развития человека, что обуславливает понимание и оценку развития человека как

личности, а также условия и возможности целенаправленно влиять на этот процесс, что будет способствовать разрешению обозначенных проблем. Один из возможных путей их решения – включение в образовательную деятельность школы элемен-

тов народной художественной культуры, декоративно-прикладного искусства. Этот вывод можно сделать на основе анализа последних государственных стандартов для общеобразовательных школ и учебных планов, из наблюдений и анализа воспитательной работы в современной школе, из исследований отечественных ученых в области педагогики. Безусловно, наметившаяся тенденция порождена современной социокультурной ситуацией, характеризующейся следующими процессами:

– *урбанизации*, отрывом от сельской жизни, от природных корней человека. Рост производства, малых и больших городов, развитие мегаполисов обуславливает развитие современного ребенка в условиях искусственно созданных небольших природных зон (например, аллея или парк вместо леса, фонтан вместо речки или водоема, горшечные и парковые растения вместо полевых цветов), превращает современного ребенка в личность, «искусственным путем» знакомую с природой (посредством книг, картинок, рассказов, бесед, телевидения, отрывочных непродолжительных периодов пребывания в загородной зоне, например, прогулка по парковой зоне или пресловутый «уикенд» на американский манер). Бетон, стекло, металл и пластик становятся более знакомыми, привычными и понятными для ребенка, чем живое растение. Очень часто от школьников можно услышать следующие высказывания: «Мы ездили в понедельник за город, жарили шашлык, но мне не понравилось, я сразу стала грязная, и мне захотелось домой, помыться, в ванную» или же высказывания, в которых ребенок рад привычному шуму и гулу современного города, а «загородная тишина какая-то неуютная». Очень частыми стали случаи для детей и взрослых, когда редкие непродолжительные пребывания «на природе» заканчиваются сильной головной болью, как следствием переизбытка кислорода, чистого воздуха, который тоже непривычен. Это обуславливается исчезающей, истончающейся связью с природ-

ным годовым циклом, сельским трудом и бытом, традициями, всем укладом жизни на селе, жизни в непосредственной связи с природой;

– *глобализации*, стирания границ между государствами и народами, развитием коммуникационных систем, интеграции и дифференциации этносов, развития межкультурного диалога. Взаимодействие культур и народов приводит современных педагогов и психологов к необходимости разрабатывать такие области образования как культура межнационального общения, поликультурное и полиэтничное воспитание, острее звучат вопросы о маргинализации или идентификации современного школьника. Современный учитель должен быть готов решать вопросы воспитания толерантности, готовности к межкультурному взаимодействию. В связи с этим обостряются и вопросы национального воспитания (например в России возрождаются концепции «Русская школа», «Православная школа», «Воскресная школа»), так как ребенок, прежде всего, должен знать свои традиции, свою культуру, идентифицировать себя со своим этносом и быть способным к межкультурному диалогу, готовым к отношениям в духе мира и толерантности с другими людьми;

– *варваризации*, утраты духовных ценностей, ориентиров, духовной культуры личности и общества в целом. Варварство выступает в качестве антипода культуры, это выражается прежде всего в осквернении и разрушении духовных и культурных ценностей народа, памятников культуры, в равнодушии и безучастии индивида к своему наследию, духовному богатству.

Одним из доминирующих факторов социальной среды человека в современном мире является ее поликультурный, в частности полиэтничный характер. С развитием информационных и других технологий взаимодействие и взаимопроникновение культур становится все теснее и мы все больше замечаем отличие «иных» культур от «нашей». Поликультурный характер носит и современная образовательная среда,

то есть те условия, в которых не только растет и развивается человек, но получает образование, и прежде всего, это школьная среда.

Понятия «поликультурная» и «полиэтническая» образовательная среда тесно взаимосвязаны и находятся в соподчинении, тем не менее, их нельзя синонимизировать. В нашем понимании, полиэтническая образовательная среда – это совокупность условий совместного существования и развития представителей двух и более этнических групп, создаваемых субъектами образовательного учреждения или системой образовательных учреждений, которая характеризуется этнической идентификацией, способствует диалогу этнокультур, направленному на эффективное межэтническое взаимодействие. Исходя из вышесказанного, необходимо подчеркнуть, что для успешного позитивного участия личности в межкультурном диалоге важно изначальное постижение ребенком своей этнической культуры, усвоение родных традиций, формирование ценностного отношения к ним. Только в том случае, если человек знает и любит свою национальную культуру и традиции, он способен принять и понять национальную культуру и традиции других народов.

Необходимость изучения социальных и культурных факторов влияния на личность окружающей действительности побуждает нас в первую очередь:

- к определению характера и особенностей воздействия полиэтнической среды и системы воспитательных воздействий как условий личностного развития;

- выявлению условий и путей развития и совершенствования системы культурно-исторического наследования в широком социокультурном плане взаимодействия поколений, преодоления социального инфантилизма;

- определению путей духовного здоровья ребенка, его жизненных смыслов, поддержки саморазвития, самореализации растущего человека;

- определению форм деятельности, позволяющих осознать свою значимость и адекватно относиться к оценкам других.

Именно поэтому так важно уделять внимание процессу наследования и присвоения личностью духовного опыта предыдущих поколений, выраженному в эстетических ценностях, оптимизировать воспитательные влияния с целью выработки норм личностного развития, становления и самореализации в современной полиэтнической среде, определить условия и механизмы формирования ценностной базы подрастающего поколения, их эстетических установок и достойных человека ориентаций.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих отечественных ценностей; оказании им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении, создании условий для творческой самореализации личности.

Концентрация воспитания на развитии социальной и культурной компетентности личности предполагает, что стратегия и тактика воспитания должны быть направлены на помощь ребенку, подростку, молодому человеку в освоении социокультурного опыта и свободном самоопределении в социальном окружении, делает особо актуальным процесс формирования личности с учетом всех факторов культурной среды, в которой растет и развивается человек.

Разнообразие, неоднородность, а во многом стихийность культурной среды, наличие в современной культуре факторов влияния на формирование личности, представляющих собой взаимодействие и совокупность различных традиций и признаков, а также многообразие факторов социализации и отсутствие возможности выделить в научной литературе доминирующие из них на данном этапе развития общества,

подталкивают к необходимости разработки теоретической концепции формирования эстетической культуры младших школьников с учетом особенностей среды, то есть ее поликультурного, полиэтнического характера, обоснования важности духовных, прежде всего эстетических, условий существования человека в социальной среде.

Эстетическое воспитание – это целенаправленная система воздействия на чувства, мысли, поведение воспитанников, которая формирует у них способность воспринимать нравственное как прекрасное и потребность совершенствовать себя и окружающий мир по эстетическим критериям. Потребность в эстетическом переживании своего бытия – одно из родовых свойств человека. Неудовлетворение этой потребности ведет к деградации личности, к развитию эмоциональной черствости, духовной пассивности.

Познавая явления, предметы окружающего мира, школьник оценивает их значение для практики. Его оценка может быть утилитарной, а может быть и эстетической. В первом случае формируется вещное отношение к миру, мир осознается как средство удовлетворения только «моих» потребностей. Во втором случае осознается самоценность мира, появляется бережное, ответственное отношение к нему.

Эстетика пронизывает все слои, все сферы человеческого бытия. Без красоты человеческое общество обречено на гибель на физическом уровне. С образцами и явлениями эстетической действительности человек сталкивается с самого рождения, и чем больше ими наполнена его жизнь, тем выше уровень его эстетической культуры, чем грамотнее осуществляется эстетическое развитие подрастающего поколения, тем больше шансов у общества достичь этого высокого уровня.

Эстетическая культура – одна из подсистем духовной культуры. Она охватывает эстетическое освоение и преобразование мира, то есть ценности и отношения, связанные с эстетической деятельностью.

Эстетическая культура немыслима без эстетического развития, художественного образования, художественно-творческого развития. Результат эстетической культуры – обогащение личности навыками и способами творческой деятельности, умением видеть прекрасное вокруг себя и использовать эту красоту в творческом труде. Эстетическая культура занимает особое место в понимании общей культуры человечества, вопросам ее изучения посвящены работы таких ученых как В.М. Жаринов, Н.И. Киященко, И.С. Левшина, Н.Л. Лейзеров, В.А. Лозовой, А.А. Радугин, Е.А. Чичина и др. Она представляет собой компонент общей культуры, в основе которого лежит эстетическое отношение к действительности. Чувство эстетического пронизывает все сферы человеческой жизнедеятельности, потому эстетическая культура является составной частью как духовной, так и материальной и социальной культуры. Эстетическую культуру в теории эстетики и культурологии определяют как составляющую духовной жизни общества, представляющую собой совокупность эстетических ценностей, способов их создания, сохранения, обмена, распространения, распределения и потребления, определяющуюся эстетическим сознанием людей и их способностью создавать, преобразовывать окружающий мир по законам красоты.

Развитие духовной культуры и образования представляет собой единый неразрывный процесс. В связи с этим возникает потребность формирования эстетической культуры личности в системе школьного образования.

Большинство ученых, занимающихся проблемами формирования личности школьника, в том числе его эстетической культуры (Г.В. Арязмова, Л.В. Богомолова, М.А. Верб, Т.П. Голубева, Н.В. Ефремичева, Б.И. Ивасив, И.Ф. Исаев, Н.В. Киреева, В.С. Кузин, Н.А. Лепская, Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев, З.П. Морозова, Б.М. Неменский, З.Н. Новлянская, А.Ж. Овчинникова, Л.П. Печко, А.В. Репринцев, В.А.

Сластенин, Н.М. Сокольникова, У.Ф. Суна, Ю.Н. Усов, и др.), решают эти проблемы применительно к детям подросткового и старшего школьного возраста. Большинство перечисленных авторов связывают воспитание эстетической культуры школьника с предметами эстетического цикла, главным образом – с уроками музыки и изобразительного искусства. При этом не учитываются возможности других предметов и видов детской деятельности, но самое главное – не учитывается важность всех сфер влияния на личность в процессе ее становления с самого раннего возраста. К тому же малая исследованность сфер стихийного влияния на духовное, нравственное и эстетическое развитие личности, сужает круг педагогического воздействия на личность и заметно снижает результаты воспитательной деятельности. Необходимо также учитывать и возрастные особенности, в частности, сензитивность младшего школьного возраста к определенным видам деятельности, вследствие чего начинать формирование эстетического сознания, воспитание эстетической культуры необходимо уже в младшем школьном возрасте, в начальных классах, и не только на уроках эстетического цикла, но и в других видах деятельности и сферах становления личности (семья, микросоциум, региональные особенности, природные, экономические и другие особенности проживания и т.д.), часто представляющих благодатную почву для формирования эстетического отношения к действительности. Именно в этом возрасте целесообразно начинать приобщение ребенка к достижениям общечеловеческой и национальной культуры, к пониманию того, как жить по законам красоты.

Таким образом, эстетическая культура представляет собой, с одной стороны, компонент общей культуры, с другой – эстетическое отношение к действительности. Это своеобразное пронизывание всех достижений человеческой культуры чувством прекрасного, сознанием гармоничности происходящего и создаваемого, это вы-

сшее проявление «очеловечивания» окружающей действительности в человеческой деятельности, то есть, эстетическая культура имеет антропологическую сущность: именно она отличает плоды человеческой деятельности от творений природы. *Эстетическую культуру* в теории эстетики и культурологии определяют как составляющую духовной жизни общества, представляющую собой совокупность эстетических ценностей, способов их создания, сохранения, обмена, распространения, распределения и потребления, определяющуюся эстетическим сознанием людей и их способностью создавать, преобразовывать окружающий мир по законам красоты. Эстетические цели неразрывно переплетаются с изучением различных предметов, с другими воспитательными целями и, следовательно, требуют не столько дополнительных занятий, сколько педагогического умения растворить их в учебном процессе. Поэтому обосновано выделение эстетического воспитания в целостное, не подлежащее расчленению направление воспитательной работы. Его назначение – распространять эстетическое отношение на все сферы жизнедеятельности человека: общение, игру, учение, социальное творчество, труд.

Определяющим фактором процесса формирования эстетической культуры являются внешняя (физическая и социальная) и внутренняя среда – совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью. От состояния социальной среды, степени и характера ее воздействия на личность зависит эффективность формирования эстетической культуры личности.

Уровень сформированности эстетической культуры напрямую зависит от уровня художественного образования личности. История русской культуры и историческое развитие российской педагогической мысли всегда отдавали приоритет духовной стороне жизни. Эта отличительная черта русского человека хорошо известна за рубежом и всегда притягивала внимание,

вызывая как минимум удивление западной цивилизации. Однако в эпоху перемен, которую вновь переживает современная Россия, образовался некий духовный вакуум, обернувшийся для многих россиян духовной трагедией, так как времена бездуховности, утраты привычных ценностей являются отражением крушения результатов их многолетнего социально-культурного творчества. Особенно губителен этот духовный вакуум для культуры.

В связи с этим усиливается влияние западной культуры на подрастающее поколение. Современные дети лучше знают массовую культуру зарубежных стран. «Американские» герои сказок, мультфильмов, киноактеры и др. им гораздо ближе и понятнее чем национальный былинный эпос и сказки. Мы не всегда знаем, почему это происходит, но с уверенностью можем сказать, что происходящие процессы влияют на становление личности ребенка, образцы этнического сознания других наций приживаются у нас. Окружающая ребенка среда уже не является такой близкой и понятной нам как прежде, и еще более непонятными нам кажутся влияние этой среды на развитие личности и взаимодействие наших детей с этой новой средой. Другими словами, современные дети растут и развиваются в поликультурной среде, признаки которой меняются не только в связи с естественным временным развитием прогресса и цивилизаций, но еще и в связи с усложнением и разносторонностью современного социума.

В поликультурном пространстве в процессе взаимодействия различных культур особенно важным становится сохранение культурных традиций, присущих тому или иному сообществу. Для русского этноса такие традиции во многом заключены в национальном самосознании, в православной культуре, в народных художественных традициях, в этнопедагогике, в красоте и богатстве русского языка.

Народная художественная культура, народное искусство представляет собой

совокупность духовно-нравственных, эстетических ценностей, постижение которых младшими школьниками – один из педагогических путей их духовного воспитания, один из путей установления позитивного межкультурного диалога. Эстетические идеалы, отношения, воззрения этноса ярче, чем где-либо еще запечатлены в символической образной форме именно в народной художественной культуре, обладающей мощным нравственно-эстетическим потенциалом. С одной стороны, народное искусство всегда национально, с другой стороны, искусство – это та область, которая не вызывает политических споров, конфликтов, оно принадлежит не только нации, этносу, но имеет свою ценность во всем мире. Достаточным подтверждением этих слов является тот факт, что их можно отнести к искусству любой нации, любого этноса как части искусства в целом. Современный русский школьник может с удовольствием общаться с народным искусством разных этносов, например, любоваться русскими вышивками не меньше, чем украинскими, белорусскими или вышивками северных народов (чукчи, эвенки, ненцы); восхищаться бисерным плетением русских мастериц так же, как и мастериц стран Балтии; в равной степени наслаждаться лоскутной мозаикой русского и английского народов; приобщаться к русскому искусству плетения из лозы с не меньшим желанием, чем к японскому искусству конструирования из бумаги (оригами) – искусство наднационально, оно почитается, любимо и необходимо человеку независимо от его национальной принадлежности.

Формирование эстетической культуры личности младшего школьника средствами народной художественной культуры, воспитание нравственности, толерантности, веротерпимости, способности идентифицировать себя по этническому признаку осуществляется в практике современной школы разными путями. Один из них отражен в примерной программе для учащихся начальных классов «Эстетические тради-

ции разных народов», которая может выступать как в качестве образовательной или культурно-воспитательной программы, так и быть представлена в виде факультатива. Цель программы – развитие духовного, нравственного и эстетического потенциала личности младшего школьника; формирование эстетической компетентности младшего школьника в поликультурной образовательной среде. Задачами программы выступают: повышение интеллектуального уровня развития младших школьников посредством расширения и углубления знаний о народной художественной культуре разных народов; формирование эстетической культуры младших школьников во всем многообразии ее компонентов средствами художественной культуры разных народов; воспитание толерантного отношения к инокультурным проявлениям в окружающей среде; развитие способности младших школьников идентифицировать себя по этническим и конфессиональным признакам на основе любви, уважения и бережного отношения к национальной культуре; развитие творческих способностей младших школьников в эстетической деятельности, направленной на постижение, присвоение и преобразование (создание) народной художественной культуры разных народов; формирование потребностно-мотивационной сферы младшего школьника посредством народных художественно-эстетических стимулов на основе сензитивности.

Отбор видов этнических культур может осуществляться на основе демографической ситуации. В содержании программы могут быть представлены следующие виды народной художественной культуры: устное народное творчество (сказки, поговорки, пословицы и пр.); песенное творчество; декоративно-прикладное искусство; хореографическое искусство; народные традиции (бытовые, семейные); обряды (родины, свадьба, похороны); народные праздники; архитектура (устройство жилища, подвоя); народный костюм.

Каждый из видов народной художественной культуры имеет ритуальное, смысловое, символическое, культурологическое или эмоционально-чувственное значение, которые являются неисчерпаемым источником эстетического воспитания, огромный мощный духовно-нравственный потенциал народной художественной культуры в деле эстетического становления личности, особенно в младшем школьном возрасте, трудно переоценить. Важно, чтобы учитель использовал его в полной мере, осознавая все стороны, аспекты и сферы возможного применения национальной культуры как универсального педагогического средства, которое в полной мере способствует развитию всех составляющих этнической и эстетической культуры личности. Такой подход будет способствовать гармонизации педагогического процесса, а потенциал народной художественной культуры как педагогического средства будет использован наиболее полно.

Проблемы поликультурного воспитания напрямую связаны с проблемами развития современного социума. Среди таких проблем на первый план выступают формирование толерантной личности, этнокультурная идентификация и самоидентификация, формирование национального самосознания и др. Результатом процесса глобализации культуры на данном этапе становится все большее разнообразие культур. Процесс интеграции в обществе неизменно вызывают обратный процесс его дифференциации. Не подчинение культур, не их подавление, а взаимодействие на основе общечеловеческих общекультурных ценностей с целью поддержания и развития друг друга и на уровне мировых сообществ, и на индивидуально-личностном уровне – основа для решения современных проблем полиэтничного образования и формирования эстетической культуры личности в современной среде, носящей поликультурный характер. ■

ИСТОКИ ЭТНОЭСТЕТИКИ В ОРГАНИЗАЦИИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Г.А. Никитин

Ключевые слова: этнопедагогика, этноэстетика, традиционная культура воспитания, краеведение, проект, формирование технологической культуры.

Основным показателем зрелости общества является его отношение к детям как к будущему, культуре как к ценности воспитания. Реформы, происходящие в системе образования, настраивают на поиск новых педагогических технологий, где этнопедагогический аспект становится приоритетным. Значимость традиционной культуры воспитания в том, что она обладает преемственностью, представляется выверенным многовековым опытом подготовки детей к трудовой жизни. От нашего умения использовать ее этноэстетический воспитательный потенциал во многом зависит, какой образ личности будет формироваться в будущем, духовный уровень общества, нравственно-эстетическая отзывчивость подрастающего поколения, отношение молодежи к труду.

Недостаточное внимание к педагогической составляющей этноэстетики, прямое копирование западных «учений» в виде: «Деньги делают деньги» как принцип организации экономики – создают не соответствующие нашему укладу жизни педагогические условия формирования мировоззрения учащейся молодежи. Некоторые негативные явления ощущаются в результатах экономического кризиса. Здесь здоровый дух конкуренции исчезает, незаметно грани между мошенником и предпринимателем, бизнесменом стираются. Соответственно, новые отношения становятся примером для подражания молодежи. В такой обстановке этноэстетическая сущность принципов: «Гордись не знанием верхушек, а знанием корней» [Рус.], [7, 317]; «Красна птица пением, а человек – умением» [Чув.]; «Доброе дело красит человека» [Морд.] и др. [9] – остаются в тени, чувственная сторона народной морали не

откладывается в сознании детей. На таком фоне народная мудрость воспитания становится очевидной.

Негативная тенденция среди учащейся молодежи ориентирует педагогов на обновление моделей обучения и воспитания школьников, разработку альтернативных и вариативных подходов к известным методам, где одним из путей решения проблем является возрождение давно забытой традиционной культуры воспитания. Ее простые жизненные принципы формирования личности дошли до нас через разные традиции, содержание которых служило средством подготовки детей к трудовой деятельности.

Изучение традиций помогает учителю технологии воссоздать хронологию развития эстетики народной жизни, почувствовать этапы прогрессивного опыта воспитания между прошлым, настоящим и будущим. Системный анализ традиций этноэстетики позволяет ощутить самобытную методiku предков в приобщении детей к повседневному труду через красоту. Знакомиться с истоками этноэстетики, выявить в них этапы становления дидактической составляющей можно в работе с музейными экспозициями, архивными материалами, историческими памятниками, содержанием фольклора, в трудах ученых-педагогов, археологов и т.д. Музейные экспонаты создают образы, пробуждают чувства, а архивные – раскрывают их содержание.

Собранные материалы народной мудрости воспитания, сформированной на чувственной основе, доводятся до учащихся разными путями. За последние годы в учебных заведениях определились и устоялись формы и методы изучения национальной культуры. Они складываются из

прослушивания лекционного курса в вузах, теоретического материала в техникумах, училищах, в школе на уроках истории отечества, культуры родного края, изобразительного искусства, технологии, работы на факультативных занятиях, в ходе подготовки учащимися, студентами докладов и выступлений, самостоятельной работы по проблеме учебного раздела, учебно-творческой, декоративно-прикладной деятельности.

За последние годы объем содержания по национальной культуре в учебных дисциплинах претерпел значительные изменения. Значимость вопросов культуры этносов отмечены в программах не только исторического направления, но и в предметной области «Технология». В них предусматривается расширение представления о культуре как средстве познания действительности не только в теоретическом плане, но и во включении учащихся в посильное практическое решение бытовых, социально-экономических, экологических, проектно-технологических вопросов.

Эффективность изучения технологий обработки материалов во многом зависит от культурологического подхода к учебным темам, позволяющим учащимся на практике знакомиться с историческим прошлым, прогрессивными местными традициями и самобытной культурой окружающих этносов. Разумное сочетание элементов общей культуры как средства межнациональной интеграции с этноэстетической позволяет приобщить подрастающее поколение к подлинной общечеловеческой культуре. Такая методика технологической подготовки должна быть связана с выработкой правильных ценностных ориентиров и активной жизненной позиции учащихся в выборе будущей профессии, в органичном их вхождении в социально-экономическое пространство.

Эстетическое восприятие и оценка исторической картины, событий и процессов определяются не только этими традиционными формами учебной работы в учебных

заведениях. Актуальность поиска новых форм связана с двумя причинами. Первая: на возникновение положительных эмоций, эстетических чувств, усиление мыслительной работы, эффективнее привычного содержания лекций, практических занятий воздействуют эстетические образы эпохи, произведения мастеров того времени, воспринятых в процессе самостоятельного получения информации самими учащимися. Во вторых, дефицит учебного времени не всегда и не всем позволяет на занятиях получить конкретный интересующий материал.

Рамки формирования технологической культуры позволяют учитывать вышеизложенные проблемы и ориентируют учащихся на творческое саморазвитие как на уроках технологии, так и во внеклассное время. Это специфический для школьника способ познания внешнего мира, личностного отношения к преобразованию окружающей среды. На основе изучения технологий обработки различных материалов познается трудовая жизнь людей, развиваются технологические знания и умения, формируется мировоззрение, решаются многие вопросы самообразования, самосовершенствования. В ходе знакомства с содержанием модулей программы, проектной работе у учащихся повышается внимание к историческому наследию духовной и материальной культуры. Эмоциональное восприятие учебного материала приближает учеников к истокам этноэстетики, архаичным технологиям художественной обработки материалов. Такая методика пробуждает интерес учащихся к исследовательской деятельности, параллельно склоняет их и к краеведческой работе.

Краеведческая деятельность помогает учащимся шире знакомиться с малой родиной, глубже понять специфику ее природы, прочувствовать историю и культуру, понять смысл и значение народных традиций, в том числе трудовых и эстетических. Каждая традиция характерна воспитательными аспектами. Веками народная муд-

рость воспитания, опираясь на природное эстетическое начало, обогащала традиции эстетическим содержанием, направленным на подготовку детей к жизни. Поэтому традиции этноэстетики проницаемы, легко воспринимаемы. Имеющиеся в ней принципы и методы создают благоприятное воспитательное пространство в решении многих педагогических проблем. Они в виде педагогических миниатюр отложены в прикладном мастерстве, песнях, поговорках, пословицах, сказках, легендах, мифах. Присутствие чувственно-воспитательных составляющих, отраженных в них, становится для учеников ненавязчивой формой самообразования и творческого саморазвития.

Этноэстетическое содержание предметов материальной и духовной культуры можно представить как методологическую основу краеведческой работы учащихся. Методическими аспектами руководства этой деятельностью становятся следующие факторы:

1. Учебно-воспитательные задачи строятся с учетом возрастных особенностей учеников, на отборе этнографического материала, позволяющего им самостоятельно проследить линию становления, развития национальной культуры.

2. Учащимся предоставляется самостоятельность в выборе объекта получения информации по следующим направлениям: работа с библиотечным материалом; изучение музейных экспонатов и исторических памятников; знакомство с материалами археологических исследований; посещение выставок; сбор полевых материалов и т.д.

3. Выбор темы исследования связывается с темой творческого проекта ученика, познавательными интересами, темами выступлений с докладом на занятиях, конференциях, вопросами организации краеведческого уголка при учебных мастерских, этнографического музея при школе и т.д.

4. Самостоятельное изучение материальной и духовной культуры позволит определить характер этноэстетики, осо-

бенности архаичных технологий местности, выраженных в природных материалах, форме предметов, орудий труда, украшениях и представит общую картину ее развития. Важно, чтобы это понимание пришло к школьникам не через трактовку субкультуры, а через самостоятельное ощущение сути народного искусства, его художественные образы, смысловое значение элементов украшения, символов.

5. Знакомство с истоками этноэстетики дает возможность почувствовать эмоциональную атмосферу времени, миропонимание умельцев и мастеров эпохи, стремление людей к совершенствованию, духовности, борьбу Добра со Злом. При этом учителю технологии следует координировать отбор видов архаичных технологий, привести их в систему, чтобы не нарушить преемственность исследовательской деятельности.

6. На уроках технологии внимание учащихся следует сосредоточить на изучении творчества мастеров рукоделий, ремесел, народных промыслов и профессиональных художников. Такой принцип отбора разновидностей технологий художественной обработки материалов способствует формированию технологической, этноэстетической культуры учащихся.

7. Этноэстетическое воспитание в процессе сбора материала для творческого проекта не должно сводиться лишь к знакомству школьников с предметами материальной культуры как иллюстрацией к историческим событиям. Внимание учеников акцентируется на том, что истоки этноэстетики способны показать становление уклада жизни эпохи, укрепление эстетических ценностей в верованиях, традициях декоративно-прикладной деятельности. Народное искусство представляется как средство передачи молодежи жизненного опыта, т.е. как средство, способное активно воздействовать на сознание подрастающего поколения. При этом замечается, что не только произведения искусства, музейные экспонаты, но и окружающие нас предметы старины имеют эстетическую ценность,

способны дать возможность ощутить дух эпохи.

8. Опора на этноэстетические особенности предметов духовной, материальной культуры, декоративно-прикладного искусства должна быть доминирующей в изучении архаичных технологий. В них следует выделить изобразительные средства, технику исполнения и стиль эпохи. Изученные материалы должны показать динамику изменения форм, украшений изделий с прогрессом этноэстетических воззрений мастеров эпохи.

9. Отбор материалов исследования для проектов должен происходить с учетом межпредметных связей, знаний, полученных на занятиях эстетического цикла, таких как культура родного края, изобразительное искусство, музыка, технология, литература, а также накопленного опыта юных краеведов. Важно добиться у них понимания эволюции жизненного уклада местного этноса, его влияния на мировидение, совершенствование творческого процесса, становление трудовых традиций и видов искусства в них.

10. Акцент на формирование технологической культуры должен быть приоритетным. Он выражается в умении:

– через эстетическое восприятие содержания легенд, мифов, сказок воссоздавать образы предметов народного искусства, декор предметов быта и национальной одежды, цветового сочетания в них;

– определять в предметах материальной культуры эстетику, конструкцию изделия, орудий труда, национального костюма, украшений, сопоставлять их и находить единство конструкций в современных изделиях декоративно-прикладного искусства, станках, ручных рабочих инструментах, одежде;

– самостоятельно принимать решения в разработке технологий обработки материалов.

Опыт вовлечения учащихся в краеведческую деятельность известен с прошлых веков. Такая работа проводилась и в яков-

левских школах. Воспитанники Симбирской чувашской учительской школы принимали активное участие в сборе предметов материальной и духовной культуры. Значимость учебного труда детей чувашских крестьян прошлых веков демонстрируется учащимся на примере памятников истории, таких как семнадцатитомный словарь чувашского языка, изданный профессором-лингвистом Н.И. Ашмариним, ныне действующий Чувашский национальный краеведческий музей, расположенный в г. Чебоксары Чувашской Республики. Внимание школьников заостряется на том, что краеведческая работа служила важным фактором сохранения традиций этноэстетики.

Положительный опыт Яковлевской школы является для учителей технологии примером организации краеведческой работы в современных школах. Преимуществом создает оптимальные условия для обогащения истории культуры многообразием традиций, духовными ценностями прошлого. Духовное раскрепощение способствует повышению интереса школьников к ценностям культуры, этноэстетике, сохранению памятников старины.

К памятникам старины относятся не только предметы материальной культуры, но и археологические. Это курганы, берущие свое начало еще со времен бронзового века. Курганы – это земляные, иногда и каменные насыпи высотой до нескольких метров. Во многих из них находятся погребения. Например, в Чувашской Республике большое количество курганов расположено в северных районах. Многие из них не исследованы археологами, не отмечены краеведами. Существующие легенды и сказания о них с годами забываются. Вместе с этим стирается из народной памяти и этноэстетическое содержание многих традиций.

В беседе с родителями и учителями Кумаркинской общеобразовательной школы Красночетайского района выяснилось, что и в этой местности имеются курганы. Курган имеет круглую полусферическую

форму, находится на краю оврага. Краеведческая работа учащихся этой школы позволила выяснить, что несколько десятилетий назад курган граничил с лесом. Старожилы рассказывали детям, что эта насыпь для людей старшего возраста до сих пор почитаема, это место является священным. С учетом местных традиций древние люди ходили к кургану чтить память предков, делали жертвоприношения. К сожалению, короткие беседы не дают полной картины прошлого, необходима кропотливая научно-исследовательская работа с привлечением археологов. Для них ценна любая информация, связанная с историей прошлых эпох.

К этой увлекательной работе можно привлечь детей с начальных классов и продолжить в последующие годы. С малого возраста учащихся надо учить добывать нужную информацию, в данном случае этнографическую, и использовать ее для расширения представлений об истоках этноэстетики в данной местности [4]. В этом может помочь реализация основных положений диссертации «Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики» в рамках образовательной области «Технология» [5].

Содержание концепции открывает учителю технологии творческий простор в использовании проектного метода обучения. Сущность этого метода заключается в подтягивании учащихся к исследовательской деятельности, в привитии навыков творчески подходить к решению возникшей проблемы.

Учащимся можно предложить работать над проектами по следующим направлениям: «Малая Родина», «Моя родословная», «Наша деревня», «Наш город» и т.д. Основной их целью является самостоятельное изучение родного края, природных ресурсов, предметов материальной культуры, выявление в них существующих ныне и ушедших архаичных технологий обработки материалов, а также связанных

с ними трудовых, этноэстетических и других традиций. Проектируя изделие местных народных промыслов и ремесел, женского рукоделия, школьники углубляют познавательный интерес к истории и культуре родного края, к жизни и быту своих предков, осмысливают их трудовой вклад в развитие этноэстетической культуры, место и значение людей труда в современной жизни. Создание обучающей среды в краеведческом направлении позволяет прочувствовать дух эпохи, ориентирует учащегося на изготовление изделий по законам народного понимания красоты. В процессе исследования вопросов проекта у учащихся формируется эстетическое отношение к народным обычаям, традициям, развиваются творческие способности, усиливается потребность ощущать эстетику забытых традиций.

Эффективность краеведческой работы через проектную деятельность заметно усиливается вследствие синтеза научных знаний из ряда учебных дисциплин: истории, культуры родного края, родной литературы, музыки, изобразительного искусства, технологии. Использование предметов эстетического цикла, как показывает школьная практика, помогает научно обосновывать каждый этап технологического процесса, формирует трудолюбие, эстетическое отношение к окружающему. В ходе работы над проектом следует знакомить учащихся с источниками общих исторических событий, связанными с ними мифами, легендами и другими народными сказаниями.

Следует отметить, далекие предки оставили нам много легенд о курганах, об Улыпах (исполинах, богатырях), что во многом способствует изучению исторического прошлого. Легенды разнообразны по содержанию, но акт появления насыпей у всех одинаковый. Например: «Эту насыпь местные чуваша называют олуп тупры. Существует предание, что этим местом, где рос прежде лес, проходил какой-то богатырь, который ломал деревья, как траву и остановился здесь, чтобы вытряхнуть из

своей обуви набившуюся туда землю», – писал путешественник С.М. Шпилевский [10, 530]. Следующая легенда «повествует о том, что населяли эти места в древности великаны (улыпы), которые были так высоки ростом, что деревья пропускали между ног, обладали такой силой, что легко вырывали дубы с корнем, обыкновенных людей носили в кармане. Великаны занимались земледелием. Так как лапти у великанов были очень большие, в них набиралось много земли и, вытряхнутая во время отдыха, она образовывала высокие насыпи – курганы» [8, 32].

Этноэстетическое содержание легенд, сказок всегда вызывало интерес у детей. Сказки о богатырях художественно образны, исторически достоверны. По их сюжетам учащиеся могут составить представление о миграции исторических предков, географическом расположении местности, определить эстетический идеал эпохи, ощутить этические нормы поведения.

Включение учащихся в краеведческую работу расширяет исследовательскую деятельность на уроках технологии. Использование с этой целью проектного метода обучения позволяет сохранить истоки этноэстетических традиций, историю становления народного опыта трудового воспитания, приобщает учащуюся молодежь к национальной культуре. Все это является важным фактором формирования у детей технологической культуры, стремления к эстетическому идеалу.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. I / В.И. Андреев – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996.
2. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. II / В.И. Андреев – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998.
3. *Волков, Г.Н.* Духовное просвещение / Г.Н. Волков. – Чебоксары: ЧИЭМС. ГПУ, ГУП «ИПК «Чувашия», 2006.
4. *Никитин, Г.А.* Краеведение и уроки технологии (к постановке вопроса) / Г.А. Никитин // Народная школа. – 2004. – № 6. – С. 16–20.
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. Русские пословицы и поговорки / сост. К.Г. Берсеньева. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2005.
8. Сказания об Улыпах / сост. Г.Ф. Трофимов (Юмарт). – Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1993.
9. Чувашские пословицы, поговорки и загадки. – 2-й вып. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2004.
10. *Шпилевский, С.М.* Древние города и другие булгарско-татарские памятники в Казанской губернии / С.М. Шпилевский. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1877.
11. *Харитонов, М.Г.* Этнопедагогическое образование учителей национальной школы: монография / М.Г. Харитонов. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2004. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРИТАРНОЙ ЛИЧНОСТИ

Л.М. Попов, Р.В. Меркель

Ключевые слова: авторитарность, авторитарный синдром, структурная организация личности, доминантность, тревожность, нормативность поведения.

Спустя более семи десятилетий после попыток европейских ученых объяснить психологические корни массовой поддержки фашизму (Э. Фромм 1936; Хоркхаймер, Фромм и Маркузе, 1936; Райх, 1933) и спустя более пятидесяти лет после работ исследователей группы Беркли (Т. Адорно, 1950), «теория авторитарной личности» остается одной из самых влиятельных концепций в социальной, политической психологии. Понятие «авторитарность», являясь сложным многоуровневым феноменом, связанным с социальным, психическим и биологическим измерениями личности, представляет несомненный интерес для понимания психологической организации личности, ее поведения, деятельности и общения.

Авторитарность как личностную характеристику в зарубежной психологии исследовали А. Адлер, Э. Фромм, Т. Адорно, А. Маслоу, Б. Альтмейер, Дж. Рэй, Дж. Даккит, Б. Экехаммар и другие. В середине XX века в книге «Исследование авторитарной личности» Т. Адорно и его сотрудников [7] были впервые на обширном эмпирическом материале показаны базовые составляющие авторитарного синдрома: устойчивая приверженность ценностям среднего класса; авторитарное подчинение; авторитарная агрессия; косность, ригидность, и другие. В исследованиях, базирующихся на идеях когнитивной психологии, Б.Альтмейер [9] обозначил несколько иное понимание природы авторитарности. Авторитарность в его модели формируется как результат

социального научения и складывается из трех факторов (социальных установок): полное и безоговорочное подчинение властям и авторитетам, конвенционализм (приверженность традиционным социальным нормам), агрессивность, направленная на представителей групп, неодобрение и неприятие которых воспринимается как поощряемое властями. Другой современный ученый Дж.Даккит [11] описывает авторитаризм как аспект идентификации индивида с различными социальными группами, его приверженности соответствующим групповым ценностям.

В отечественной психологии изучение авторитарного синдрома началось только в последние годы (М.А. Абалакина, В.С. Агеев, Б.С. Алишев, Р.Ф. Баязитов, А.С. Дмитриев, Н.А. Дьяконова, В.А. Самойлова, В.В. Юртайкин и др). В России проводятся теоретические исследования, на разных выборках измерена выраженность авторитарности, выявлены некоторые ее особенности, характерные для различных социально-профессиональных групп, корреляции с некоторыми личностными свойствами.

Анализ научной литературы по проблеме показывает, что в зарубежной и отечественной психологии авторитарность изучалась как комплекс социальных установок, отражающих доминирование и подчинение и некоторых близких к ним качеств. Детальный психологический анализ авторитарности, проявляющейся на разных уровнях личностной структуры, выступал

второстепенной задачей. В исследованиях уже показаны ключевые социально-психологические составляющие целостного многоуровневого феномена авторитарности (Т. Адорно, Б. Альтмейер, Дж. Дакит, Дж. Рэй, С. Филдман и др.) Кроме того, авторы разных концепций предпринимают попытки изучить другие качества, которые наиболее тесно связаны с ядром авторитарности.

В большом количестве исследований, направленных на поиск связей ключевых свойств личности и авторитарного синдрома, найдены положительные корреляции авторитарности с догматизмом, маккиавелизмом (Eckhardt, 1991; Meleen, 1993), предубежденностью к представителям аут-групп [7; 9; 11; 13]. Значительное внимание было посвящено связям между факторами «Большой Пятерки» и авторитарностью. Показано, что авторитарная личность (RWA) имеет низкую открытость опыту, высокую добросовестность [9; 10], по некоторым данным – высокую экстраверсию [12; 14].

Ряд исследований были посвящены изучению особенностей восприятия авторитарной личностью угрозы. В одном из первых детальных обсуждений личностной авторитарности Э. Фромм (Э. Фромм, 1941) утверждал, что беспокойство – главный фактор в развитии авторитаризма. Сталкиваясь с неопределенностью окружающего мира и отсутствием надежного руководства, люди совершают «бегство от свободы». Один из механизмов спасения – авторитаризм [6]. Т. Адорно объяснял чувствительность авторитарных лиц к угрозе как проекцию – перенос подавленной враждебности на окружающих. Б. Альтмейер [8] трактовал ее происхождение как результат социального научения. Он утверждал, что авторитаризм может возникать в ответ на родительские предупреждения, что мир является опасным местом и что строгие законы и кодексы необходимы, чтобы держать эти силы зла в страхе. Б. Альтмейер пришел к выводу, что эти опасения имеют общий характер – лица, склонные к авто-

ритарности, чувствуют угрозу не только от отклоняющихся от норм групп (национальные меньшинства, гомосексуалисты), но и от других источников риска (например, автомобильные аварии).

В исследовании, проведенном Н.А. Дьяконовой и В.В. Юртайкиным [3], обнаружена связь локуса контроля и авторитарности в сложной зависимости от культурных условий: в Америке авторитарная личность имеет внешний локус контроля, а в России никакой связи между данными качествами не обнаружилось. Авторы исследования объясняют результаты сильной зависимостью авторитарной личности от ценностей, принятых в обществе. В отличие от США, в России социальные ценности в период проведения данного исследования не устоялись, соответственно по отношению к локусу контроля, если его рассматривать как ценность, не было определенности в общественном мнении.

Итак, анализ работ зарубежных и отечественных авторов показывает, что авторитарность личности описывается ими преимущественно как негативное явление. Для авторитарной личности характерны: преобладание примитивно-стереотипных способов восприятия, антисемитизм, этноцентризм, высокомерие, желание господства, неадекватная подчиняемость, авторитарная агрессия, морализаторство, деструктивность и цинизм, проекция враждебности, косность, ригидность и т.п.

Научно-прикладной интерес к авторитарности как личностной черте со стороны психологии продиктован ее глубокими связями с вопросами социальной и политической жизни. Возможно, поэтому авторитарность изучается как психологическое явление, включающее ряд обобщенных качеств (как правило, авторы оперируют понятием «авторитарная установка»), а подробному анализу, как многоуровневому психическому явлению, она мало подвергалась. Значительно в меньшей степени затрагиваются вопросы психологической регуляции, восприятия, переживаний субъ-

екта – носителя авторитарных установок. Поэтому проблема взаимосвязи авторитарности и психологических свойств разного уровня организации личности требует специального изучения, она тесно связана с вопросами природы личности и ее структуры.

Проблема сущности личности, ее структурно-функциональной организации является одной из наиболее сложных, поэтому требующих многопланового подхода, синтеза биологических, психических, социокультурных и поведенческих, деятельностных свойств. Категория личности выступает в качестве базовой не только для общей психологии, но и для других теоретических и прикладных психологических отраслей, многие проблемы которых замыкаются на проблему личности [4]. В поисках системных оснований человека, и указывая на важность понимания человека как организованной целостности, Б.Ф. Ломов особо подчеркивал необходимость выявления его интегральных качеств и их объективных оснований.

Б.Ф. Ломов выделил понятие «личность» как базовое, отправное для изучения множества психических явлений. Для этого, по его мнению, необходима постановка задачи изучения человека как целостного явления, в его интегральных качествах. Основой такого подхода, по мнению Б.Ф. Ломова, является обнаружение объективных оснований этих интегральных образований, характеризующих человека как индивида, субъекта, личность, индивидуальность. «...психические явления формируются, развиваются и проявляются в процессах деятельности и общения. Но принадлежат они не деятельности или общению, а их субъекту – общественному индивиду – личности. Ни деятельность, ни общение сами по себе никакими психическими качествами не обладают, да они сами по себе и не существуют. Но этими качествами обладает личность. Таким образом, и проблема деятельности и проблема общения «замыкаются» на проблему личности.

В конце концов через анализ деятельности и общения (более широко всей жизнедеятельности человека) психология раскрывает – во всяком случае должна раскрыть – психологический склад личности, ее внутренних, духовный мир» [4, с.289].

Итак, методологическим принципом, постулированным Б.Ф. Ломовым, является рассмотрение сенсорно-перцептивных, мнемических, интеллектуальных, эмоциональных и других психических процессов и состояний не изолированно, а в их взаимосвязях, как некоторую единую систему, интегрирующим элементом которой является личность. Одним из аргументов в пользу такого решения было положение о многоуровневом и многомерном устройстве психических явлений, поэтому к их анализу следует, по мнению Б.Ф. Ломова, применить адекватный предмету подход. Поуровневый анализ позволяет описать психику как организованную целостность, выявить значение каждого психического феномена в системе, выделить существенное в ней [4, с.96]. Построенная им модель многоуровневой иерархической системы психических явлений включает три основные связанные друг с другом подсистемы: когнитивную, реализующую функцию познания; регулятивную, обеспечивающую регуляцию деятельности и поведения; коммуникативную, направленную на реализацию общения.

Нами проведено эмпирическое исследование взаимосвязей авторитарности и некоторых свойств личности, относящихся к разным уровням. Его теоретико-методологической основой стали идеи Б.Ф. Ломова о трехуровневой структуре психики и соответствующей психической организации личности. Данный подход определил выбор методики исследования личностных свойств испытуемых, особенности анализа и интерпретации результатов.

Методика исследования. В исследовании были использованы три методики. Для измерения личностных качеств испытуемых – опросник «Многофакторного ис-

следования личности Р. Кеттелла» [5]. Для измерения авторитарных установок личности – тест «Авторитарная личность» (АЛ) Б. Альтмейера [2]. Для измерения авторитарного стереотипа – методика «Авторитарный стереотип» (АС) [1]. В опросник АС входят три шкалы измерения авторитарных стереотипов: шкалы межличностного, организационного и политического уровней.

Обсуждение результатов. В исследовании приняли участие 512 человек – студенты, руководящие работники, рабочие, служащие г. Нижнекамска. Из них 256 женщин, 256 мужчин в возрасте от 20 до 50 лет, средний возраст – 30 лет.

Результаты измерения авторитарности по методикам «Авторитарная личность» (АЛ) и «Авторитарный стереотип» (АС). В ходе исследования были выявлены следующие средние показатели по используемым методикам. Средний показатель по методике АЛ по всей выборке ($N = 512$ чел.) составил 158 баллов (диапазон значений от 30 до 270, теоретическое среднее – 150 баллов), а по методике АС – 129 баллов (диа-

пазон значений от 30 до 210, теоретическое среднее – 120 баллов). Результаты по тесту Р. Кеттелла представлены в табл. 1.

Результаты корреляционного анализа связи авторитарности со шкалами 16-факторного опросника Р. Кеттелла. Корреляционный анализ выявил статистически значимые связи авторитарности по тесту «Авторитарная личность» (АЛ) со шкалами теста Р. Кеттелла» (см. табл. 2). Авторитарность положительно коррелирует с факторами G («подверженность чувствам – высокая нормативность поведения») (на уровне значимости $\alpha \leq 0,01$), Q3 («низкий самоконтроль – высокий самоконтроль») ($\alpha \leq 0,01$), Q4 («расслабленность – напряженность») ($\alpha \leq 0,01$), B («интеллект») ($\alpha \leq 0,05$), I («жесткость – чувствительность») ($\alpha \leq 0,05$), O («уверенность в себе – тревожность») ($\alpha \leq 0,05$). Отрицательные корреляции получены с факторами L («доверчивость – подозрительность») ($\alpha \leq 0,01$) и E – «подчиненность – доминантность» ($\alpha \leq 0,05$). По этим данным получается, что чем выше авторитарность личности,

Таблица 1

Средние балльные значения по факторам теста Р. Кеттелла ($N = 512$)

Шкалы теста Р. Кеттелла		Средний балл
A	«замкнутость – общительность»	7,3
B	«интеллект»	4,0
C	«эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость»	7,1
E	«подчиненность – доминантность»	5,9
F	«сдержанность – экспрессивность»	5,4
G	«подверженность чувствам – высокая нормативность поведения»	8,1
H	«робость – смелость»	7,4
I	«жесткость – чувствительность»	6,3
L	«доверчивость – подозрительность»	5,2
M	«практичность – развитое воображение»	5,7
N	«прямолинейность – дипломатичность»	5,7
O	«уверенность в себе – тревожность»	6,3
Q1	«консерватизм – радикализм»	6,5
Q2	«конформизм – неконформизм»	5,3
Q3	«низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»	7,3
Q4	«расслабленность – напряженность»	5,4

Таблица 2

**Корреляционная взаимосвязь авторитарности со шкалами опросника
Р. Кеттелла (N = 512)**

	Шкалы опросника Р. Кеттелла	Тест «АЛ»	Тест «Авторитарный стереотип»			
			Все уровни	Межл. уровень	Орг. уровень	Полит. уровень
A	«замкнутость – общительность»	0,057	0,06	0,001	0,041	0,085
B	«интеллект»	0,110*	0,023	-0,008	-0,017	0,075
C	«эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость»	0,029	0,018	0,016	-0,009	0,02
E	«подчиненность – доминантность»	-0,088*	0,069	0,108*	0,017	0,052
F	«сдержанность – экспрессивность»	-0,064	-0,016	0,017	-0,006	-0,069
G	«подверженность чувствам – высокая нормативность поведения»	0,152**	0,090*	0,06	0,022	0,134**
H	«робость – смелость»	-0,01	0,075	0,072	0,024	0,068
I	«жесткость – чувствительность»	0,112*	-0,01	-0,037	0,033	-0,022
L	«доверчивость – подозрительность»	-0,146**	-0,033	0,04	0,004	-0,109*
M	«практичность – развитое воображение»	0,058	-0,001	-0,04	0,015	-0,01
N	«прямолинейность – дипломатичность»	0,06	0,072	0,079	0,066	0,046
O	«уверенность в себе – тревожность»	0,100*	0,100*	-0,003	0,090*	0,163**
Q1	«консерватизм – радикализм»	-0,04	0,022	0,032	-0,002	0,023
Q2	«конформизм – неконформизм»	-0,067	-0,109*	-0,109*	-0,054	-0,067
Q3	«низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»	0,151**	0,058	0,023	0,038	0,072
Q4	«расслабленность – напряженность»	0,123**	0,04	-0,025	0,055	0,078

Примечание. Символом ** выделены коэффициенты корреляции, статистически значимые на уровне $\alpha \leq 0,01$; символом * – статистически значимые на уровне $\alpha \leq 0,05$.

тем она сильнее проявляет нормативность, самоконтроль, напряженность, чувствительность и тревожность. Кроме того, авторитарные лица также имеют более высокий вербальный интеллект, доверчивы и склонны к подчинению. В целом полученные результаты согласуются с описаниями авторитарной личности, полученными в классических и современных исследованиях. Не противоречит им и обнаруженная отрицательная корреляция авторитарности с подозрительностью. По описаниям методики Р. Кеттелла низкий полюс (L-) характеризует личность добродушную, но склонную к конформизму. В исследовании С. Филдмана [13] выявлено, что лица, склонные к авторитарности, больше других людей кон-

формны. Конформность, по его мнению, составляет основу авторитарности.

Корреляционный анализ шкал опросника Р.Кеттелла с тестом «Авторитарный стереотип» (АС) показал статистически значимые положительные связи авторитарности с факторами G («подверженность чувствам – высокая нормативность поведения»), O («уверенность в себе – тревожность»). Отрицательная корреляция выявилась с фактором Q2 («конформизм – неконформизм»). Во всех случаях корреляция значима на уровне $\alpha \leq 0,01$.

Корреляции с факторами G и O согласуются с результатами по тесту АЛ. С отрицательной связью авторитарного стереотипа с фактором Q2 еще раз проявилась склон-

ность авторитарных людей к конформности, эта особенность обсуждалась в статье выше.

Имеются корреляции с отдельными шкалами теста АС: на межличностном уровне авторитарность положительно связана с фактором Е («подчиненность – доминантность») (на уровне значимости $\alpha \leq 0,05$) и отрицательно с фактором Q2 («конформизм – неконформизм») ($\alpha \leq 0,05$). Другими словами, лица, авторитарные в межличностных взаимодействиях, склонны больше других проявлять как элементы доминирования, так и конформности.

На организационном уровне авторитарный стереотип положительно коррелирует с фактором О «уверенность в себе – тревожность» ($\alpha \leq 0,05$).

На политическом уровне выявилась отрицательная связь авторитарного стереотипа с факторами G («подверженность чувствам – высокая нормативность поведения») (на уровне значимости $\alpha \leq 0,01$) и O («уверенность в себе – тревожность») ($\alpha \leq 0,01$). Отрицательные корреляции получены с фактором L («доверчивость – подозрительность») ($\alpha \leq 0,05$).

Показательно, что результаты корреляционного анализа по шкале политического уровня методики АС и по опроснику АЛ Б. Альтмейера имеют много общего. Очевидно, проявляется содержательное сходство этих шкал, имеющих в основном политическое содержание.

Авторитарность, являясь феноменом, связанным с социальным, психическим и биологическим измерениями личности, влияет на многие аспекты личности, ее поведения, деятельности и общения. Выявление качеств, связанных с авторитарностью, должно учитывать все составляющие (когнитивную, коммуникативную и регулятивную) личностной организации. Многие такие качества уже обнаружены в классических и современных исследованиях. Как показало данное эмпирическое исследование, для авторитарной личности

характерны некоторые качества, отражающие когнитивный, коммуникативный и регулятивный аспекты личности: нормативность, самоконтроль, напряженность, чувствительность и тревожность, высокий вербальный интеллект, доверчивость и склонность к подчинению. В целом полученные результаты согласуются с описаниями авторитарной личности, полученными в классических и современных исследованиях.

Литература

1. Алишев, Б.С. Тест личностной авторитарности // Методы изучения социальных представлений студентов: Методические рекомендации / Б.С. Алишев, Р.Ф. Баязитов; под ред. Б.С. Алишева. – Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2006. – С. 17–19.
2. Дьяконова, Н.А. Особенности авторитаризма и его взаимосвязь с ценностными ориентациями и локусом контроля у российских и американских студентов: дисс... канд. психол. наук. – М., 2001. – 170 с.
3. Дьяконова, Н.А. Авторитарная личность в России и США: ценностные ориентации и локус контроля / Н.А. Дьяконова, В.В. Юртайкин // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 51–60.
4. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 432 с.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
6. Фромм, Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Э. Фромм; пер. с англ. – Мн.: Попурри, 1998. – 672 с.
7. Adorno, T.W. The authoritarian personality / T.W. Adorno, E. Frenkel-Brunswick, D. Levinson, N. Sanford. – New York: Harper and Row, 1950. – Vol. 1–2. – 980 p.
8. Altemeyer, B. Enemies of freedom: Understanding right-wing authoritarianism / B. Altemeyer. – San Francisco: Jossey-Bass, 1988. – 378 p.
9. Altemeyer, B. The authoritarian specter / B. Altemeyer. – Cambridge: Harvard University Press, 1996. – 384 p.
10. Butler, J.C. Personality and emotional correlates of right-wing authoritarianism / J.C. Butler // Social Behavior & Personality: An International Journal. – 2000. – Vol. 28, № 1. – P. 1–14.

11. Duckitt, J. Right-wing authoritarianism among White South African students: its measurement and correlates / J. Duckitt // *Journal of Social Psychology*. – 1993. – Vol. 133, № 4. – P. 553–563.

12. Ekehammar, B. What matters most to prejudice: Big Five personality, social dominance orientation, or right-wing authoritarianism? / B. Ekehammar, N. Akrami, M. Gylje, I. Zakrisson //

European Journal of Personality. – 2004. – Vol. 18, № 6. – P. 463–482.

13. Feldman, S. Enforcing social conformity: a theory of authoritarianism / S. Feldman // *Political Psychology*. – 2003. – Vol. 24, № 1. – P. 41–74.

14. Trapnell, P. Openness versus intellect: a lexical left turn / P. Trapnell // *European Journal of Personality*. – 1994. – Vol. 8, № 4. – P. 273–290. ■

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ

В.П. Зелеева

Ключевые слова: затруднения в учении, педагогическая поддержка, методы педагогической поддержки, групповое взаимодействие.

Создание условий для самопознания и саморазвития, поддержка самоопределения и самореализации сегодня являются приоритетными направлениями в организации педагогического пространства и в школе и в вузе. Понятие «педагогическая поддержка» вошло в теорию и практику педагогики в связи с необходимостью переосмысления содержания воспитания и функций педагогов как воспитателей в ситуации личностно-ориентированного школьного образования.

Анализ современной социокультурной ситуации подвел к пониманию того, что сегодня центральным системообразующим понятием, характеризующим процесс полноценного проживания жизни, является культура самоопределения человека. Актуальными задачами образования становятся задача помощи растущему человеку в способности к культурному самоопределению и задача его подготовки к самореализации. Поэтому общей и главной целью педагогической поддержки и в школе и в вузе является поддержка самоопределения человека в культуре. В вузе этот педагогический процесс опирается на процессы самости и самостоятельности индивида в большей степени, чем в школе. Необходимость педагогической поддержки в вузе сегодня осознается как преподавателями и

работниками высшего образования, так и самими студентами.

В последнее время педагогической поддержке посвящено много исследований, однако трактовки этого понятия сильно расходятся [1-9]. На сегодняшний день нет однозначного понимания педагогической поддержки и сферы ее применения. Педагогическую поддержку определяют как поддержку самости, самостоятельности индивида (О.Газман). Педагогическая поддержка рассматривается в контексте педагогической защиты учащегося, школьника (А.Иванов). Педагогическая поддержка рассматривается как сопровождение психолого-педагогической службой студентов в процессе обучения (В. Шаповалов). Наряду с понятием «педагогическая поддержка» используется понятие «андрагогическая поддержка» как реализация поддержки и сопровождения взрослых обучающихся и т.д. [1-5, 7-9, 11].

В мировой системе образования педагогическая поддержка рассматривается как консультирование и руководство индивидуальным развитием. В смысле педагогической поддержки употребляются как термин «counselling», так и «guidance». Термин «counselling» определяет функции психологической помощи обратившимся в психологическую консультацию вуза сту-

дентам. Термин «guidance» предполагает в широком смысле деятельность, направленную на социальное и индивидуальное развитие личности. В узком смысле – это обучение социальным навыкам, профессиональное ориентирование, информирование о возможном изучении предметов, помощь в их выборе, поддержку, опеку. Эти функции в зарубежной модели осуществляет «tutor», а в отечественных вузах – куратор. В США термин «guidance» больше связывают с профилактической работой, а «counselling» – с деятельностью специалистов по работе с возникшими проблемами [1, 7].

В основе педагогической поддержки лежит ценностное сопереживание поддерживающего и поддерживаемого, процесс совместного осмысления переживаемой реальности, на основе которого строится ценностное отношение к действительности. Педагогическая поддержка ориентирована на создание таких коммуникативных условий и ситуаций, которые оставляют большой выбор за развивающимся субъектом. В вузе обучение в большей степени ориентировано на подготовку к процессу индивидуализации получаемого знания, ориентации на организацию самостоятельного личностного опыта студента, и, таким образом, на косвенное управление процессом учения и саморазвития.

Основное внимание в вузе уделяется качеству обучения и подготовки специалиста. А.Смирнова провела анализ психолого-педагогической литературы с целью выявления причин затруднений в учении у студентов. Приведем некоторые из них: многочисленные учебные и общественные обязанности, различные виды учебных занятий и частота смены рабочих мест (учёба в вузе, занятия в общежитии, библиотеке или дома у родителей); непостоянная нагрузка по содержанию, форме и затрате времени в течение дня, недели, семестра, учебного года; зачёты и экзамены, воспринимаемые студентами как стрессовые в силу постоянной нехватки времени и вызы-

вающие изменения внутреннего состояния и психических функций; несформированность таких черт личности как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять рабочее время для самостоятельной подготовки; отсутствие навыков самостоятельной учебной работы, неумение конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из книг, журналов, неготовность анализировать информацию большого объёма, неспособность чётко и ясно излагать свои мысли; наличие как черт гомогенизации студенческой молодёжи (состав и социальные функции, положение студентов, равные жизненные условия, единство воспитательно-образовательного процесса), так присутствие дифференцирующих отличий (пол, особенности семейного воспитания, социальное и материальное положение, уровень школьной подготовки, умственные способности, мировоззренческая позиция, профессиональные планы молодого человека); задержка социального становления студента по причине затягивающегося периода учения в вузе (наблюдается сдвиг пика становления самосознания с возраста 17-19 лет на 23-25 лет); психологический инфантилизм (несамостоятельность в принятии решений, растерянность, беспомощность, претенциозность, пониженная критичность по отношению к себе, ожидание поддержки извне); проблема свободы личностного и профессионального самоопределения [10].

Проведенное исследование показало, что затруднения, вызывающие учебный неуспех в вузе – несколько иного характера, чем в школе. В отличие от школьника образование в целостной системе личности студента занимает только часть жизненных целей, т.к. наряду с ней появляются другие: создать семью, иметь детей, занять определенное положение в обществе. Необходимо так же учитывать большую потреб-

ность студента, как взрослого учащегося, в психосоциальном образовании, которое предполагает осознание собственной гражданской позиции, социального статуса, личностной и профессиональной компетенции и этнической и культурной идентичности. Важным принципом воспитательной работы со студентами является ориентация на осознание жизненных целей, образовательных смыслов в их контексте, собственного поведения и соответствия его уже сформировавшемуся представлению о собственной поведенческой модели. Необходимы формы, предполагающие проживание и интеграцию чувств в процессе обучения, такие, например, как групповая дискуссия по актуальным проблемам возраста и жизненных целей, ситуационная проработка ценностных ориентаций и жизненных смыслов. Важно учитывать, что студент, как взрослый учащийся, учится в конкретных ситуациях и ориентирован в результате обучения не на знания, а на целостный личностный и профессиональный опыт.

Для лучшего понимания ожиданий студентами педагогической поддержки со стороны преподавателей, нами было проведено анкетирование студентов филологического и психологического факультетов КГУ как очной, так и заочной подготовки. Студентам было предложено дать свое определение педагогической поддержки и указать, от кого ее ожидают, а также поделиться, обращались ли они за поддержкой к кому-либо, с какими вопросами и получили ли ее?

Приведем наиболее интересные ответы. Студенты определяют педагогическую поддержку как: «заинтересованность преподавателей в проблемах студента, связанных с учебным процессом»; «помощь студенту в процессе обучения»; «помощь в самоорганизации и планировании»; «поддержку научных проектов и исследований»; «помощь в жизненном и профессиональном самоопределении»; «помощь в решении личных проблем»; «помощь в понимании

трудностей в учебе»; «поддержка в стабилизации духа»; «общение преподавателя со студентами вне занятий»; «помощь в развитии личности»; «помощь в ориентации в современном мире»; «желание поделиться своим опытом»; «помощь в познании себя».

У студентов дневного и заочного обучения в ответах есть небольшие различия. Заочники чаще педагогическую поддержку со стороны преподавателей видят в: «помощи в лучшем понимании преподаваемого предмета»; «готовности отвечать на вопросы студента»; «дополнительных занятиях со студентами и репетиторстве».

Поддержку студенты ожидают от: преподавателей, кураторов, научных руководителей, от работников деканата и даже одноклассников, студентов старших курсов и Internet. Однако обращаются студенты сами за помощью редко. А получают часто – от научных руководителей и редко – от преподавателей. Некоторые студенты также отмечают, что получают педагогическую поддержку при изучении курсов психология и педагогика.

Отвечая на вопрос о предложениях по организации и совершенствованию педагогической поддержки в вузе, студенты пишут, что довольны организацией педагогической поддержки в КГУ. В качестве ее совершенствования они указывают на необходимость тренингов, способствующих самопознанию и саморазвитию, на важность интереса к жизни студентов со стороны преподавателей, на ожидание большего внимания со стороны преподавателей, как к учебным успехам студентов, так и к личным достижениям в науке, в спорте, в художественной самодеятельности, в общественной жизни университета.

Студенты сочувствуют преподавателям, понимая, что они очень загружены и имеют свои личные проблемы и задачи, а также подчеркивают важность психологической компетентности преподавателей. Они ожидают от преподавателей корректности в общении, терпимости к недочетам студентов,

отношений «преподаватель-студент», а не «учитель-ученик», уважения к личности студента.

Хотя понимание студентами содержания педагогической поддержки различно и противоречиво, общим является ожидание проявления внимания со стороны преподавателей к различным сторонам жизни студента и то, что студенты, не обращаясь за поддержкой, ожидают, что она будет своевременно оказана. В некотором смысле можно говорить об ожидании как родительской, так и профессиональной опеки со стороны преподавателей. Однако проявление внимания и интереса к жизни студентов со стороны преподавателей можно интерпретировать и как выравнивание позиций в отношениях «преподаватель – студент», так как интерес к жизни студента со стороны преподавателя превращает студента в равноправного партнера, а не «объекта, которого нужно научить» или которого «нужно превратить в специалиста».

В процессе вузовского обучения мы, к сожалению, достаточно часто сталкиваемся с недоверием преподавателя к самостоятельности студента, что часто обусловлено опытом общения как со студентами, которых вследствие их низкой учебной мотивации, нужно контролировать в процессе обучения, так и со студентами, внутренняя мотивация которых была снижена жестким внешним контролем. В настоящее время существует множество образовательных технологий, оптимизирующих образовательный процесс, способствующих личностному развитию обучающихся и делающих их образование эффективным с точки зрения подготовки будущих профессионалов к нестандартным, сложным производственным ситуациям.

Методология педагогической поддержки разработана на настоящий момент только применительно к школьному образованию. Например, А.Иванов выделяет четыре группы методов педагогической поддержки в воспитательной деятель-

ности классного руководителя: а) методы педагогической поддержки здоровья, с помощью которых у школьника укрепляется физическое и психическое здоровье, эмоционально-волевая сфера как базовые компоненты развития способностей, нравственные сферы личности; б) методы педагогической поддержки развития духовно-нравственных и гражданских чувств; в) методы педагогической поддержки развития способностей, с помощью которых создаются условия для развития общих и специальных способностей личности, ее деятельностная сторона; г) методы педагогической поддержки развития самостоятельной личности [7, с.38–48].

Педагогическая поддержка встраивается в процессы обучения и самостоятельной работы, саморазвития и самовоспитания и является каналом трансляции культурных норм на основе косвенного управления. В вузе она может быть осуществлена в области руководства научными исследованиями студентов, в области размышлений о жизненном самоопределении, в области межличностного взаимодействия и способов самореализации.

Важно помнить, что обучение в вузе не ограничено простой передачей знаний, огромное значение имеет характер взаимодействия обучающихся и обучающихся, при котором передаются знания. Чтобы использовать воспитательный потенциал учебных занятий, важно на них организовать условия и дать возможность студентам:

- 1) задуматься о своей социальной и личностной позиции в отношении системы образования в целом и о собственных смыслах получения образования;
- 2) изучить и проявить свою личностную и социальную позицию в отношении многих вопросов образования;
- 3) определиться с собственной системой ценностных ориентиров в огромных информационных потоках.

Опираясь на вышеперечисленные группы методов педагогической поддержки, с учетом специфики задач педагогической

поддержки в вузе, определим методы педагогической поддержки студентов. Особо подчеркнем, что это методы, которые встраиваются в учебный процесс и реализуются в ходе учебных занятий.

1. Методы педагогической поддержки учебных внутригрупповых взаимодействий, с помощью которых поддерживается положительный эмоциональный настрой, работоспособность и вера в успех каждого участника и учебной группы в целом, достигается высокий учебный результат:

- метод внутригрупповой межличностной поддержки;
- метод поощрения внимания к успеху каждого участника учебной группы;
- метод групповой рефлексии учебного результата и способов работы как каждого участника, так и учебной группы в целом;
- методы «разогрева» и «настройки».

2. Методы, поощряющие самопознание и самонаблюдение, поддерживающие самоанализ:

- метод самонаблюдения в процессе выполнения учебных заданий;
- метод самоанализа собственных стратегий учения и учебных взаимодействий с одноклассниками и преподавателями;
- метод самооценки личностных и учебных результатов;
- методы самоорганизации учебной деятельности и жизнедеятельности в целом.

3. Методы педагогической поддержки организаторских способностей и чувства ответственности:

- метод поручения руководства групповым проектом;
- метод «творческого выполнения задач»;
- метод формирования команды;
- метод обсуждения «зоны ответственности».

4. Методы педагогической поддержки эмоционально-нравственной сферы:

- метод самоанализа и саморегуляции эмоциональных состояний;
- метод «шеринга» (обмена чувствами);
- методы признания и принятия;
- методы релаксации.

5. Методы педагогической поддержки личностной позиции и самоопределения:

- групповое интервью, проявляющее позиции участников;
- метод самокоррекции позиции участников в групповой дискуссии;
- метод моделирования ситуаций ценностного выбора и самоопределения.

6. Методы педагогической поддержки развития интеллектуальных способностей:

- «мозговой штурм»;
- «сократическая беседа»;
- метод синектики;
- задачный метод;
- деловая игра;
- диспут и др.

7. Методы педагогической поддержки саморазвития коммуникативных способностей:

- метод взаимообучения;
- групповая дискуссия;
- методы работы в малых группах;
- методы драматизации и др.

Таким образом, на основе проведенного анализа потребностей студентов в различных видах педагогической поддержки в процессе обучения, на основе анализа методологии педагогической поддержки учащихся в школьном обучении, а также на основе собственного опыта организации педагогической поддержки студентов на занятиях в курсе «педагогика», мы представили систему методов педагогической поддержки студентов в процессе учебных занятий. Следует также отметить, что поддерживать можно те процессы самости, самостоятельности субъекта учебной деятельности, которые уже есть в наличии. Студента мы рассматриваем как обучающегося взрослого, или готового к взрослым формам обучения и поэтому организация педагогической поддержки в вузе, с нашей точки зрения, предполагает осуществление учебного процесса на основе принципов обучения взрослых: приоритете самостоятельного обучения; совместной деятельности; опоре на опыт обучающегося; индивидуализации обучения; системности обучения; контекстности

обучения; актуализации результатов обучения; элективности обучения; развитии образовательных потребностей; осознанности обучения. Кроме того, особо выделим принципы событийности и диалогичности обучения, на которых осуществляется ценностный обмен всех участников учебного процесса.

Литература

1. Анохина, Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. Анохина [и др.] // Забота – поддержка – консультирование. – М.: Инноватор, 1996. – 196 с. – С. 72–74 (Сер.: Новые ценности образования; сб. № 6).

2. Анохина, Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. Анохина [и др.] // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–68.

3. Газман, О. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. Газман; ред. Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – Вып. 2. – М., 1995.

4. Газман, О. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. Газман [и др.] // Забота – поддержка – консультирование. – М.: Инноватор, 1996. – 196 с. – С. 10–38. (Сер.: Новые ценности образования; сб. № 6).

5. Газман, О. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. Газман [и др.] // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1995.

6. Газман, О. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя): метод. рекомендации / О. Газман, А. Иванов. – М.: Новая школа, 1992. – 114 с. – С. 22–26.

7. Иванов, А. Современный подход к содержанию деятельности классного руководителя и развитию его педагогической культуры: метод. пособие / А. Иванов. – М.: ЦГЛ, 2005. – 224 с.

8. Крылова, Н. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребёнка и взрослого / Н. Крылова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92–103.

9. Михайлова, Н. Свободосообразность как результат развития субъективности ребёнка в процессе педагогической поддержки / Н. Михайлова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 51–57.

10. Смирнова, А. Психологические особенности педагогической поддержки студентов с трудностями в обучении ГОУ ВПО «ДВГСГА» // Новые технологии в образовании: тез. докл. междунар. электрон. конф. // www.naukarpro.ru/konf2006_1/1_097.htm

11. Шаповалов, В. Конкурентоспособность специалиста / В. Шаповалов // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 96–100. ■

ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АУТОДИАГНОСТИКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

О.Н. Кухаренко

Ключевые слова: культура, саморазвитие, внутренние психические процессы, психолого-педагогическая аутодиагностика, самосознание, активность.

В настоящее время в России идет становление новой образовательной системы, ориентированной на гуманизацию учебно-воспитательного процесса, выстраиванию новых приоритетных направлений в подготовке педагогических кадров. Современное общество нуждается в новом учителе – высококомпетентной

целостной личности, профессиональная деятельность которой должна быть ориентирована на воспитание инициативной, творческой личности учащегося, способной к целенаправленному ценностному саморазвитию. Таким образом, происходит изменение целей, пересмотр содержания и обновление средств образовательного

процесса педагогического вуза. Становится очевидным главное условие профессионального становления и развития педагога – осознание им необходимости саморазвития, самосозидания путем преобразования своего внутреннего мира и поиск им новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде.

В связи с этим наблюдается значительное повышение интереса исследователей в области гуманитарных наук к внутренним психическим процессам личности, способствующим выработке эффективных путей саморазвития, самореализации в жизни, а также гармонизации ее взаимоотношений с обществом.

Обращаясь к справочной литературе, мы не обнаружили ни одной трактовки понятия «психолого-педагогическая аутодиагностика», что говорит о слабой изученности данного феномена. Однако философско-психологический анализ сущности процессов самоисследования личности позволил нам выявить множество смежных аутодиагностике процессов самопостижения человеком своего внутреннего мира.

Первым обратил свой взгляд на «*внутреннего человека*» Сократ. Основываясь на принципе «познай самого себя», мыслитель разработал теорию самосовершенствования человека. А.Аврелий, Ф.Аквинский считали единственно достоверным знанием человека знание о своем внутреннем мире. Ф.Гегель подчеркивал действительное активизирующее значение *самоуглубления духа* человека в процессе его развития. Р.Декарт ввел понятие «*рефлексии*» как процесса *самопознания* субъектом внутренних психических актов и состояний. Дж.Локк считал рефлексией источником особого знания, основой которого является наблюдение, направленное на «*внутренние действия нашего ума*». И.Кант и его последователь И.Г.Фихте считали, что человек обращается к себе с помощью мышления, которое невозможно без рефлексивной способности, а рефлексия невозможна без мышления. И. Кант указывал на определя-

ющую роль *волевой саморегуляции* в изменении себя. Г.Лейбниц называл внимание человека к тому, что в нем происходит, рефлексией. По Д.Юму, источником идей человека является его рефлексия над впечатлениями, получаемыми извне.

Отечественная и зарубежная научная школа XX века определяет самоисследовательские процессы личности в качестве важного фактора и условия ее развития и саморазвития. Продуктивным направлением, уделяющим важную роль развитию личности через самоисследование и самоизменение, выступила гуманистическая психология (А.Маслоу, Р.Мэй, К.Роджерс, В.Франкл, Э.Фромм и др.). Стержневыми понятиями самоисследовательских процессов личности в разные периоды развития гуманистически ориентированных теорий в философии и психологии XX века стали разные процессы и понятия.

Так, представители отечественной гуманистической психологии (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Б. Орлов, С.Р. Пантеев, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.) говорят о *самоосознании*, как «эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей, выступающей в качестве основания целесообразных действий и поступков» [7].

В основе концепций о *самопознании* Д.Бэма А.Ф.Лосева, М.М.Бахтина, В.В.Столина, Г.Г.Шпета и др. лежит идея о том, что человек познает самого себя, свои внутренние состояния, эмоции, установки путем сознания своего собственного поведения и условий, в которых оно осуществляется.

Л.С.Выготский говорит о *самонаблюдении* личности, в процессе которого происходит обобщение внутренних форм психической деятельности личности, что находит выражение в переходе к новому типу их регуляции, к овладению собственным поведением.

В русле социально-психологического подхода сформировалось понимание Я-

концепции, как совокупности установок, направленных на себя (Ч.Х.Кули, Д.Г.Мид, М.Розенберг, Р.Бернс, К.Хорни, Э.Эриксон, Д.Бэм и др.). *Самооценка*, являющаяся одним из структурных компонентов Я-концепции, отражает степень развития у индивида чувств *самоуважения, ощущения собственной ценности* и позитивного отношения ко всему тому, что входит в его сферу Я (С.Куперсмит, М.Розенберг, Р.Бернс, К.Роджерс). *Самоуважение* и *положительное самовосприятие* и *положительное самоотношение* являются производными от совокупности отдельных самооценок (И.С.Кон, В.В.Столин). *Самопринятие* является частью самоотношения в целом, его различные аспекты характеризуются такими терминами, как *самоуважение, самоудовлетворенность, самооценка, самолюбие* (Р.Бернс, У.Джемс, А.Маслоу, В.С.Мухина, В.В.Столин, К.Хорни, И.И.Чеснокова, З.Фрейд). Одним из звеньев *самосознания* обозначается *личностная идентичность*, под которой понимают психологическое Я, включающее восприятие собственных черт, диспозиций, мотивов (Э.Эриксон, И.В.Антонова).

В совокупности, представленные самоисследовательские психические процессы, участвуют в процессе *саморазвития* личности. Личность, путем совершения сознательных духовных и практических усилий, осознает свое состояние и положение в контексте социальных обстоятельств, выявляет противоречия между имеющимся и желаемым уровнем развитости своих способностей к всестороннему и целостному самоисследованию и самоопределению своего состояния, мотиваций и глубинных побуждений своих поступков. И на основе результатов такой внутренней деятельности личность принимает решение о самоусилении и самоукреплении, «самодостраивании» сообразно избранной ею стратегии саморазвития.

Таким образом, мы понимаем *аутодиагностику* как внутреннюю работу личности над собой. Осуществление аутодиагности-

ки это возможность понять себя, управлять собой, сознательно влиять на собственные переживания, на собственный характер, на внутренние силы, на свои глубинные состояния, научиться самообладанию, и тем самым регулировать свои действия, принимать обоснованные решения. Владение методами аутодиагностики позволяет личности научиться переводить бессознательные действия, поступки, реакции в осознаваемые. Главной целью становления культуры аутодиагностики личности является развитие ее способностей к тонкому аналитическому самоотношению, при котором главным его мотивом является самосохранение, развертывание своей сущности и ее самообогащение.

Вырабатывая общее представление о процессе становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущего учителя, мы опирались на философское определение процесса *становления* субъекта как приобретение им новых признаков и форм в процессе движения и развития [9]. Л.Н.Куликова определяет процесс становления личности как совокупность действий по выбору, определяющих вектор ее движения в саморазвитии [5, с. 52]. Следовательно, становление личности предполагает наличие ее собственных внутренних усилий, стимулирующих процесс образования в приобретении зрелой законченной формы того или иного качества. В процессе профессионального саморазвития будущий педагог осознает свою недостаточность и принимает решение о ее преодолении. В философских трудах проблема профессионального становления связана с социализацией и рассматривается как специфическая духовность, направленная на внутреннее обнаружение себя (Н.А.Бердяев, С.Кьеркегор, В.С.Соловьев); деятельностно-практическое изменение себя в процессе социально значимой и лично ценной деятельности и общения (М.Хайдеггер и др.); освоение моделей предметной деятельности для повышения информативности, которая дает основу

увеличению степеней свободы выбора личности (П.Г.Щедровицкий); самодостраивание себя в соответствии с задачами деятельности и целями жизни.

Становление культуры психолого-педагогической аутодиагностики личности будущего учителя представляется нам процессом прогрессивного изменения ее психики; движением вперед, ведущим к высшим психическим новообразованиям, представляющим собой, качественно новый способ функционирования психики, направленный на внутреннее обнаружение личностью себя с целью деятельностно-практического изменения себя в процессе профессиональной деятельности. В результате регулярной внутренней работы по самоисследованию, осуществляемой на сознательном уровне, личность сознательно принимает решение «стать лучше самой себя-существующей»: обладать новым психическим качеством – умением осуществлять аутодиагностику.

Осмысление сущности культуры аутодиагностики, а также механизмов ее становления, развития и саморазвития потребовало рассмотрения понятия *культуры*. Важным для нашей концепции явилось осмысление культуры как одного из важнейших факторов развития и саморазвития личности (В.Библер, П.Ф.Каптерев, Э.Кассирер, И.Херман, М.Хайдеггер, С.Л.Франк, Л.Н.Куликова, М.С.Каган, М. Коган, А. Швейцер, и др.). Согласно данной теории культура представляется, как некое «преобразующее устройство», благодаря которому человек раскрывает свои бесконечные резервы, тайны, возможности. И, прежде всего, возможности выявления и актуализации все новых и новых своих смыслов (В.С.Библер). Культура – это процесс прогрессирующего самоосвобождения человека (Э.Кассирер), целостность человеческого развития, выводящего его за природные границы (И.Херман); это структура, которая возвышает человека над самим собою и придает его жизни ценность (Р.Штуми); реализация

верховных ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств (М.Хайдеггер); это система, выступающая мерой и способом формирования и развития сущностных сил человека в ходе его социальной деятельности (Л.Коган). «Главное в культуре то, что индивиды постигают идеалы совершенствования человека» (А.Швейцер); С.Л.Франк видел ее смысл в том, что она обуславливает «культурное развитие человечества, его постепенное и непрерывное нравственное и умственное совершенствование» [4, с.22]. Марксизм видел в культуре область действительного развития человека, где разворачивается его полное, а не частичное существование. Согласно мысли классиков марксизма, только в культуре человек обретает себя как целостное существо во всем многообразии своих бытийных проявлений [10, с.204]. Самоопределяющаяся личность, «врастающая в культуру» (Л.С.Выготский), «инкультурирующаяся» (М.Мид) обретает новые свойства и качества. В.Библер, представляет культуру как «форму самодетерминации индивида в горизонте личности» [1, с. 289]. В.П.Зинченко также находит в культуре «детерминанту развития личности» и подчеркивает индивидуально-личностный, субъектный способ интериоризации культуры: «Культура – это усилие, но это мое усилие, а не насилие по отношению ко мне» [3, с.10]. Культура творит человека, она формирует в нем личностные качества, воспитывает в нем яркую, неповторимую, уникальную личность [4, с.119].

Важной для нашей концепции явилась идея диалогичности внутренней природы культуры (Г.С.Батищев, Н.А.Бердяев, В.С.Библер, М.Бубер, М.М.Бахтин, В.С.Соловьев). Диалогичность сознания личности регулирует ее поведение, содержит в себе энергию позитивного разрешения критических ситуаций в культуре, то есть позволяет осуществлять диалог «на высшем уровне», по М.М.Бахтину, диалог личностей. [2, с.48]. Самоосуществление личности в аутодиагностической культуре

предполагает этическую направленность на другую личность, требует усилий, затрат духовной, душевной энергии, времени, поскольку необходимо самому изнутри себя прочувствовать другого. И когда переживания другого осознаются как свои, это и побуждает к этическому поступку.

Личность, обладающая культурой аутодиагностики, стремится к раскрытию своих бесконечных резервов и возможностей саморазвития. Она возвышается, обретая себя. Происходит формирование ее внешней и внутренней природы и их превращение в другую человеческую природу, в свойства и способности, представляющие определенный общественно обусловленный уровень ценности.

Процесс становления культуры аутодиагностики представляется нам как особый вид психологической активности ее сознания. Опираясь на идею о том, что активность, является качеством личности как субъекта жизненного пути и проявляется в формировании его жизненной позиции (С.Л. Рубинштейн, Д.Н.Узнадзе, А.К.Абульханова, В.Г.Леонтьев, Л.Н.Куликова), мы говорим о *самоответственной* активности, как интегративном свойстве самосознания личности, необходимом для становления культуры аутодиагностики. Самоответственная активность ориентирует личность на осознанную регуляцию своей деятельности.

Важной для нашей концепции явилась идея С.Л. Рубинштейна о том, что сознание и деятельность образуют органическое единство, единую систему. Сознание формируется в связи с деятельностью человека. Но, развиваясь, оно приводит к преобразованию самого бытия человека и его деятельности [7, с.63]. Самосознание, как часть сознания человека, содержащая в более или менее осознанной форме его представления о себе, своем отношении к другим людям и окружающему миру, также формируется в процессе его жизнедеятельности. Для понимания роли самосознания в процессе становления культуры аутодиагностики важной является идея о

том, что образ самого себя, как стабильное психическое образование, служит человеку для организации его деятельности, его взаимоотношений с окружающими и его общения с ними, позволяет более адекватно и эффективно действовать. Самосознание трактуется в целом, как культурный феномен, позволяющий сохранять постоянство собственного поведения и испытывать чувство ответственности за социальные ценности, усвоенные индивидом.

Основой нашей концепции явились теории о самосознании, как способе самоизменения Я при сохранении его внутренней целостности и относительном постоянстве и непрерывности во времени (Л.И. Божович, И.С.Кон, А.Б.Орлов, С.Р.Пантеев, Н.И.Сарджвеладзе, В.В.Столин). Человек принимает решение измениться в результате проведенной аутодиагностики. Он меняется с ростом знаний, изменением установок, физического состояния, однако, «благодаря наличию некоторых существенных инвариантных характеристик сознания, человек «остается самим собой» и может каждый раз отождествлять свое актуальное «Я» прошлым». Изменить себя и собственные представления человек может только в новых ситуациях, при выполнении новых видов деятельности, организовывая и управляя своим поведением, выходя за границы собственных возможностей, преодолевая самого себя. Именно таким нам представляется результат процесса аутодиагностики: овладение новым ценностно-мотивированным видом психической деятельности человека, способствующим его самопознанию с целью самоизменения и выработке новых форм его взаимодействия с внешней средой.

В соответствии с главной идеей концепций А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, А.М. Матюшкина, А.А. Бодалева, Д.Н.Узнадзе и др. о единстве личности и деятельности, мы можем говорить о выражении активности личности через мотивы. Мотивы являются внутренней детерминацией деятельности личности, ее побу-

дательным компонентом. Мотивированная аутодиагностическая деятельность способна разрешить противоречие «между сознанием, как нужно поступить, и привычным поведением». Именно мотивированная аутодиагностика обеспечивает личности учителя ее активную сущность, способность преобразовывать окружающий мир, неадаптивно к нему относиться, способствует устойчивости побуждений, возможности волевого подавления импульсивных влечений личности и пр. Если деятельность личности по осуществлению аутодиагностики приводит к положительным результатам, к осознанию личностью ценности данного свойства ее самосознания, постепенно формируется группа мотивов, детерминирующих поведение личности.

Идеальная по своей форме внутренняя деятельность принципиально не отделена от внешней, практической. Согласно А.А.Леонтьеву, обе они «равно суть осмысленные и смыслообразующие процессы. В их общности и выражается целостность жизни человека» [6, с.316]. Обе они взаимосвязаны, они взаимно дополняют и взаимно изменяют друг друга. А вслед за изменением строения деятельности человека меняется и внутреннее строение его сознания: возникает и основная, общественная по своей природе «единица» человеческой психики – разумный смысл для человека того, на что направлена его активность [6, с.274]. Итак, внутреннее действие по осуществлению аутодиагностики связано с личностным смыслом индивида.

Обращаясь к философско-психологическим идеям о соотношении действия, смысла и значения (М.М.Бахтин, В.П.Зинченко, В.Франкл, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев и др.), нам видится важным утверждение о том, что смысл принадлежит не предмету, а деятельности, как реализованному отношению к предмету. Таким образом, положение о смысле, как о регуляторе аутодиагностической деятельности личности, является для нас основополагающим. При этом активная регулирующая

роль самосознания предполагает не только отражение субъектом своих личностных смыслов, но и решения об их принятии или непринятии, т.е. структурирование собственного Я. Личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект самоопределился в процессе аутодиагностики.

Ценности как «убеждение», как «внутренний эмоциональный, освоенный субъектом ориентир его деятельности», являются внутренней духовной интенцией человека. Так, ценностное отношение к аутодиагностической деятельности выражается в преодолении реально-привычного функционирования, т.е. в развитии внутреннего потенциала личности, ее способности к принятию гуманистически ответственных решений, что является одним из условий формирования у студентов культуры аутодиагностики.

Безусловно, процесс становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущих учителей имеет социальную сущность. Он осуществляется в многообразных социальных отношениях, в которые студент включается в процессе своей учебно-профессиональной деятельности. Развитие взаимоотношений в общем процессе движения деятельности выступает как особая, четко направленная линия изменения, развития внутреннего содержания личности и ее деятельности, сопряженная с возникновением психологических новообразований личности.

Выявленные философские и психологические подходы к пониманию сущности процесса становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущего учителя помогли выявить собственное отношение к проблеме. По нашему мнению, *культура психолого-педагогической аутодиагностики* будущего учителя – это интегративное психологическое образование, представляющее собой совокупность знаний, убеждений, установок и субъективного опыта, направленных на самоисследование личности в процессе профессионализации

с целью деятельностно-практического изменения себя на пути к саморазвитию. Значение культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущего учителя обуславливается актуализацией личностных потенциалов субъектов педагогического процесса, насыщением личностно-созидающими смыслами процесса саморазвития.

Подводя итог сказанному, можно констатировать, что становление культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущего учителя составляет одно из важнейших направлений гуманизации образования.

Литература

1. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры // В.С. Библер. – М.: Изд-во политической лит-ры, 1991. – 421 с.
2. Гиршман, М.М. Основы диалогического мышления и его культурно-творческая актуальность / М.М. Гиршман // Наследие М.М. Бахтина и проблемы развития диалогического мышления в современной культуре: тез. междунар.

науч. конф., 28-30 ноября 1996 г. – Донецк.: Изд-во ДонГУ, 1996. – С. 134.

3. Зинченко, В.П. Культура и духовность: Мат-лы «круглого стола» / В.П.Зинченко // Вопр. филос. – 1996. – № 2.

4. Каган, М.С. Философия Культуры / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.

5. Куликова, Л.Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы: учебное пособие // Л.Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. пед. ун-та, 2005. – 320 с.

6. Леонтьев, А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.

7. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.

8. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии / Л.С. Рубинштейн. – М., 1989.

9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

10. Шендрик, А.И. Теория культуры: пособие для вузов / А.И. Шендрик. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. – 519 с. ■

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

Н.В. Егорова

Ключевые слова: толерантная личность, философия толерантности, педагогический подход, критерии толерантности, нравственное воспитание, совершенствование системы образования.

Крупномасштабные социальные потрясения и нестабильность в российском обществе явились основанием для ускорения его модернизации. Состояние общества сегодня характеризуется усилением социальной мобильности, развитием культурных контактов всех уровней. Сегодня мы являемся свидетелями взаимовлияния и взаимопроникновения различных национальных культур. В связи с этим в настоящее время особенно остро встала проблема воспитания уважения к чужим культурам, обеспечения гармонии между

различными конфессиями, политическими и другими социальными группами.

Необходимость формирования толерантной личности в современных условиях продиктована рядом обстоятельств, касающихся проявлений толерантности и нетерпимости в России.

Первое из этих обстоятельств заключается в том, что ситуация строительства гражданского общества обусловила рост осознания как отдельными людьми, так и социальными группами своего места в окружающем мире. Процесс подобного

осознания всегда осуществляется через сопоставление ценностей и целей отдельного человека или конкретной социальной группы с целями и ценностями иных людей, иных социальных и этнических групп, иных культур, конфессий и вероисповеданий. Этот процесс может сопровождаться усилением проявлений в массовом сознании различных предрассудков и страхов: ксенофобии, этнофобии, антисемитизма, мигрантофобии, национализма, дискриминации и нетерпимости. Тем самым в условиях роста социального разнообразия российского общества существует опасная тенденция нарастания межэтнической, межконфессиональной, социально-экономической, межпоколенческой и политической нетерпимости.

Второе обстоятельство состоит в том, что на государственном уровне социально-экономическое развитие страны во многом зависит от успешного формирования культуры переговоров в условиях модернизации экономики России. В сфере экономики с особой отчётливостью проявляется прагматическая функция толерантности как социальной нормы, определяющей баланс интересов конкурирующих сторон. Например, в процессе переговоров любые проявления интолерантности ведут к неуспеху. Тем самым, анализ влияния роли культуры переговоров как проявления социальных норм толерантности на экономику развитых стран позволяет утверждать, что воспитание толерантности в России требуется не только для повышения терпимости друг к другу разных слоёв общества, но и для качественного роста эффективности современной экономики.

Третье обстоятельство касается необходимости вхождения России в международное правовое пространство противодействия дискриминации, расизму, ксенофобии, что невозможно без соблюдения документов ООН, направленных на обеспечение прав человека.

В документах ЮНЕСКО представлены следующие принципы формирования толерантности:

- воспитание открытости и понимания других народов, многообразия их культур и истории;

- обучение пониманию необходимости отказа от насилия, использованию мирных средств для разрешения разногласий и конфликтов;

- привитие идей альтруизма и уважения к другим, солидарности и сопричастности, базирующихся на сознании и принятии собственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурных и социальных контекстах [4, 192].

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года толерантность определяется как

- устойчивость к неопределённости, к стрессу, конфликту, поведенческим отклонениям;

- восприятие самого себя как личности, открытость опыту «Значимого другого» как условие развития целостной личности – «Возлюби ближнего как самого себя»;

- социальная норма совместной жизни людей и групп с разными ценностными ориентациями.

Критериями толерантности являются:

- равноправие, равные возможности;
- взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательное и терпимое отношение к различным группам;

- сохранение и развитие культурной самобытности и языков национальных меньшинств;

- возможность следовать своим традициям для всех культур, представленных в данном обществе;

- свобода вероисповедания [14, 17].

Далее мы считаем целесообразным рассмотреть в данной статье философские основы формирования толерантной личности.

Следует отметить, что интерес философии к проблемам толерантности возник достаточно давно. Величайший философ Сократ (469–399 до н.э.) и выдающийся философ Древней Греции Платон (427–347 до н.э.) определяют терпение как пред-

посылку духовного сплочения людей [10, 75].

Знаменитый философ Древней Греции Аристотель (384–322 до н.э.) под «терпимостью» понимает возможность равноценного понимания вещей и людей [3, 23].

Современные представления о толерантности как о факторе, способствующем укреплению гражданского мира, во многом отражают взгляды философов XIV–XVIII веков.

Для философии Средневековья характерно искать в толерантности пути преодоления ненависти по отношению к инакомыслящим. В Европе интерес философов (С.Кастеллион, П.Бейль, Вольтер, Дж.Локк и др.) к проблемам терпимости возрастает в эпоху религиозных войн. Понимание толерантности в этот период сводится к компромиссу между католиками и протестантами.

Возникновение самого слова «толерантность» относится именно к этому периоду. Согласно словарю Ларусса, слово *tolerance* впервые упоминается в 1361 году [15, 177]. Оксфордский словарь английской этимологии возникновение понятия «*tolerance*» относит к XV веку, а понятия «*toleration*» к XVI веку [16, 264].

Среди философов, защищавших толерантность, особо следует выделить Вольтера (1694–1778), взгляды которого сложились, когда он наблюдал за событиями в Англии, где в XVII веке в условиях религиозной толерантности был достигнут гражданский мир.

В своем «Трактате о веротерпимости» (1763) Вольтер подчеркивает, что «верхом безумия следует считать убеждение, что все люди обязаны думать одинаково об отвлеченных предметах» [6, 216]. Вольтеру приписывают изречение: «Я не согласен с тем, что вы говорите, но пожертвую своей жизнью, защищая ваше право высказывать собственное мнение», в котором выражена классическая теория толерантности.

Одним из главных результатов деятельности философов было признание толе-

рантности – составляющей мира и согласия между религиями и народами. Спустя 11 лет после смерти Вольтера, 26 августа 1789 года, Учредительное собрание Франции приняло Декларацию прав человека и гражданина, провозгласившую свободу мысли и слова, признание которых так упорно отстаивал Вольтер.

Важным философским источником в развитии идеи толерантности стало

«Послание о веротерпимости» (1685–1686), написанное выдающимся английским философом Дж.Локком (1632–1704). По его мнению, «Терпимость по отношению к тем, кто в религиозных вопросах придерживается других взглядов, настолько согласуется с Евангелием и разумом, что слепота людей, не видящих при столь ясном свете, представляется чем-то чудовищным» [9, 93]. Дж.Локк подчеркивает чрезвычайно важную вещь: всякий человек имеет право на толерантность. И хотя локковская толерантность имеет религиозные границы, он предложил моральную трактовку веротерпимости, основанную на рационализме.

Через три века после принятия Декларации прав человека и гражданина, в 1948 году была принята Всеобщая декларация прав человека, в которой провозглашается, что «каждый человек имеет право на свободу мысли, совести и религии» (статья 18), «на свободу убеждений и на свободное выражение их» (статья 19), и что образование «должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами» (статья 26) [14, 9].

В основополагающем международном документе «Декларации принципов толерантности», принятой ООН в 1995 году и подписанной 135 государствами – членами ЮНЕСКО, включая Россию, раскрывается сущность понятия «толерантность» в значении «терпимость». Как указано в этом документе, «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм само-

выражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира» [1, 8]. Благодаря усилиям ЮНЕСКО, в последние десятилетия понятие «толерантность» стало международным «ключевым» термином в проблематике мира [2, 180]. 1995 год был объявлен ЮНЕСКО Международным годом толерантности, а 16 ноября – ежегодно отмечаемым Международным днем, посвященным толерантности.

В истории русской философии проблема толерантности трактовалась неоднозначно. Некоторые ученые (Н.Бердяев и др.) отождествляют толерантность со свободой, которая является исходной и определяющей частью человеческого существования, другие (И.А.Ильин и др.) – с патриотизмом и национализмом, но все они сходятся во мнении, что толерантность является духовной категорией личности. Так, И.А.Ильин считал, что все душевные способности даются человеку «для благого и ответственного служения». И первое, что необходимо ему для участия в творении культуры – это сознание своей ответственности [7, 187].

Проблема толерантности нашла свое отражение в Библии, Коране, Торе. В этих священных писаниях толерантность рассматривается как терпимость человека и сострадание к другим людям. Принципом толерантного поведения человечества является золотое правило морали всех времен и народов «Не делай другому того, чего не желаешь себе».

Гуманистическая проблема становления толерантности тесно связана с воспитанием гражданственности. Известный философ М.И.Кошелев отмечает: «Гражданственность – это единство правовой и политической культур, в основе которых лежит нравственная культура» [5, 27].

Наряду с философскими основами следует рассмотреть педагогические основы формирования толерантной личности.

У истоков гуманистического воспитания стоит великий чешский педагог

Я.А.Коменский (1592–1670), автор «Великой дидактики» – книги, уже три с половиной столетия выступающей методологической базой традиционного образования. Я.А.Коменский разработал систему образования ПАНСОФИЮ, в основе которой лежит гармония между людьми. Я.А.Коменский поставил глобальные цели перед человечеством: задачу совершенствования социума через совершенствование личности [8, 212].

Гуманистическая идея в педагогике была продолжена известным швейцарским педагогом И.Г.Песталоцци (1746–1827), по мнению которого первоисточником нравственности у ребенка является чувство доверия и любви к матери. От любви к матери ребенок переходит к любви к близким, к своему народу и, наконец, ко всему человечеству. Общую цель воспитания И.Песталоцци видел в формировании истинной человечности [там же, с.314].

Традиции гуманизма были продолжены и развиты русским ученым и педагогом М.В.Ломоносовым, который целью воспитания считал формирование человека-патриота, обладающего высокой нравственностью, любовью к науке и бескорыстным служением на благо родины.

Великий русский педагог К.Д.Ушинский считал, что достичь результатов в воспитании можно только в том случае, если оно соответствует природе человека и его истинным потребностям. Двумя ведущими потребностями формирования духовности он считал стремление к деятельности и стремление к совершенству [13, 86].

Проблема духовного и нравственного воспитания детей рассматривалась в трудах великих русских педагогов П.Ф.Каптерева, Л.Н.Толстого, С.А. Рачинского и др. Так в работах Л.Н.Толстого «Исследование догматического богословия» (1879–80) и «Соединение и перевод четырех евангелий» (1880–81) говорится о том, что христианское учение должно объединить людей идеями любви и всепрощения. Л.Н.Толстой выступал с проповедью непротivления злу

насилием и за нравственное усовершенствование личности.

Идеи гуманистического отношения к человеку нашли свое отражение в трудах выдающихся представителей татарского просвещения К.Насыри, Ш. Марджани, Р.Фахретдина, чувашского просветителя И.Я.Яковлева и др.

К.Насыри создает ряд произведений, в которых затрагивает проблемы воспитания нравственности. В своей «Книге о воспитании» он пишет, что воспитание нельзя рассматривать лишь как хлопоты о кормлении и росте ребенка, оно включает в себя заботу о его нравственном совершенствовании и развитии прекрасных благородных манер [11, 121].

В советской школе проблема толерантности была тесно связана с интернациональным воспитанием. Так Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский и др. отождествляли гуманистическую направленность советского интернационализма с противостоянием расизму и национализму, с уважением обычаев и культур других стран и народов.

Гуманистическая сущность нравственного воспитания, заложенная в работах В.А.Сухомлинского и других педагогов, легла в основу современной парадигмы гуманизации и гуманитаризации образования, которые являются педагогическими условиями формирования толерантности в учебно-воспитательном процессе.

Гуманизация предполагает, прежде всего, воспитание духовности и гуманистической педагогической культуры педагогов, способных направить учебно-воспитательный процесс на воспитание ответственной личности.

По мнению Р.Н.Сафиной, гуманитаризация образования должна способствовать разработке такого содержания учебно-воспитательного процесса, которое будет призвано решить следующие задачи:

- развитие понимания неоднородности восприятия людьми мира и окружающей действительности;

- формирование способности осознавать сложность и многоаспектность развития современного мира, выявлять ведущие тенденции в этом развитии;

- приобретение способности осознавать и уважать различия в идеях, обычаях, культурных традициях, присущих разным народам, и смотреть на традиции собственного общества глазами других народов и др. [12, 52].

В заключение следует подчеркнуть, что задача совершенствования российской системы образования на современном этапе предусматривает организацию процесса всестороннего воспитания учащихся, в котором лидирующая роль принадлежит развитию духовно-нравственной культуры личности.

В данной статье мы попытались проследить, как проблема развития толерантности была отражена в трудах великих отечественных и зарубежных философов и педагогов. В статье упомянуты основные документы, отражающие права человека; а также отмечено, что проблема толерантности нашла своё отражение в священных писаниях: Библии, Коране, Торе.

Гуманистическая сущность нравственного воспитания, заложенная в работах советских педагогов, легла в основу современной парадигмы гуманизации и гуманитаризации образования. Безусловно, в современном обществе толерантность должна стать основой формирования взаимоотношений людей, народов и стран.

Литература

1. Декларация принципов толерантности. – Париж, 1995. – 102 с.
2. *Асмолов, А.Г.* На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
3. *Асмус, В.Ф.* Античная философия / В.Ф. Асмус. – М.: Высшая школа, 2001. – 400 с.
4. *Ризрдон, Б.Э.* Толерантность – дорога к миру / Б.Э. Ризрдон. – М.: Изд-во Бонфи, 2001. – 304 с.
5. Взаимодействие органов внутренних дел, образовательных учреждений и общественных организаций в деле формирования установок толерантности и борьбы с экстремизмом в

российском обществе: материалы науч.-практ. конф., 21 мая 2002 г. / предисл. и науч. ред. С. Боронбекова. – Рязань, 2002. – 132 с.

6. *Вольтер*. Трактат о веротерпимости / Вольтер. – М.: Политиздат, 1990. – 169 с.

7. *Ильин, И.А.* Наши задачи. Историческая судьба и будущее России / И.А. Ильин. – М.: МО Рарог, 1992. – Т. 1. – 360 с.

8. *Коменский, Я.А.* Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

9. *Локк, Дж.* Сочинения: в 3-х т. – М.: Мысль, 1988. – Т. 3. – 668 с.

10. *Лосев, А.Ф.* История античной эстетики: в 8 т. 1963–1994 / А.Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1979. – Т. 5. Ранний эллинизм. – 815 с.

11. *Насыри, К.* Книга о воспитании / К. Насыри. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1990. – 175 с.

12. *Сафина, Р.Н.* Формирование толерантности у учащихся в условиях полиэтнической школы: дис. ... канд. пед. наук / Р.Н. Сафина. – Казань, 2004. – 220 с.

13. *Ушинский, К.Д.* О народности в общественном воспитании: собр. соч. в 2-х т. / К.Д. Ушинский. – М., 1948. – Т. 2. – 357 с.

14. *Шаяхметова, Р.И.* Учимся толерантности: метод. рекомендации / Р.И. Шаяхметова. – Казань: РИЦ Школа, 2007. – 40 с.

15. Dictionnaire etymologique. Larousse. – Paris, 1964.

16. The Oxford dictionary of English Etymology. – Oxford: Clarendon Press, 1982. ■

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕРНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ»

О.В. Вашетина

Ключевые слова: гендер, гендерная дифференциация.

Хорошо известно, что помимо биологических отличий между людьми существует разделение их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. Общественные науки, в том числе история, давно установили, что представления о «типично мужском» или «типично женском» отличаются у разных народов в различные исторические периоды. Отмечающееся в мире разнообразие социальных характеристик женщин и мужчин позволяют сделать вывод о том, что биологический пол не может быть объяснением различий их социальных ролей, существующих в разных обществах. Таким образом, возникло понятие гендер, означающее совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Многие ученые пришли к выводу, что не биологический пол, а социокультурные нормы определяют, в конечном счете, психологические качества, модели поведения,

виды деятельности, профессии женщин и мужчин.

По мнению Сандры Бем, существует несколько причин методологического отделения пола (биологического) от гендера (социального). Во-первых, это распространенное мнение и вера, что различия в поведении мужчин и женщин, их социальные позиции являются следствием биологических, т.е. половых различий; во-вторых, стремление проанализировать, как пол и гендер взаимодействуют в процессе жизненного цикла (онтогенеза); в-третьих, понимание того, что социальное больше поддается изменению, чем биологическое [3].

Мощная волна женского движения на Западе конца 60-х – начала 70-х годов дала толчок широкому развитию исследований, которые теперь называются гендерными. Определение гендера (gender) как социокультурного пола мало что объясняет тем, кто специально не интересовался гендерным подходом в современных исследованиях (в основном феминистских) [1].

Поэтому уместным будет рассмотреть происхождение данного термина.

Само возникновение термина «гендер», как категории клинической психологии, связано с именем американского психоаналитика Роберта Столлера. Работая в университете Калифорнии (Лос-Анжелес, США) в 1958 году Р. Столлер ввел в науку термин «гендер» (социальные проявления принадлежности к полу или «социальный пол»). Идея о существовании двух измерений пола – биологического и социального – возникла в процессе исследования Р. Столлером феномена транссексуальности, которыми он с группой коллег занимался в центре по изучению гендерной идентичности при Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе. В этом феномене наиболее четко отражается тот факт, что природные характеристики организма существуют для человека только как некоторые символы, наделенные социальным и личностным смыслами и ценностными значениями [8].

В 1963 году он выступил на конгрессе психоаналитиков в Стокгольме, сделав доклад о понятии социополового (или – как он назвал его – гендерного) самосознания. Его концепция строилась на разделении «биологического» и «культурного»: изучение пола (англ. – sex), считал Р. Столлер, является предметной областью биологии и физиологии, а анализ гендера (англ. – gender) – может быть рассмотрен как предметная область исследований психологов и социологов, анализа культурно-исторических явлений. Предложение Р. Столлера о разведении биологической и культурной составляющих в изучении вопросов, связанных с полом, и дало толчок формированию особого направления в современном гуманитарном знании – гендерным исследованиям.

В обыденной речи слово «пол» обозначает широкий комплекс репродуктивных, соматических, поведенческих и социальных характеристик, которые в целом характеризуют человека в качестве мужчины или

женщины. Однако связь между биологическими и социокультурными составляющими этого единого комплекса в научном плане является далеко не такой однозначной, что и подтолкнуло Р. Столлера ограничить тезаурус термина «пол» как научной категории строго биологическими характеристиками – анатомо-морфологическими признаками, по которым различаются и репродуктивно дополняют друг друга человеческие особи. Термин «гендер» был призван подчеркнуть тот факт, что биологические характеристики сексуальности не даны человеку непосредственным образом, а всегда преломляются через призму индивидуального сознания и социальных представлений, т.е. существуют в виде субъективного и зафиксированного в культуре знания о них [20].

Параллельно Р. Столлеру сходная идея разрабатывалась американскими психоэндокринологами Джоном Мани и Анке Эрхардт в «новой психологии пола».

Некоторые источники ссылаются именно на сексолога Джона Мани, как на первого исследователя, кто заимствовал из грамматики и ввел в науки о поведении слово «гендер». В 1955 году при изучении интерсексуальности и транссексуальности ему потребовалось разграничить, так сказать, общеполовые свойства, пол как фенотип, от сексуально-генитальных, сексуально-эротических и сексуально-прокреативных качеств [12].

Еще одним «первооткрывателем» определения гендер считается антрополог Гейл Рубин. Термин «гендер» этот автор использовал в статье «Обмен женщинами: заметки по поводу «политической экономики пола» (1975), где он трактовался как комплекс соглашений, регулирующий биологический пол как предмет общественной деятельности [1].

Затем термин стал широко использоваться социологами, юристами и американскими феминистками. При этом он всегда был и остаётся многозначным. В общественных науках, и особенно в фе-

минимизме, «гендер» приобрёл более узкое значение, обозначая «социальный пол», то есть социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества [12].

Хотя термин гендер признается большинством исследователей, существует ряд трудностей, возникающих при чтении специальной литературы и связанных с некоторыми различиями в понимании гендера и сравнительной новизной этого понятия. Поэтому, одно из центральных и фундаментальных понятий современного общества – «гендер» – нуждается в осмыслении и раскрытии [10].

Само слово не имеет в русском языке адекватного перевода, а его написание и произношение скалькировано с английского. Поэтому полезно проследить, какой смысл и значение приданы этому слову там, откуда оно пришло. В англо-русском словаре В.Мюллера можно увидеть, что *gender* имеет два значения. Первое – грамматический род и второе – пол как шутивное обозначение. В словаре С. Ожегова категория род имеет, кроме значения грамматического класса слов (мужской, женский, средний род) и разновидности чего-либо или направления деятельности, также и обозначение ряда поколений (а в тематике животных – объединение нескольких видов) [1].

Если рассматривать данный термин в контексте социологии, психологии и философии, различные авторы определяют гендер как социокультурный аспект. Например, Э.Гидденс рассматривает гендер следующим образом. «Если пол имеет отношение к физическим телесным различиям между мужчиной и женщиной, то понятие «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности. Разграничение пола и гендера является фундаментальным, так как многие различия между мужчиной и женщиной обуславливаются причинами, не являющи-

мися биологическими по своей природе. Если пол индивида биологически детерминирован, то род (гендер) является культурно и социально заданным. Таким образом, существует два пола (мужской и женский) и два рода (мужественный и женственный) [6].

Дж.Хорнсби также отмечает то, что гендер имеет социокультурный аспект, но замечает также, что термин был введен феминистками и в своем определении говорит о социальном положении мужчин и женщин на основе гендера: «гендер – термин, введенный феминистками с целью выделения социального аспекта различия полов. Когда говорят о различии между существами женского и мужского пола как о различиях «пола», то имеется в виду их биологическое различие. Когда говорят о гендере, то исходят из определенных социокультурных дефиниций (определений) понятий женщины и мужчины и предполагают изначально установленное различие их социального положения» [18].

Дж.Скотт в свое определение также вкладывает элемент социального положения – власть, но не упоминает культурный компонент гендера, говоря лишь о социальных взаимоотношениях полов: «гендер – элемент социальных отношений, основанный на воспринимаемых различиях между полами, и основной путь обозначения отношений власти» [19].

Как утверждает И.С.Кон, в общественных науках, и особенно в феминизме, «гендер» приобрел более узкое значение, обозначая «социальный пол», т.е. социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества [13]. Именно на это определение ссылаются многие источники.

Наиболее полное определение отражено в словаре гендерных терминов [15]. Автор О.А.Воронина рассматривает гендер как совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает

выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Не биологический пол, а социокультурные нормы определяют, в конечном счете, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями – это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли.

Автор подчеркивает, что если «пол» имеет отношение к физическим телесным различиям между мужчиной и женщиной, то понятие «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности. Гендер создается (конструируется) обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании, и др.).

Н.И.Абубикирова рассматривает гендер в широком смысле, как сложную систему. По ее словам, гендер в широком смысле – конструкция концептуальная и основанная на опыте, индивидуальная и общественная, кросс-культурная и специфически культурная, физическая и духовная, а также политическая. Таким образом, она является отражением жизни в мире, создавшем нас не просто людьми, но всегда женщиной или мужчиной; в мире, где любое различие или разделение находятся в системе строгих иерархических и доминирующих отношений.

Гендерные установки, привитые социумом, отражают «стратегию» системы пол-гендер и указывают, кем мы должны быть: женщиной или мужчиной, девочкой или мальчиком. Рождаясь, люди женского и мужского пола сразу попадают в сложившуюся систему отношений, причем, как отмечает автор, женщинам отведена пассивная роль, а мужчинам активная. При этом значимость активного («мужского») всегда выше пассивного («женского») в соответствии с иерархией отношений [1].

В процессе воспитания семья (в лице родителей и родственников), система образования (в лице воспитательниц детских учреждений и учителей), культура в целом (через книги и средства массовой информации) прививает гендерные нормы, формирует определенные правила поведения, создают представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должна быть «настоящая женщина». Впоследствии эти гендерные нормы поддерживаются с помощью различных социальных (например, право) и культурных механизмов, например, искусство.

Для раскрытия сущности и определения понятия «гендерная дифференциация обучения», рассмотрим сопряженные понятия «дифференциация», «дифференциация обучения» и «гендерная дифференциация».

Согласно современному толковому словарю русского языка Т.Ф. Ефремовой, дифференциация (от латинского *differentia* – различие) означает расчленение, разделение, расслоение целого на части, формы, ступени [16]. Применительно к процессу обучения мы понимаем дифференциацию как процесс, задача которого – разделение учеников в процессе обучения для достижения главной цели обучения и учета особенностей каждого учащегося. Попытки дать толкования понятию «дифференциация обучения» предпринимаются учеными давно. Чтобы отчетливее представить движение научной мысли относительно содержания рассматриваемого понятия, обратимся к определениям этого понятия, сформулированным разными учеными.

И.Э.Унт говорит о разделении обучения на основе индивидуальных особенностей в широком смысле. Дифференциация обучения, по ее словам, это учет индивидуальных особенностей учащихся в той или иной форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для раздельного обучения [17].

Автор Калмыкова З.И. упоминает лишь психологические особенности учеников,

говоря, что дифференциация обучения это создание специализированных классов и школ, рассчитанных на учет психологических особенностей школьников [9].

Более детальное определение, но ориентированное лишь на склонности ученика, мы видим у Г.Ф.Дорофеева, С.Б.Суворовой, В.В.Фирсова и П.В.Кузнецова. По их мнению, дифференциация обучения – это такая система обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно меняющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям [7].

Данный перечень позволяет наглядно представить, как обогащалось и развивалось интересующее нас понятие «дифференциация обучения». Последнее определение наиболее емко, из него следует, что дифференциация обучения на современном этапе является определяющим фактором демократизации и гуманизации образования.

Рассмотрев понятие «дифференциация обучения», нельзя не коснуться следующего понятия – «дифференцированный подход».

В педагогической литературе часто рассуждение о дифференцированном подходе ассоциируется с дифференциацией обучения. Различия в этих терминах заключается в следующем. Дифференцированный подход определяется педагогическим мастерством учителя, его педагогической интуицией и реализуется в связи с принципом индивидуализации обучения. Исследователи говорят о дифференцированном подходе как о специально организованной работе учеников на уроке.

К примеру, И.Д. Бутузов считает, что основной смысл дифференцированного подхода заключается в том, чтобы, зная и учитывая индивидуальные различия в обу-

чении учащихся, определить для каждого из них наиболее рациональный характер работы на уроке [15]. Аналогичное мнение мы встречаем у Е.С.Рабунского, который говорит, что дифференцированный подход – это приспособление форм и методов работы к индивидуальным особенностям учащихся [14].

Ю.К.Бабанский называет дифференцированный подход способом оптимизации, который предполагает оптимальное сочетание общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения [2]. А.А.Кирсанов его рассматривает также в контексте организации учебной работы, различной по содержанию, объёму, сложности, методам, приёмам [11].

На основе изучения и анализа педагогической литературы о дифференциации в образовательной системе В.Ф.Боярчук систематизировал содержание данных понятий. Автор считает, что когда речь идет о дифференцированном обучении, то говорится о комплексе организационно-управленческих, социально-экономических, правовых аспектов обучения, которые создают статус учебного заведения. Например, содержание и организация учебно-воспитательного процесса определили различия профильного и углубленного изучения предметов, условия набора учащихся, наполняемость групп, сроки обучения, нагрузку и оплату учителей и т.д. А если речь идет о дифференцированном подходе, то говорится о технологии индивидуального подхода к учащимся с целью определения уровня их способностей и возможностей, их профильной ориентации, максимального развития каждой личности на всех этапах обучения. Если дифференциацию рассмотреть как систему, то дифференцированный подход немалым без дифференцированного обучения, т.е. от организации учебно-воспитательного процесса во всех его звеньях непосредственно зависит результативность технологии индивидуального подхода к учащимся [4].

Как видим, авторы сходятся во мнении, что дифференцированный подход основывается на разделении учителем форм, методов и средств обучения в зависимости от потребностей ученика. Дифференцированное обучение – понятие, характеризующее форму организации всего учебного процесса образовательного учреждения, основанное также на потребностях и индивидуальных особенностях учеников.

Рассмотрев особенности дифференцированного обучения, определим, что такое «гендерная дифференциация».

Наиболее полное и четкое определение мы видим в словаре гендерных терминов [15]. Автор говорит, что гендерная дифференциация – это процесс, в котором биологическим различиям между полами приписываются социальные (и притом, как считает автор, неравные) значения. Например, большая по сравнению с женщинами физическая сила мужчин трактуется как свидетельство их силы и в других сферах – интеллектуальной, духовной, творческой; в то же время детородная способность женщин интерпретируется как ее принадлежность миру природы, но не культуры. Как мы видим, автор в данном случае достаточно четко описывает гендерное неравенство мужчин и женщин. Но нас интересует лишь суть понятия, где мы понимаем гендерную дифференциацию как разделение социальных особенностей мужчин и женщин на основе их биологической принадлежности.

Таким образом, если рассматривать **гендерную дифференциацию обучения**, можно прийти к выводу, что это такая система обучения, когда учащиеся группируются на основании половых особенностей для раздельного обучения, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в соответствии с их половой принадлежностью и, соответственно, гендерными характеристиками.

Литература

1. Абубакирова, Н.И. Что такое гендер? / Н.И. Абубакирова. – <http://www.a-z.ru/women/texts/>

2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977.

3. Бем, С.Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С.Л. Бем. – М.: РОССПЭН, 2004.

4. Боярчук, В.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Ф. Боярчук. – Вологда, 1988.

5. Бутузов, И.Г. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников / И.Г. Бутузов. – М.: Педагогика, 1968.

6. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс. – М., 1999.

7. Дорофеев, Г.В. Дифференциация в обучении математике / Г.В. Дорофеев, Л.В. Кузнецова, С.Б. Суворова, В.В. Фирсов // Математика в школе. – 1990. – № 5.

8. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002.

9. Калмыкова, З.И. Психологические принципы развивающего обучения / З.И. Калмыкова. – М.: Знание, 1979.

10. Кирилина, А.В. О применении понятия гендер в русскоязычном лингвистическом описании / А.В. Кирилина // Филологические науки. – 2000. – № 3.

11. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников / А.А. Кирсанов. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1980.

12. Клиническая психология: учебник / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002.

13. Кон, И.С. Пол и гендер. Заметки о терминах / И.С. Кон.

14. Рабунский, Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении: дис. / Е.С. Рабунский. – М., 1989.

15. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой. – <http://www.owl.ru/gender/>

16. Современный толковый словарь русского языка Ефремовой. – <http://dic.academic.ru>

17. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990.

18. Hornsby, J. The Oxford Companion of Philosophy / J. Hornsby. – N.Y., 1995.

19. Scott, J. Gender: A useful category of historical analysis / J. Scott // American Historical Review. – 1986. – № 1053–1075.

20. Women Studies in Europe. – <http://women-www.uia.ac.be/women/noise/>

ВОСПИТАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ

Г.Р. Муртазина

Ключевые слова: культура, национальная музыкальная культура, молодежь, фестиваль.

В последние десятилетия в обществе стала очевидной тенденция недооценки значения воспитания молодежи как важного ресурса экономического и духовного возрождения России. Происходящие процессы общественно-политических и социально-экономических преобразований на современном этапе, несомненно, повлияли на сознание молодежи. Сегодня востребована личность эстетически образованная, нравственно-духовная, культурная, творчески активная, обладающая социальной ответственностью и нравственными убеждениями, способная к совершенствованию и творческому преобразованию окружающей действительности.

С одной стороны, масса перемен поразила годами устоявшуюся систему образования, изменив принципы, взгляды, ценности молодого поколения, и следует заметить, не в лучшую сторону. По мнению ученых, занимающихся проблемами молодежи, есть два пути решения данной проблемы: первый заключается в разработке и утверждении духовно-нравственной (идеологической) концепции Российского государства; второй предполагает углубление духовной жизни и повышение нравственности каждого члена современного общества [9, с.36].

С другой стороны, социально-культурные процессы начала нового века отличаются проявлением прогрессивных тенденций, существенно расширяющих диапазон творческой активности молодежи. Подтверждением проявления активности является участие молодежи в различных национальных проектах, которые получают реальную поддержку государства и способствуют развитию образовательного, социально-культурного процесса. Молодежь становится инициатором всего нового. По-

нимание этого формирует новое отношение к молодому поколению, являющемуся важнейшим ресурсом развития благополучного современного государства. Указом Президента РФ Д. Медведева, 2009 год в России объявлен Годом молодежи. Согласно указу, целью проведения Года молодежи является развитие творческого, научного и профессионального потенциала молодежи, ее активное привлечение к проведению социально-экономических преобразований в стране, воспитание чувства патриотизма и гражданской ответственности у молодых людей.

Следовательно, одна из важнейших задач состоит в том, чтобы творческие идеи, мысли, активность и потенциал молодежи активно привлечь к проведению не только социально-экономических преобразований в стране, но и направить на ее духовное возрождение. На наш взгляд, национальная музыкальная культура является тем средством, которое позволит молодежи активизировать и реализовать свой духовно-нравственный потенциал и творческие возможности.

В освоении традиций национальной музыкальной культуры значительную роль играют философские, психолого-педагогические теории художественно-эстетического воспитания и образования подрастающего поколения и молодежи, раскрытые в трудах отечественных и зарубежных ученых-исследователей. В частности, изучением теории культуры и различных явлений музыкальной культуры занимались В.Бобровский, Ю.Бромлей, Н.Гарбузов, Г.Конюс, Л.Мазель, Е.Мальцева, Э.Маркарян, В.Медушевский, Е.Назайкинский, С.Раппопорт, С.Скребков, Ю.Холопова, В.Цуккерман; исследованию исторических аспектов развития музы-

кальной культуры и образования посвящены труды Б.Асафьева, В.Беляева, М.Бражникова, Р.Грубера, Ю.Келдыш, Ю.Кремлева, А.Сохора, Н.Успенского; роль искусства, музыкальной культуры в жизни человека и общества раскрыта в работах Н.Гродзенской, Н.Кагана, Р.Тельчаровой, К.Ушинского, В.Шацкой, С.Шацкого; теоретические и прикладные вопросы оптимизации досуга детей и подростков на материале народной культуры исследованы М.Ариарским, А.Жарковым, А.Каргиным, В.Суртаевым, А.Сукало, Б.Титовым и другими.

Познание ряда сторон и явлений музыкальной культуры нашло отражение в исследованиях зарубежных авторов, например, в работах польских ученых З. Лисса, Ю. Хоминьского, немецких – Г. Кнеллера, Э. Майера, К. Фишера, венгерских – Я. Мароти, Б. Сабольчи, болгарских – В. Крыстева, С. Стояновой, Д. Христова, австрийского – Блаукопф и т.д.

Рассмотрение национальной культуры, ее структуры, функционирования и развития отдельных элементов в контексте татарской музыкальной культуры отмечено в трудах А.Абдуллина, Г.Вайды-Сайдашевой, Я.Гиршмана, Р.Дулат-Алеева, Р.Исхаковой-Вамбы, Г.Кантора, Е.Карповой, Г.Макарова, А.Маклыгина, М.Нигмедзянова, З. Сайдашевой, Р.Халитова, Ф.Харисова, З. Явгильдиной и др.

Особое внимание в нашем исследовании мы уделяем национальной культуре. Национальная культура – понятие исторически развивающееся, оно обновляется, как обновляется жизнь народа. Давая определение этносу, Ю.Бромлей подчеркивает, что «каждый из народов мира – это грандиозное испытание особого образа жизни, слагающегося из привычек и обычаев, из законов и морали, из искусства и всего того, что мы называем национальной культурой» [6, с.97].

Достаточно полно понятие «национальная культура» и ее составляющие раскрывает доктор педагогических наук, профессор

Ф.Харисов. Он отмечает, что, во-первых, в центре национальной культуры выступает сам человек как производящий и осваивающий ее ценности для своего народа; во-вторых, явлениями национальной культуры следует считать познавательные, художественные, нравственные ценности для человека – носителя этой культуры; в-третьих, в национальной культуре необходимо выделять преобразующую, созидательную сторону деятельности человека, направленную на саморазвитие собственной личности [8, с.7–8].

Необходимо отметить, что одним из важных элементов национальной культуры является национальная музыкальная культура. Исследователь З.Батрукова национальную музыкальную культуру определяет как ценность духовной жизни, созданной определенной национальной общностью, характеризующей соответствующий уровень этико-эстетического развития данного сообщества и его членов, владение ими культуротворческой деятельностью, необходимой для возрождения, сохранения и преемственности национального музыкального искусства [1, с.10].

Ученый-музыкант Л.Кашапова в своем исследовании раскрывает сущность национальной музыкальной культуры как исторически сложившегося самостоятельного и профессионального музыкального творчества конкретной этнической группы (жанры и формы вокальной и инструментальной музыки, приемы и традиции исполнительства и т.д.) [2, с.187]. Ее структуру она рассматривает как совокупность деятельности учреждений, связанных с хранением и распространением музыкальных произведений, музыковедческих и фольклорно-этнографических исследований, музыкального образования и системы воспитания детей и юношества на основе национальных традиций [2, с.118].

С позиции культурологии исследователь Б.Седухин вывел авторскую дефиницию народной музыкальной культуры и ее структуру. Народную музыкальную культуру

туру он определяет, как «один из компонентов духовного производства, выражающий мирозерцание народа посредством собственного музыкального творчества и запечатленного в памяти этого народа» [6, с.19].

Изучению музыкальной культуры края и региона большое значение придает в своем исследовании доктор педагогических наук Л.А.Тарасова. Музыкальная культура края, региона, по ее мнению, есть единство музыки и ее социального функционирования. Это – сложная система, в которую входят: 1) музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном крае (регионе); 2) все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей; 3) все субъекты такого рода деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успех; 4) все учреждения и социальные институты, а также инструменты и оборудование, обслуживающие эту деятельность [7, с.134].

Одним из эффективных средств развития национальной музыкальной культуры личности, на наш взгляд, является фестиваль. Воспитательная роль фестиваля исключительно велика. В процессе его подготовки и проведения заметно оживляется культурная жизнь, растут ряды участников самодеятельности, повышается социальная активность молодежи, улучшается организация досуга, обеспечивается целенаправленное и предметное эстетическое воспитание, приобщение к культурным ценностям.

В энциклопедических справочных источниках «фестиваль» трактуется как массовое празднество, широкая общественная праздничная встреча, сопровождающаяся показом, просмотром лучших достижений различных видов искусства, например, музыки, театра, кино, эстрады, самодеятельного творчества и т.д.

Многогранность этого социокультурного явления дает основание рассматривать

его в одном блоке с такими формами, как праздник, конкурс, олимпиада, представление и т.п. Во всех случаях мы будем близки к истине, поскольку компоненты названных форм бывают представлены на фестивале, причем в самых неожиданных сочетаниях и пропорциях [3, с.156].

По своим масштабам и географии фестиваль может быть всемирным, международным, всероссийским, республиканским, областным (краевым), городским (муниципальным) и районным. Наиболее распространены фестивали по жанрам искусства: балет, дизайн, музей, хореография, фольклор, зодчество, опера, цирк, фотография, живопись и т.д.

Особый интерес среди них представляют музыкальные фестивали как самые многовидовые и многожанровые. В музыкальном энциклопедическом словаре музыкальные фестивали (от лат. *festivus* – весёлый, праздничный) определяются как празднества, состоящие из цикла концертов и спектаклей, объединённых, как правило, тематически и проходящих в особо торжественной обстановке [4, с.573]. Они зародились в начале XVIII в. в столице Великобритании и были связаны с церковной музыкой. Во второй половине XVIII – начале XIX вв. музыкальные фестивали получили распространение во многих странах Центральной Европы и к началу XX в. в различной форме утвердились повсеместно, как в Европе, так и в США. В первой половине XX в. в 1920 г. Зальцбурге стали проводиться международные музыкальные фестивали, ставшие после второй мировой войны 1939–1945 гг. одной из важнейших форм художественной жизни.

Фестиваль – важный фактор пропаганды музыкального искусства, развития культурных связей между народами, выдвижения молодых талантов. Они организуются и проводятся государственными филармониями и музыкальными обществами, изредка отдельными фирмами и частными лицами – музыкантами, меценатами. Фестивали, как правило, устраиваются в круп-

ных культурных центрах, а также в курортных городах и местах, связанных с жизнью и деятельностью выдающихся музыкантов. Нередко в рамках фестиваля проводятся международные музыкальные конкурсы, а также ассамблеи и конгрессы крупнейших музыкальных организаций, научные конференции, симпозиумы; составной частью ряда фестивалей становятся учебные курсы исполнительского и композиторского мастерства. Широкой популярностью пользуются фестивали в курортных городах: Дубровник, Савонлинна, Варна, а также в местах, богатых историческими и архитектурными достопримечательностями.

Тематический диапазон фестивалей весьма разнообразен: от фестиваля общего типа до фестивалей, посвященных исключительно отдельным музыкальным стилям, композиторам, исполнителям. Программа ряда фестивалей дополняется также спектаклями драматических театров, выставками, демонстрациями кинофильмов и другими мероприятиями. Как правило, фестивали проводятся регулярно, с определенной периодичностью, в большинстве случаев – ежегодно, раз в два, три года или еще реже. Большинство имеют постоянные сроки проведения и устраиваются в период с мая по сентябрь, в перерывах между регулярными концертными сезонами. Протяженность фестивалей различна: от 7-10 дней до двух и более месяцев. Наиболее значительные и художественно авторитетные объединены в Европейскую ассоциацию, включающую 45 фестивалей, проходящих в 25 странах – европейских, а также в Турции, Японии, Израиле.

Наряду с традиционными фестивалями, начиная с 60-х гг. XX в., получают распространение фестивали песни, эстрадной музыки, джаза, рок-музыки, особенно в Европе, где их насчитывается более 150. Их главным содержанием являются композиторские и исполнительские конкурсы. Фестивали такого рода традиционно проходят как в определенных городах: Сопот, Братислава, Сан-Ремо, Дрезден, так и поочередно

в разных местах: например, фестиваль «Интервидение», «Евровидение» и т.п.

В нашей стране фестивали зародились в 30-х гг. XX в. В послевоенные годы периодически устраивались региональные фестивали в Прибалтике, Закавказье. В 1962 г. основан фестиваль «Современная музыка» в г. Горьком; позднее возникли фестивали исполнительского искусства в Москве, Ленинграде и других крупных городах («Московские звезды», «Русская зима», «Белые ночи»), смотры современного композиторского творчества («Ленинградская весна», «Московская осень»). Крупные фестивали советской музыки с начала 80-х гг. XX в. стали частью пленумов Союза композиторов и отдельных композиторских организаций. Интерес представляют Международный фестиваль современной музыки, основанный в Москве в 1981 г. по инициативе Т.Хренникова, и Международный фестиваль «Декабрьские музыкальные вечера», проходящий в Государственном музее изобразительных искусств им.А.Пушкина, особенностью которого является сочетание концертов с организацией выставок изобразительного искусства.

К популярным отечественным фестивалям относятся такие фестивали, как «Крылья», «Rock Palace Open Air», «Международная неделя консерваторий», «Авторрадио», фестиваль лаунж-музыки в Архангельске, Международный фестиваль живой музыки «Воздух», Фестиваль музыкальных фестивалей «Метафест», рок-фестивали «Музыкальный остров», «Нашествие», Международный джазовый фестиваль «Усадьба.Джаз», Фестиваль французского джаза «LeJazz», Фестиваль свободной неформатной музыки «Open Air», Всероссийский фестиваль авторской песни им. Валерия Грушина, Никольский фестиваль авторской песни и др.

Вступив в XXI век, фестиваль приобрел новые формы, такие как фест, фест-движение и даже приобрел индивидуализированную форму, например, Аксенов-фест, Абязов-фестиваль.

Одной из особых фестивальных форм выступает фестиваль традиционной художественной культуры, который дает прекрасные результаты воспитания национальной музыкальной культуры детей и молодежи: формирует интерес и толерантность к искусству народов Поволжья и России, воспитывает патриотические чувства, национальную гордость культурой своего народа, развивает музыкальный кругозор и эстетический вкус, стимулирует организацию досуга детей и молодежи, способствует собиранию, сохранению и пропаганде фольклора и традиционных форм народного творчества.

Среди существующих фестивалей традиционной художественной культуры можно выделить: Международный фестиваль этнической музыки «Саянское кольцо», Международный открытый фестиваль традиционной художественной культуры «Между Волгой и Уралом», этнофутуристический фестиваль «Камва», Рождественский фольклорный фестиваль, Фестиваль любительских коллективов национально-культурных объединений «Возьмемся за руки, друзья!», Межрегиональный фестиваль вепсской культуры «Древо жизни», Международный фольклорный блюзовый фестиваль «Дельта Невы», международные фольклорные фестивали «Интерфолк в России» и «Наследники традиций», узбекский фестиваль традиционной культуры «Асрлар садоси», фестиваль современной русской музыки «Этносфера» и т.д.

Вышеперечисленные фестивали выполняют следующие важнейшие функции: а) выявление и поддержание творческих молодежных коллективов, молодых исполнителей и мастеров, занимающихся изучением, сохранением и пропагандой этнокультурных традиций; б) формирование эстетических вкусов молодежи на основе народной художественной культуры; в) обмен опытом и творческое общение отдельных участников и коллективов этнохудожественной направленности; г) приоб-

щение молодежи, как участников воспитательного процесса, к освоению культуры и духовного наследия народа, обеспечение преемственности, как необходимого условия создания нового потенциала этнической культуры; д) развитие на основе народно-педагогического опыта новых форм музыкальной образовательно-воспитательной деятельности; е) пропаганда музыкального искусства, развитие культурных связей между народами.

Таким образом, важнейшей задачей современного образовательного процесса является воспитание национальной музыкальной культуры молодежи, которая определяется как система, включающая национальные музыкальные ценности, а также деятельность отдельных лиц и учреждений по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и их использованию. Оптимальной формой воспитания национальной музыкальной культуры молодежи мы определяем фестиваль традиционной художественной культуры, представляющий новый продукт на рынке образования, досуга и развлечений, который дает возможность активизировать и реализовать духовно-нравственный потенциал.

Литература

1. Батрукова, З.П. Формирование музыкальной культуры подростков общеобразовательной школы в полиэтнической среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.П. Батрукова – Карачаевск, 2006. – 22 с.
2. Кашапова, Л.М. Национальное музыкальное образование школьников: история, теория и практика: учебное пособие для системы дополнительного профессионального педагогического образования и студ. муз. фак. пед. колледжей и вузов / Л.М. Кашапова – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 204 с.
3. Новаторов, В.Е. Культурно-досуговая деятельность: словарь-справочник / В.Е. Новаторов. – Омск: ИПК «Омич», 1992. – 183 с.
4. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

6. Седухин, Б.В. Народная музыкальная культура: состояние и тенденции развития: дис. ... канд. культурологии / Б.В. Седухин – М., 2003. – 131 с.

7. Тарасова, Л.А. Музыкальное краеведение в системе подготовки педагога-музыканта, музыковеда, фольклориста: учеб. пособие /

Л.А. Тарасова – М.: ГМПИ; Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. – 358 с.

8. Харисов, Ф.Ф. Образовательный ресурс национальной культуры / Ф.Ф. Харисов. – Казань: Хэтер, 1998. – С. 7–8.

9. XXI век: духовно-нравственное и социальное здоровье человека: сб. тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. А.И. Арнольдов. – М.: МГУКИ, 2001. – С. 36. ■

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК В ШКОЛЕ

Г.Ф. Дульмухаметова

Ключевые слова: уровень успеваемости детей в школе, дифференциация мозговых структур мальчиков и девочек, половая дифференциация школьников, полоролевые различия, особенности мотивации мальчиков и девочек.

Научная постановка проблемы успеваемости обучения детей в соответствии с психофизиологическими особенностями обусловлена насущной потребностью обновления системы образования. В наш прагматичный век научились считать все, вплоть до интеллекта. Известно, что средний коэффициент IQ у мужчин и женщин примерно одинаков. Но при этом, очевидно преобладание мужчин в сфере науки и техники, особенно среди научной и технической элиты.

В то же время имеются данные о том, что число мужчин на обоих концах кривой нормального распределения, построенной по результатам измерения IQ, заметно превосходит число женщин. Иначе говоря, среди мужчин больше как тех, кто имеет высокий интеллект, так и тех, показатель IQ которых приближается к умственной отсталости [1, с.211]. Психологами и педагогами отмечается, что девочкам обычно легче учиться в школе, по крайней мере, на начальной ступени. У них отметки за год отличаются незначительно, обычно не более чем на один балл, тогда как у мальчиков разброс в отметках может составлять и три балла.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что такая разница в уровне успеваемости детей в школе связана с полоролевыми различиями, особенностями познавательных процессов мальчиков и девочек, а также предлагаемыми им методиками обучения.

Среди причин неуспеваемости у девочек, как отмечает Ю.К.Бабанский [2, 192], во всех классах больший процент занимает слабое здоровье (т.е. причина объективная и уважительная), тогда как неуспеваемость, связанная с проблемами в навыках учебного труда, с отрицательным отношением к учению, с низким уровнем воспитанности, у мальчиков наблюдается чаще, чем у девочек, причем во всех возрастах. В целом, комплекс отрицательного отношения к учению, неорганизованности, бессистемности и недисциплинированности является причиной неуспеваемости у мальчиков примерно в два раза чаще, чем у девочек.

При этом в начальных классах основной трудностью обучения мальчиков является именно их незрелое отношение к учению: они не чувствуют ответственности, мало переживают или не переживают вовсе из-за плохих отметок и недовольства учителя

и родителей, забывают, что им задано, или не придают этому значения, и родителям приходится за них узнавать о домашних заданиях. По сути дела, мальчики здесь проявляют себя как дети более младшего возраста. Ведь известно, каким бы умным и способным ни был маленький ребенок, много от него требовать нельзя просто вследствие его возрастной незрелости, а фактически в первых – четвертых классах за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте.

На различия в характере учебной мотивации, во многом определяющие школьный успех – указывает Х. Даннауэр [3]. Так, для девочек чаще характерны абстрактные мотивы, ожидание успеха, мотив долга. Для них крайне важной является полоролевая идентификация, и это также выражается в отношении к учебе. У мальчиков же преобладают мотивы материального характера, жизненно важные цели и содержание мотивов носит общественный, мировоззренческий характер. Автор также отмечает, что родители и учителя часто подвержены стереотипу больших школьных успехов девочек и воспитывают детей в соответствии с ними [3].

Следует отметить, что у мальчиков отсутствуют и должные навыки труда, а также не развиты качества, необходимые для успешного его осуществления: усидчивость, настойчивость, терпение, старание, прилежание, аккуратность. Любой вид психической деятельности труден для них, если он требует сознательного проявления активности, усилий над собой. Интересно вместе с тем, что любой свой успех они больше, чем девочки, склонны переоценивать: если что-то получается, они готовы заявлять, что это легко и просто, то же, что не получается, представляется им слишком трудным и сложным – в этом проявляется недостаточная их критичность. У мальчиков чаще, чем у девочек, наблюдаются перепады в настроении – от излишней уве-

ренности в себе к потере в этой уверенности, хотя в целом, в сравнении с девочками, они склонны переоценивать себя. В случае неправильного воспитания это может сочетаться и с чувством превосходства по отношению к девочкам: это чувство характерно именно для наименее зрелых представитель мужского пола.

Существуют различия в интересах и склонностях представителей мужского и женского пола в учебной деятельности. В целом, круг интересов мальчиков шире, чем у девочек. Мальчики имеют преимущество в знании чего-то особенного, более редкого, специального, но уступают девочкам в знании более простых и распространенных предметов и явлений. Словарный запас у мальчиков обычно шире, особенно за счет более отдаленных предметов и более общих понятий. В речи мальчиков преобладают слова, передающие действия, тогда как девочки (и женщины в целом) более склонны к предметно-оценочной речи. Среди хорошо успевающих в математике больше мальчиков, чем девочек. Достаточно четко эта дифференциация наблюдается и на занятиях по геометрии. Прежде всего, учащиеся по-разному запоминают чертежи: если у девочек, как правило, в памяти откладывается сам визуальный (зрительный) образ фигуры, то мальчики, в первую очередь, фиксируют взаимное расположение линий, поверхностей или их элементов. Представительницы «слабого» пола легче создают синтетические образы (яркие, эмоциональные, адекватные реальным объектам), а «сильная» часть человечества – конструктивные (отражающие скорее не вещественный предмет, а его структуру, отношения между элементами в нем). Это ярко проявляется, например, в рисунках учащихся: девочки с удовольствием изображают красавиц и их наряды со всеми деталями и аксессуарами одежды; мальчики – технические объекты (машины, танки). При этом для них не столько важно внешнее оформление картины, сколько четкая фиксация и закреплённость взаи-

моположения объектов. И с возрастом эти различия, как правило, увеличиваются.

Мальчики лучше ориентируются среди конструктивных образов (строений в городах), а девочки чувствуют себя увереннее при наличии и выделении синтетических объектов. Девочки более последовательны в своих действиях, логичны, четко придерживаются алгоритмов, правил и в решении задания, и в его оформлении. Мальчики быстрее улавливают суть, ищут и любят находить бытовые интерпретации для математических положений и объектов, чаще генерируют идеи и не любят подробно их проверять, т.е. ориентированы на результат, нежели на процесс. «Слабый» пол легче создает пространственные образы, в то время как представители сильной половины проще оперируют ими.

Ученые Бергенского университета, анализируя причину различия математических способностей у мальчиков и девочек, достаточно убедительно объясняют их различным уровнем притязаний (самооценки) у детей (более высокой математической Я концепцией у мальчиков по сравнению с девочками). Оказывается, что причина кроется в различном воспитании тех и других. Такое объяснение показывает педагогический путь и технологию развития новых математических талантов (формирование высокой самооценки математической деятельности у девочек).

С самого раннего детства девочек и мальчиков воспитывают по-разному, а потому формируют разные интересы, потребности и особенности мышления. От девочек требуют, в первую очередь, аккуратности и исполнительности, а от мальчиков – изобретательности и неординарности.

И.Я.Каплунович [4] указывает на то, что девочки успешнее в оформлении работы, анализе задачи, последовательности собственных действий и их обосновании. Именно в этом мальчики им заметно уступают, но имеют преимущества в генерировании идей и выдвижении гипотез. Поэтому отдавать приоритет математическому мышле-

нию мальчиков нельзя. Оно не лучше и не хуже, а просто другое.

Школьникам предъявляются высокие «претензии» к порядку оформления работы, соблюдению жесткой последовательности всех объявленных учителями условий записи, ее аккуратному ведению. Для мальчиков это является мукой, а девочки тут оказываются на высоте. Итак, половые различия в математическом мышлении существуют. Они обусловлены различием его структур, которые порождены разным отношением и требованиями к мальчикам и девочкам. При этом нельзя констатировать преимущество «мужского» математического мышления над «женским». Поэтому в одних областях в математической деятельности более успешны мужчины, в других – женщины.

К сожалению, приходится констатировать, что большинство педагогов-естественников, особенно мужчины, подразумевают изначальную неспособность своих учениц к такому предмету, как физика, вместо того, чтобы приложить свои усилия к адаптации технического материала для женского склада ума. Занятия ориентируются на потребности увлекающихся техникой мальчиков, которые затем доминируют. В итоге девочки имеют не столь хорошие шансы на начало профессиональной жизни и карьеру.

Еще в 80-е годы начались первые эксперименты и исследования, направленные на улучшение этой ситуации. Быстро выяснилось, что для этого необходимо принципиально изменить школу и занятия. Необходимо изменить содержание занятий, взаимодействие в классной комнате, образ поведения преподавателей. Предлагаемое изменение содержания занятий исходит в основном из того, что реакция девочек на технику, прежде всего, зависит от интеграции или функционализации техники, которая должна иметь значение для жизни и жизненных целей девочек. Среди хорошо успевающих в литературе и иностранных языках больше девочек, чем мальчиков. Видимо сам характер предметов гумани-

тарного плана больше отвечает склонностям и характеру мышления девочек, тогда как четкий, более схематичный и абстрактный характер предметов физико-математического цикла – склонностям и характеру мышления мальчиков. В адаптации к учебной деятельности девочки также характеризуются как более успешные. Они лучше своих сверстников понимают объяснения учителя, умеют организовывать свою деятельность на уроке, менее тревожны и характеризуются положительным отношением к школе.

Любой педагогический процесс носит двусторонний характер. Его успех одинаково зависит как от ученика, так и от учителя, от их типа функциональной организации мозга. По результатам исследований ученых [5], оценки учителей с разным типом функциональной асимметрии полушарий значительно расходятся для 74% мальчиков и 50% девочек. Это так называемый **закон нейропсихологического соответствия учителя и ученика**. Левополушарный учитель в 82% случаев лучше оценивает детей своего типа, правополушарный и равнополушарный учитель в 73% случаев дают положительную оценку детям своего типа. Для учителя главным является его способность научить ребенка по данной методике: «люблю того, кого умею научить». Если же у учителя возникают проблемы при обучении, то он подсознательно связывает их не с выбором методики, не со своей способностью научить, а с особенностями отстающего. В результате этого ребенок, постоянно страдающий от неуспеха, изменяет свое поведение: становится пассивным, капризным, раздражительным, нестарательным и т.д. [5].

Для того, чтобы процесс обучения и воспитания мальчиков и девочек проходил более эффективно выделяют ряд практических рекомендаций для учителей [6]:

1. Не забывать, что перед вами не беспольный ребенок, а мальчик или девочка с определенными особенностями мышления, восприятия, эмоций.

2. Не сравнивать между собой детей, хвалить их за успехи и достижения.

3. Обучая мальчиков, следует опираться на их высокую поисковую активность, сообразительность.

4. Обучая девочек, не только разбирать с ними принцип выполнения задания, но и учить их действовать самостоятельно, а не по заранее разработанным схемам.

5. Ругая мальчика, помнить о его эмоциональной чувствительности и тревожности. Изложить ему кратко и точно свое недовольство. Мальчик не способен долго удерживать эмоциональное напряжение, очень скоро он перестает вас слышать и слушать.

6. Ругая девочку, помнить о ее эмоциональной бурной реакции, которая мешает ей понять, за что ее ругают. Спокойно разобрать ее ошибки.

7. Важно ориентировать программы и методики обучения на конкретного ребенка с определенным типом функциональной асимметрии полушарий, дать ему возможность раскрыть свои способности.

8. Обучая ребенка грамотному письму, не разрушать основы «врожденной» грамотности. Искать причины неграмотности ребенка, анализировать его ошибки.

9. Не забывать, что ваша оценка, данная ребенку, всегда субъективна и зависит от вашего типа асимметрии полушарий. Возможно, вы относитесь к разным типам мозговой организации и по-разному мыслите.

10. Необходимо не столько научить ребенка, сколько развить у него желание учиться.

11. Помнить: нормой для ребенка является – не знать что-либо, не уметь, ошибаться.

12. Лень ребенка – сигнал неблагоприятия вашей педагогической деятельности, неправильно выбранная вами методика работы с данным ребенком.

13. Для гармоничного развития ребенка необходимо научить его по-разному осмысливать учебный материал (логически, образно, интуитивно).

14. Для успешного обучения мы должны свои требования превратить в желания ребенка.

15. Для полноценного воспитания подрастающего поколения необходимо знать о психологических половых особенностях мальчиков и девочек и учитывать их в практической деятельности.

16. Сделать своей главной заповедью – «не навреди».

Немаловажную роль играет учет различий и реакций детей разного пола на оценки их деятельности. Для мальчиков очень важно, ЧТО оценивается в их деятельности, а для девочек – КТО их оценивает и КАК. Мальчиков интересует суть оценки, а девочки более заинтересованы в эмоциональном общении со взрослыми. Для девочек важно, какое они произвели впечатление.

Когда мы оцениваем мальчика, он вновь переживает те фрагменты деятельности, которые оцениваются. Для мальчика не имеют смысла оценки типа «я тобой не доволен». Мальчик должен знать, чем конкретно вы не довольны и вновь «проиграть» в мозгу свои действия. Девочки эмоционально реагируют на любые оценки, при этом у них активизируются все отделы мозга.

Следует отметить, что мальчики одновременно, но ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор, а у девочек в ситуации, вызывающей эмоции, резко нарастает общая активность, повышается эмоциональный тонус коры мозга. Мозг девочек готовится к ответу на любую неприятность, поддерживает в состоянии готовности все структуры мозга, чтобы в любую секунду отреагировать на воздействие, пришедшее с любой стороны. Видимо, этим и достигается максимальная ориентированность женского организма на выживаемость. Мужчины же обычно быстро снимают эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключаются на продуктивную деятельность.

Утомление сказывается неадекватно на работе мозга детей разного пола. У мальчиков больше страдают левополушарные процессы (связанные с речевым мышлени-

ем, логическими операциями), а у девочек – правополушарные (образное мышление, пространственные отношения, эмоциональное сочувствие).

Таким образом, дифференциация мозговых структур мальчиков отличается от мозговых структур девочек. У мальчиков особенно избирательно активен передний мозг, его лобные ассоциативные структуры. Именно эти отделы отвечают за процессы смыслообразования. Это делает мышление мальчиков творческим, объясняет их высокую поисковую активность, способствует более активной самореализации. У мальчиков число соединяющих два полушария нервных волокон (комиссур) меньше, чем у девочек. Именно поэтому им труднее сопоставить информацию, обрабатываемую в левом и правом полушариях. В то же время у мальчиков избирательно включаются в мыслительные процессы левое и правое полушарие.

У девочек способность центров коры правого и левого полушарий вступать в функциональные межполушарные контакты значительно выше, чем у мальчиков. Поэтому для мальчиков характерна более высокая сосредоточенность на конкретной проблеме. *Вероятной причиной указанных различий является большая степень специализированности полушарий и меньшая степень межполушарного взаимодействия у мальчиков по сравнению с девочками, а также более позднее созревание головного мозга мальчиков.*

У мальчиков медленнее созревает левое полушарие, а у девочек – правое. Поэтому девочки до 10 лет лучше запоминают цифры и решают логические задачи, превосходят мальчиков в ряде речевых способностей. Однако у них быстрее завершается развитие памяти. Если у мальчиков специализация полушарий мозга по пространственно-временной ориентации имеется уже в 6 лет, то у девочек ее нет даже в 13. То есть, можно сказать, что в детстве мальчики более правополушарные, чем девочки, но с возрастом у мужчин левое полушарие по уровню своего функци-

онального развития начинает лидировать. Мужчины обгоняют женщин и становятся более левополушарными, чем женщины.

Таким образом, из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что разница в уровне успеваемости обучения мальчиков и девочек в начальной школе связана со следующими обстоятельствами:

- особенностями мотивации девочек и мальчиков;
- специфичными для данного пола интересами и склонностями;
- установками учителей и родителей относительно успехов детей разного пола в школьном обучении;
- особенностями функциональной организации мозга у мальчиков/мужчин и девочек/женщин;
- слабым здоровьем девочек (причина объективная и уважительная).

Литература

1. Мухина, В.С. Возрастная психология: учебник для студентов пед. вузов / В.С. Мухина. – М.: АКАДЕМИЯ, 1997. – 437 с.
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира / В.Д. Еремеева, Т.П. Хрицман. – М.: Линка-Пресс, 1998. – 184с.
4. Каплунович, И.Я. О различиях в математическом мышлении мальчиков и девочек / И.Я. Каплунович // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 30–35.
5. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
6. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и руководителей / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с. ■

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.Н. Двинянинова

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, «психологический маятник», субъект развития, профессиональное развитие.

Нравственное совершенствование молодого поколения является актуальным вопросом на данный момент времени, поскольку сейчас такие явления, как статус и финансовое благополучие, являются популярными и притягательными. Материальные составляющие общественной жизни ставятся выше морали и нравственности. Необходимо понимать современные особенности нравственных ориентаций, особенно в сфере профессиональной подготовки и профессиональной деятельности. В сфере, от которой должно ожидать не только получение материальных благ и высокого статусного положения, но и формирования позитивных взаимоотношений с референтным и генеральным социумом.

Нравственное развитие личности – это чрезвычайно тонкий, сложный и многоплановый процесс, и способы перевоплощения очень длительны, не представляют собой стандартного набора техник, одинаково эффективно применимых к любому человеку или любой группе. Изменения должны поддерживаться соответствующей трансформацией в культуре и социальных системах, включающих людей или группы людей, которые подвергаются изменениям. Духовно-нравственное развитие должно сопровождаться соответствующей перестройкой представлений о себе, изменением ценностей, стандартов, групповой принадлежности и характеристик окружения.

К.А.Абульханова-Славская позиционирует нравственно зрелую личность не только на основе статичных рамок общественных ценностей, а проявление в каждой отдельных жизненных ситуациях [2].

Л.И.Анцыферова рассматривает нравственность как системообразующее качество сферы индивидуальных потребностей и поступков субъекта [3].

Наиболее полным является определение, которое дали С.К.Бондырева и К.В.Колесов, они определили нравственность как более тонкое и детальное, чем мораль, явление, которое распространяется на каждый момент времени во всех жизненных ситуациях, требующее соответствия каждого поступка индивида своим требованиям [5]. По их мнению, сфера нравственности значительно шире сферы моральных норм, но менее формализована, менее нормативна.

Л.М.Аболин считает, что духовно-нравственное развитие личности есть не что иное, как процесс вживания человека посредством психологических орудий в социокультурное пространство, одухотворение его и вживания в социокультурное пространство человека [1].

А.Л.Горбачев изучал психологические условия и механизмы духовно-нравственного развития личности студентов [6]. Он отмечает, что духовно-нравственное развитие личности студента обеспечивается комплексным развитием, взаимодействием и реализацией в профессиональной подготовке личностного потенциала студентов и, прежде всего свойств, составляющих ценностный и духовный потенциалы личности.

Н.И.Болдырев рассматривал нравственное воспитание как целенаправленный процесс формирования моральных качеств, которые образуются в результате усвоения норм общественного поведения [4].

Анализ теоретических и экспериментальных исследований отечественных и зарубежных психологов по вопросам нравственности подтверждает действенность и

важность существующей проблематики как самостоятельного явления. Однако, раскрывая содержание нравственности в структуре личности, одни исследователи интерпретируют нравственность как интегрированные социальные нормы, другие – как проявление действенного индивидуально-вчувствованного явления.

Согласно А.Н.Леонтьеву, в его представлениях о личностном смысле, как индивидуальном способе отражения действительности, нравственность можно рассматривать феноменально раскрывающим личностное отношение индивида к объектам общения и деятельности [9].

В концепции человека как субъекта развития и саморазвития, разработанной Л.М.Поповым [11], на основе системного подхода Б.Ф.Ломова, понимания человека как субъекта А.В.Брушлинского, С.Л.Рубинштейна, В.Д.Шадрикова и др., нравственно-этический слой входит в состав мотивационно-личностной полисферы. Данная полисфера относится к внутренней детерминации поведения человека и определяет особенности внешних действий субъекта, а также создает условия для постоянного изменения самого себя. Внутренняя детерминация в совокупности с внешней образуют детерминантный, личностный комплекс в модели системно-структурной организации человека как субъекта развития и саморазвития.

В качестве механизма развития субъекта рассматривается идея «психологического маятника», характеризующая постоянные взаимопереходы внешних действий, представлений во внутренние и наоборот. Благодаря переходам, происходит расширение амплитуды колебаний за счет проникновения в зоны ближайшего развития, что создает условия для постоянного развития и саморазвития субъекта. Развитие нравственной сферы также подчиняется данному механизму, происходит по средствам усвоения человеком норм морали, принятых в обществе и формированию индивидуальных нравственных представлений.

Как обязательный фактор становления профессионала рассматривают высоко развитую нравственность в структуре личности такие исследователи как А.А. Деркач [7], Е.А. Климов[8], А.К. Маркова [10]. В вопросах исследований развития личности особое место принадлежит личностно-профессиональному развитию. Личность развивается в деятельности, а большинство видов деятельности требуют профессионализма.

С точки зрения акмеологического подхода, образовательная среда является сложным системным многоуровневым образованием, синтезирующим условия и факторы оптимизации личностно-профессионального развития субъекта, подготовку конкурентоспособного специалиста, удовлетворению потребности личности и общества в успешной социальной адаптации в социуме. Образовательная среда высших учебных заведений обладает широкими возможностями для развития личности студентов. И возрастные психологические особенности и продолжительность обучения являются сензитивом потенциально возможных положительных изменений.

Нами проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие студенты Марийского государственного технического университета II и IV курсов трех факультетов: экономического, строительного и лесохозяйственного, всего 271 человек.

Объект исследования: личность студентов, обучающихся в техническом вузе.

Предмет исследования: личностные, нравственно-этические и коммуникативные характеристики студентов различных факультетов технического вуза в процессе обучения.

Гипотеза исследования: у студентов в процессе профессионального развития происходят позитивные изменения личностных, эмоционально-волевых, коммуникативных характеристик и повышение общего уровня человечности.

Для диагностики использовались только стандартизированные методики: 16 F личностный опросник Р. Кеттелла, методика «Добро и Зло» (Л.М. Попов), методика «Изучение уровня профессиональной направленности» (Т.Д. Дубовицкая), методика «Интервью с самим собой» (Л.М. Попов), методика САМОАЛ (адаптация Л.В. Лазуткина). Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивались всесторонним теоретическим анализом проблемы, репрезентативностью выборки испытуемых, валидностью и надежностью психодиагностического инструментария, использованием методов статистической обработки данных и качественного анализа результатов исследования.

В процессе изучения личностных, нравственно-этических и коммуникативных характеристик на материале студентов трех факультетов технического вуза выявлены особенности изменений личностных, нравственно-этических и коммуникативных компонентов.

Студенты-экономисты по личностным особенностям характеризуются следующими изменениями: растёт неуверенность в себе ($t=2,61$ при $p \leq 0,05$), возрастает эмоциональная устойчивость ($t=-3,24$ при $p \leq 0,01$), что свидетельствует о развитии эмоциональной стабильности в процессе обучения, развивается практичность и склонности к конкретике ($t=2,31$ при $p \leq 0,05$), повышается уверенность в себе ($t=4,77$ при $p \leq 0,001$), происходят положительные изменения в отношении ко всему новому ($t=-4,34$ при $p \leq 0,001$), возрастает самостоятельность, независимость от мнения других ($t=-3,22$ при $p \leq 0,01$), формируется самодисциплинированность, способность управлять своим поведением ($t=-5,24$ при $p \leq 0,001$), повышается мотивация к основной деятельности и общей активности ($t=-4,18$ при $p \leq 0,001$), проявляется выраженная ориентация ориентированными на объективность времени существования и меньшая погруженность в анализ прошлого и фантазии о будущем ($t=-3,45$ при $p \leq 0,001$), растёт

креативность, преобразуется творческое отношение ко всему происходящему ($t=-3,69$ при $p \leq 0,001$); произошли позитивные изменения в представлениях о своем месте в жизни ($t=-2,17$ при $p \leq 0,05$), уменьшается объективность «Я-образа» ($t=2,43$ при $p \leq 0,05$), отмечается позитивное изменение представлений о себе и окружающем мире ($t=-11,93$ при $p \leq 0,001$).

Выявлена динамика нравственно-этических компонентов: снижается деструктивное отношение к миру, а соответственно и увеличивается позитивная величина соотношения «добро-зло» ($t=4,04$ при $p \leq 0,001$), повышается величина соотношения добра и зла ($t=-3,51$ при $p \leq 0,001$) указывает на позитивные тенденции в развитии этого соотношения в процессе профессионального обучения; в процессе обучения у экономистов формируется более гибкое отношение к социальным нормам и правилам ($t=3,82$ при $p \leq 0,001$), происходит приятие общечеловеческих ценностей, возрастает самоактуализация личности ($t=-4,48$ при $p \leq 0,001$), изменения в профессиональном становлении охарактеризованы ростом уровня профессиональной направленности ($t=-4,54$ при $p \leq 0,001$), свидетельствующем о повышении ориентации именно на ту область профессиональной деятельности, по которой проводится обучение, «потребность в познании» ($t=-2,00$ при $p \leq 0,05$), рост показателя указывает на интерес к новому знанию, не носящий потребительского характера, положительные изменения компетенции говорят о росте готовности к саморазвитию, в том числе и профессиональному ($t=-9,79$ при $p \leq 0,001$), возрастает конкурентоспособность ($t=4,59$ при $p \leq 0,001$), рост этого показателя указывает на положительное изменение в структуре жизненных целей и позиций, готовность к профессиональному саморазвитию также увеличивается ($t=-6,26$ при $p \leq 0,001$).

Рассматривая динамику коммуникативных компонентов, отмечается увеличение показателя «замкнутость-общительность» ($t=-4,34$ при $p \leq 0,001$), повышается общи-

тельность и готовность строить долговременные позитивные отношения ($t=-3,41$ при $p \leq 0,001$), оптимизируется способность к адекватному самовыражению в общении ($t=-11,28$ при $p \leq 0,001$), заметно формируется система межличностного взаимодействия и более объективная оценка её роли в собственном развитии ($t=-14,48$ при $p \leq 0,001$).

Студенты-строители по личностным особенностям характеризуются следующими изменениями: увеличилась эмоциональная нестабильность ($t=-2,47$ при $p \leq 0,05$), повышается экспрессивность и непосредственность поведения ($t=-4,19$ при $p \leq 0,001$), увеличивается самостоятельности и независимости в делах и поступках ($t=-2,73$ при $p \leq 0,01$), возрастает сензитивность к окружающим событиям и окружению ($t=-5,20$ при $p \leq 0,001$), положительное изменение происходят в отношении ко всему новому и необычному ($t=-5,12$ при $p \leq 0,001$), отмечается недоверие и подозрительность по отношению к окружающему ($t=-9,17$ при $p \leq 0,001$), заметное положительное изменение готовности к восприятию всего нового (опыта, знаний, людей и пр.) ($t=-8,00$ при $p \leq 0,001$), студенты проявляют себя более самостоятельными и независимыми от мнений и оценок других людей ($t=-13,84$ при $p \leq 0,001$), показывают большую общую и социальную активность ($t=-7,27$ при $p \leq 0,001$), снижение ориентации на прошлое и мечты о будущем, рост стремления жить настоящим ($t=-8,92$ при $p \leq 0,001$), «автономность» ($t=-9,09$ при $p \leq 0,001$), существенное изменение показателя свидетельствует о положительном изменении самодостаточности и целостности личности; снизилась напряжённость ($t=-3,11$ при $p \leq 0,01$), самопонимание, проявляющееся в формировании сензитивности в отношении своих стремлений и желаний, повысилось ($t=-6,19$ при $p \leq 0,001$).

Выявлена динамика нравственно-этических компонентов: снижение злонамеренности, указывающее на позитивное развитие в системе жизненных целей и ценностей

($t=3,76$ при $p \leq 0,001$), заметное увеличение конструктивных тенденций над деструктивными ($t=-6,38$ при $p \leq 0,001$), произошло развитие в процессе обучения социальных норм поведения ($t=-8,44$ при $p \leq 0,001$), студенты показывают себя более дисциплинированными, принимающими социальные нормы поведения ($t=-6,61$ при $p \leq 0,001$), увеличивается значимость общечеловеческих ценностей в процессе профессионального обучения ($t=-9,19$ при $p \leq 0,001$).

Изменения отмечаются и в профессиональном развитии, растёт уровень профессиональной направленности» ($t=-6,92$ при $p \leq 0,001$), произошло позитивное изменение в характере практического мышления ($t=-13,24$ при $p < 0,001$), увеличилась компетентность ($t=-6,40$ при $p \leq 0,001$), конкурентоспособность ($t=-18,19$ при $p \leq 0,001$), готовность к профессиональному саморазвитию ($t=-9,20$ при $p \leq 0,001$).

Выявлены изменения в коммуникативной сфере: рост общительности в процессе обучения ($t=-13,34$ при $p \leq 0,001$), растёт склонность к доминированию и руководству другими людьми ($t=-6,84$ при $p \leq 0,001$), повышается жизненный опыт и умения в понимании поступков других людей ($t=-5,50$ при $p \leq 0,001$), увеличилась потребность в познании» ($t=-6,57$ при $p \leq 0,001$), креативность также изменилась в положительную сторону ($t=-3,70$ при $p \leq 0,001$), возрастает доверие к другим людям ($t=-4,43$ при $p \leq 0,001$), произошло возрастание общительности и стремление строить долговременные позитивные отношения ($t=-4,93$ при $p \leq 0,001$), способность к самовыражению в общении с другими выросла ($t=-13,59$ при $p \leq 0,001$), произошло позитивное формирование системы межличностного взаимодействия и более объективная оценка её роли в собственном развитии ($t=-10,66$ при $p \leq 0,001$), существенное развитие получило представление о себе и своем месте в окружающем мире ($t=-7,98$ при $p \leq 0,001$).

В динамике результатов студентов-лесотехников выявлены менее значимые из-

менения рассматриваемых характеристик в процессе профессионального развития.

Изменения произошли по личностным показателям, отмечено более развитое практическое мышление в процессе профессионального обучения ($t=-2,54$ при $p \leq 0,05$), повысились эмоциональная реактивность и проявления иррациональности в поведении ($t=-2,19$ при $p \leq 0,05$).

Не обнаружено статистически достоверных различий показателей человечности, что позволяет говорить об отсутствии каких-либо изменений в уровне развития нравственно-этических компонентов.

Коммуникативная сфера получила развитие по одному показателю – гибкости в общении, свидетельствующему, что у испытуемых повысились способности к самовыражению в общении с другими людьми ($t=-2,66$ при $p \leq 0,01$), увеличилась общительность и ее влияние на саморазвитие ($t=-2,61$ при $p \leq 0,05$). Профессиональное развитие получило развитие в большей готовности к профессиональному саморазвитию» ($t=-4,08$ при $p \leq 0,001$), рост величины этого показателя указывает на заметный рост стремления к профессиональному саморазвитию и сформированность планов такого развития.

Таким образом, студенты-экономисты в процессе обучения проявляют наиболее значимые изменения как в системе личностных особенностей, так и в системе морально-нравственных представлений. Они отличаются от студентов других факультетов заметно более выраженным позитивным отношением к профессиональному саморазвитию. Однако отмечается снижение уровня притязаний на занимаемые должности.

Менее выраженные изменения происходят у студентов-лесотехников. Они предпочитают развитие профессиональных знаний и умений при недооценке личностных качеств. Однако направленность на трудовую деятельность по специальности у этих студентов возрастает.

Студенты-лесотехники характеризуются большей статичностью личностных,

нравственно-этических и коммуникативных компонентов в процессе профессионального развития. К четвертому курсу студенты-лесотехники считают себя сформировавшимися специалистами, адекватно оценивающими свои возможности, при значительной потере интереса к процессу обучения и новым знаниям.

Общая тенденция для студентов-экономистов и студентов-строителей, при изучении динамики личностных, коммуникативных и нравственно-этических компонентов студентов второго и четвертого курсов технического вуза, проявилась в том, что у них положительно изменились личностные, нравственно-этические и коммуникативные компоненты. В то же время заметных изменений у студентов-лесотехников не произошло.

Литература

1. *Аболин, Л.М.* Источники духовно-нравственного развития личности / Л.М. Аболин; / отв. ред. Л.М. Попов // Психология в Казанском университете: сб. науч. тр. – Казань: КГУ, 2004. – С. 159–172.
2. *Абульханова-Славская, К.А.* Психологическая наука в России ХХ столетия: проблемы теории и истории / К.А. Абульханова-Славская, Брушлинский А.В. [и др.] – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 574 с.
3. *Анцыферова, Л.И.* Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52–66.
4. *Болдырев, Н.И.* Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории / Н.И. Болдырев. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
5. *Бондырева, С.К., Колесов Д.В.* Нравственность / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: МОДЭК, 2008. – 336 с.
6. *Горбачев, А.Л.* Механизмы и условия формирования духовно-нравственной культуры личности / А.Л. Горбачев // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 5. – Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – С. 59–65.
7. *Деркач, А.А.* Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
8. *Климов, Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: МГУ, 1995. – 224 с.
9. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
10. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Академия, 1996. – 225 с.
11. *Попов, Л.М.* Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – 176 с. ■

ОСОБЕННОСТИ ДИССИНХРОНИИ РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОДАРЕННЫХ

И.Ф. Сибгатуллина, И.И. Лушпаева, С.А. Теряева, О.Р. Рябов, Г.Ю. Исрафилова

Ключевые слова: одаренный человек, образовательная среда, диссинхрония психического развития, психологическая безопасность, педагогическая одаренность.

Актуализация выбранной темы. В современном постиндустриальном обществе обозначилась серьезная проблема утраты гармонии бытия, которая проявляется в нарушении норм психического развития, качества жизни, психолого-экологическом конфликте человека с

окружающим миром. Результатом этих деконструктивных процессов становится социальное отчуждение и самоотчуждение от бытия. Это актуализирует научно обоснованный поиск механизмов, содержания и форм рассогласования взаимосвязанных психических явлений.

В определенном смысле представленная статья является реакцией на происходящие в обществе процессы, когда главной ценностной категорией чаще становится экономическая эффективность, а человек, во всей его сложности и многообразии поведения, с его сомнениями и переживаниями, постепенно отходит на второй план, начинает пониматься лишь как «человеческий ресурс».

Представляется, что сегодня на систему образования «ложится» особая ответственность в отношении поддержки одаренных учащихся и студентов, осознании важности не только максимального раскрытия возможностей одаренных, исходя из нужд общественного прогресса, но и жизнеспасающего использования их интеллекта и способностей, без ущерба развития психики и психологического здоровья, норм безопасности.

Очевидность теоретической и практической значимости надежных научных знаний о психической природе одаренного человека контрастирует с реальным, неудовлетворительным положением дел в психологии интеллекта. Противоречие обнаруживает себя, в частности, в нарастании принципиальной критики понятия «одаренность» в статусе психологической категории. Увлеченность методами идентификации одаренности, поиск наиболее точных определений привели к тому, что важнейшая задача изучения особенностей детерминант процесса психического развития одаренных (в том числе и в условиях различных образовательных сред) отступила на второй план.

Научные интересы авторов. Существенной стороной наших научных интересов является оценка психического развития интеллектуально одаренных, с точки зрения наличия психологических преград, затрудняющих его проявления и приводящих к диссинхронии (И.Ф.Сибгатуллина, Ж.-Ш.Терасье). Феномен диссинхронии психического развития одаренных проявляется в рассогласованном состоянии сис-

тем взаимосвязанных психических явлений в определенный момент их развития, в несбалансированности когнитивного, волевого, коммуникативно-эмоционального, поведенческого и других компонентов психического.

Ядро концепции диссинхронии психического развития одаренных составляют основные принципы динамической теории одаренности (Л.С.Выготский, Т.Липс, А.Адлер):

– принцип социальной обусловленности развития (неприспособленность субъекта к окружающей его социально-культурной среде порождает различные препятствия на пути развития его психики);

– принцип перспективы будущего (возникшие психологические преграды стимулируют включение процесса компенсации, они становятся «целевыми точками» психического развития и направляют его);

– принцип компенсации (наличие препятствия усиливает и заставляет совершенствоваться психические функции, что приводит к преодолению преград, а в результате к приспособленности субъекта к социо-культурной среде. Вместе с тем существует реальная опасность, что компенсация может пойти и по ложному, обходному пути, вызывая неполноценное развитие психики субъекта или вызвать рассогласованность, несбалансированность его основных компонентов).

Современная постановка задачи. Указывая на диссинхронию психического развития одаренных и выделяя задачу её изучения в образовательных средах, мы находим, что решение этой задачи играет важную роль в становлении целостной индивидуальности интеллектуально одаренного человека, его позитивного личностного облика и духовности.

Одним из источников диссинхронии является совокупность переживаемых психических состояний интеллектуалов в условиях рассогласования между системой их естественного взросления и декларируемыми ценностями и механизмами системы

образования относительно целевых программ выявления и поддержки одаренных. Психологическая картина подобного рас-согласования характеризуется представ-ленностью образа «абсолютного» развития одаренных и мифами об их «беспроблем-ной» жизни. Однако это не так. Кто возра-зит, что продуктивный процесс порождает оригинальный интеллектуальный продукт? Но никто не задумывается, правомер-ли обратный выбор? Ведь оригиналь-ность подчас может выступать просто как «вычурность» личности (М.А. Холодная, Л.И. Ларионова, Н.В. Калачева) или сви-детельствовать о нарушении селективного процесса, наблюдаемого при некоторых душевных заболеваниях (Б.Д. Карвасар-ский, В.Д. Менделевич), свидетельствовать о невротизации личности (В.Н. Дружинин, Ю.Д. Бабаева, В.И. Панов, И.Ф. Сибгатул-лина).

Современная постановка задачи в изу-чении диссинхронии развития связана с описанием модели ее структуры, внутрен-ней организации взаиморасположения элементов «явных» и «скрытых» качеств. Сегодня важно научиться «измерять» дис-синхронные проявления развития, опре-делять их интенсивность и длительность проявления. Психологические службы об-разования должны быть озабочены разра-боткой стратегий и тактикой психотерапев-тической помощи тем, кто «потерялся» в самоощущениях отчуждения от реальности в системе образования.

Можно предположить, что интеллек-туально одаренным присущи признаки маргинального человека, и эти признаки весомым образом составляют симптомо-комплекс диссинхронии. Конкретно, они могут выражаться: в сомнениях своей личности, ценности своего таланта и спо-собностей, психологической неопределен-ности и неустойчивости межличностных отношений, страхов быть отвергнутыми, в склонности предполагать, что с их талан-том окружающие несправедливо обраща-ются и т.п.

Отметим, что проведенные нами наблю-дения и исследования показали, что обяза-тельного взаимоотношения и взаимосвязи между маргинальным статусом и личнос-тными расстройствами в выборке ода-ренных не существует (И.Ф.Сибгатуллина, Н.В.Калачева, В.В.Васина). Подчеркнем, что в данном случае речь идет именно об обязательной выраженности связей, а не о преувеличенных формах обнаружения внутренних конфликтов, которые с боль-шей или с меньшей степенью пережива-ют и другие люди, а не только одаренные. Однако, опасность и для тех, и для других представляется в том, чтобы не стать «чу-жим самому себе» (И.Ф.Сибгатуллина, В.В.Потапова).

Обозначенные выше проблемы застав-ляют задуматься о необходимости выработ-ки эффективных форм и методов сохране-ния интеллектуального и духовного потен-циала одаренных, осмысления вопросов психологической безопасности образова-тельной среды на всех ступенях обучения.

Одним из аспектов психологической безопасности является система межлич-ностных отношений значимого взрослого с развивающейся личностью одаренного. Психологическая привязанность и зависи-мая от взрослого позиция обозначает про-блемную зону психологической безопас-ности ребенка в этой системе отношений.

Изменения в обществе, в структуре межличностного взаимодействия неиз-менно повлекли за собой деструктивные изменения в психологическом статусе одаренных. И как следствие, увеличение в образовательных учреждениях количес-тва учащихся, чьи психические состояния можно охарактеризовать как пограничные относительно норм развития. Подобные состояния можно обозначить условно как «...психически еще не больного, но психо-логически уже не здорового».

Важность роли взрослого в решении обозначенной проблемы определена и тем, что он может как создавать необходимые условия для нормального развития ребен-

ка, так и препятствовать этому. В этой связи возникает вопрос: какие психологические факторы определяют зону психологической безопасности влияния взрослого?

Во многих случаях формирование негативных симптомов кризиса развития обусловлено неспособностью вовремя перестроить систему межличностного пространства с одаренными учащимися. Опасным становится фактор несвоевременности. В результате одаренные не формируют необходимые средства организации индивидуального поведения, эмоционально-волевой и познавательной сферы, а также сферы общения в той мере, которая определяет гармоничность развития.

Не находя продуктивных способов решения конфликтных ситуаций, одаренные вырабатывают деструктивную, невротическую систему приспособления к окружающим обстоятельствам. Эти невротические симптомы не осознаются ими и, соответственно, не могут контролироваться и регулироваться. Развитие общих и специальных способностей притормаживается.

Опасность для возникновения невротизации одаренных представляет также возрастающая длительность периодов, на протяжении которых систематически не удовлетворяются их основные потребности. В результате происходит дестабилизация формирования психических новообразований и способов социальной адаптации, нравственных ориентиров. Личность находится в состоянии хронического стресса. Диссинхрония психического развития приобретает устойчивый характер.

Гуманистический подход к обучению предполагает наличие психологической помощи взрослому (педагога) в обучении. Это трансляция модели «педагогика сотрудничества», в которой эффективно реализуется классическое понятие «зона ближайшего развития» Л.С.Выготского, обозначающее то, что учащийся еще не может сделать самостоятельно, но уже может сделать с помощью взрослого – более компетентного и опытного.

Но не всякая помощь может приводить к развитию. Помощь может приводить также к подавлению и задержке развития ряда важных личностных и умственных параметров одаренных детей.

Одна из причин этого непреднамеренного воздействия – педагогические и воспитательные ошибки некомпетентного учителя (или родителя), ограничения конкретных педагогических систем и технологий. В результате возникают противоречия и конфликты в обучении, негативно сказывающиеся на развитии интеллектуального и творческого потенциала одаренных.

Другой важный тип непреднамеренного противодействия психическому и умственному развитию ребенка представляют разноголосые подходы и принципы, касающиеся содержания образовательных программ. В их основе могут лежать различные научные представления о сущности одаренности и о том, чему и как надо обучать и что развивать в психике одаренного ребенка.

Вопрос – какие способности актуализировать и развивать, а какие уходят «в тень» развития, определяется мировоззренческими взглядами конкретного человека, который эту помощь и обучение осуществляет в школе, колледже, вузе.

С этой точки зрения, вопрос о соотношении между стимуляцией и подавлением способностей одаренного учащегося в процессе приобретения опыта, обучения и развития является фундаментальным.

Ответственность и педагогическая одаренность. Необходим ответственный подход к анализу содержания образовательных программ на предмет того, какие способности они развивают, а какие останутся «без внимания». Разработчики таких программ открывают широкие возможности для развития талантов ребенка и создают для этого максимально все условия, либо ограничивают перспективу развития. Показательным критерием психологической безопасности является ответственность тех, кто вносит «теоретическое» участие в

практический процесс обучения. Но главную миссию ответственности, конечно, несет учитель.

В связи с этим возникает вопрос – какой учитель должен сопровождать одаренного ребенка в процессе становления? Идеальный ответ – педагогически одаренный. Однако необходимо отметить тенденцию к невниманию к специальным способностям и педагогической одаренности будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях. Уже при поступлении абитуриенты оцениваются с точки зрения их подготовленности по предметам, выделенным для экзаменов, а не с позиции их педагогических способностей и даже педагогических интересов, что в последствии приводит к тому, что большинство выпускников педагогических вузов не работают в образовании.

В исследованиях Ф.Н. Гоноболина, Н.Д. Левитова, Н.И. Щербаква, Н.В. Кузьминой, В.Д. Шадрикова и др. под педагогической одаренностью понимается комплекс способностей, позволяющих наиболее эффективно осуществлять педагогическую деятельность. Отмечается важность организационно-коммуникативных, дидактических и других видов способностей. Неотъемлемым компонентом педагогических способностей являются специальные педагогические способности, к которым относится знание философии и содержания предмета, знание и владение методами обучения по предмету.

Но главным основанием для осмысления сущности педагогической одаренности является непосредственно личность учителя, его духовность, гуманность, творческий потенциал, профессиональная харизма, т.е. возможность и право быть воспитателем для другого. Именно это обуславливает способность учителя быть личностью, преобразующей эмоциональную, интеллектуальную, волевою, поведенческую сферу других людей.

Структура педагогической одаренности может быть определена как триединство

следующих компонентов, составляющих общую одаренность: мотивационного, креативного и рефлексивного.

Мотивационный компонент составляют: способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми, активная профессиональная направленность личности учителя на развитие сущностных сил ученика и саморазвитие; интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности. Креативный компонент включает в себя: творчество, связанное с содействием развитию другого человека; способность к обнаружению и постановке проблем; способность к нестандартным оригинальным решениям учебно-профессиональных задач; инициативность, самостоятельность. Рефлексивный компонент определяется направленностью личности на осознание своего «Я», выходом за его пределы; активным поиском путей профессионального и творческого саморазвития.

Системообразующим компонентом в структуре педагогической одаренности является гуманистическая направленность личности учителя, которую составляют: восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребенка; стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах становления ребенка как личности.

Таким образом, под педагогической одаренностью можно понимать системное развивающееся качество личности в единстве собственно педагогических способностей (с опорой на общую одаренность) и гуманистической позиции, обеспечивающей духовное наполнение профессии, которое может рассматриваться не только как исключительное явление, но и как потенциал, имеющийся у каждого.

Обнаруженные нами в процессе исследования взаимосвязи различных показателей педагогической одаренности (И.Ф. Сибгатуллина, С.А. Теряева) дают возможность рекомендовать для педагогичес-

ки одаренных студентов организовывать образовательную среду так, чтобы в ней максимально были активизированы психолого-педагогические развивающие формы обучения студентов с вовлечением их в деятельность способы разнопредметных научных исследований и психотерапевтические формы совершенствования их личностных качеств как ресурс для будущей профессиональной деятельности.

Обращение к педагогической одаренности, ее выявление и развитие позволит произвести необходимые изменения в школьной образовательной среде, сделать ее более соответствующей потребностям психического развития одаренных, а значит, и психологически безопасной, жизнеберегающей образовательной средой.

Психологическая безопасность как превенция развития. В контексте психологической безопасности на образовательную среду возлагается особая миссия превенции (психологической профилактики) кризисов развития с невротической симптоматикой, приводящих к деперсонализации, психосоматическим заболеваниям одаренных и деформации их личности.

На наш взгляд, рассуждая о развитии и жизнедеятельности одаренных, вышеописанный подход – природосообразен и указывает путь развития личности человека, умеющего «принять» ответственность перед обществом за свои даровитые качества и различия, творческую основу его индивидуального жизненного движения. Поэтому еще раз акцентируем внимание на том, что даже творческая образовательная среда не является достаточным условием для того, чтобы развитие способностей одаренного школьника или студента не происходило по дисгармоничному типу. Большое значение имеет психологическая безопасность и культура семейного воспитания одаренных. Первичная минимизация диссинхронных проявлений одаренности в семье равнозначна, по сути, дальнейшей коррекции каждого компонента диссинхронии психического.

Факторы семейного воспитания как средового влияния на диссинхронию способствуют формированию таких личностных качеств, которые препятствуют или, напротив, благоприятствуют проявлению персональных общих и специальных способностей.

Обратим внимание и на то, что всегда необходимым и достаточным условием для развития одаренности как становящейся и даже проектируемой психической реальности (В.И.Панов) является развитие СПОСОБНОСТИ БЫТЬ СУБЪЕКТОМ ПРОЦЕССА СВОЕГО РАЗВИТИЯ. Это означает, что, учитывая системный характер явления одаренности, в качестве фактора, объединяющего различные сферы психики в то психическое образование, которое предстает затем как интеллектуальная или иная одаренность, целесообразно рассматривать способность к произвольной регуляции своих познавательных действий, психических состояний и поведения в целом. Применительно к образованию (школа, гимназия, лицей, ВУЗ) – это способность произвольно, осознанно управлять своей учебной деятельностью, что означает обретение способности быть субъектом произвольной регуляции и, как следствие, субъектом жизненных социальных процессов. В этом случае мы можем рассчитывать на то, что адекватная образовательная среда повлияет на процесс «уравновешивания» несбалансированности когнитивных и эмоционально-волевых показателей развития, т.е. минимизирует диссинхронию психического развития, уменьшит вероятность психосоматических заболеваний и дидактогенных неврозов одаренных.

Заканчивая рассуждение о психологической стороне жизнеберегающего образовательного пространства для одаренных, еще раз заметим, что учет феномена диссинхронии в структуре психического развития является одним из важнейших условий психологической безопасности образовательной среды.

Литература

1. Бабаева, Ю.Д. Психологический тренинг для выявления «скрытой» одаренности / Ю.Д. Бабаева // Психология одаренности детей и подростков. – М., 1996. – С. 158–177.
2. Братусь, Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестник МГУ. Серия 14 «Психология». – 1981. – № 2. – С. 46–54.
3. Гильмеева, Р.Х. Одаренный ребенок в развитии, учении, общении / Р.Х. Гильмеева, И.Ф. Сибгатуллина. – Казань, 1999.
4. Горохова, Л.Г. Психологический подход к изучению копинг-поведения одаренных студентов в интеллектуальной деятельности / Л.Г. Горохова, И.Ф. Сибгатуллина // Современные подходы к формированию позитивного поведения молодежи: сб. науч. тр. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
5. Дружинин, В.Н. Судьба интеллекта в России / В.Н. Дружинин // Психологическое обозрение. – 1995. – № 1. – С. 34–36.
6. Калачева, Н.В. Личностный генезис интеллектуально одаренных подростков в условиях учреждений дополнительного образования разного типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Калачева. – Казань, 2004.
7. Коммуникативно-волевой компонент диссинхронии психического развития одаренных (на примере взрослых): метод. пособие // ред. В.В. Васина, Р.Г. Халитов. – Казань, 2005.
8. Лушпаева, И.И. Психологическая безопасность: взрослый и ребенок во взаимодействии / И.И. Лушпаева // Материалы междунар. науч.-практ. конф., г.Астрахань, 10-12 ноября 2008 г. – Астрахань, 2008. – С. 128–132.
9. Менделевич, В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство / В.Д. Менделевич. – М., 1998.
10. Мень, А. Философские трактаты о человеке / А. Мень. – М., 1999.
11. Панов, В.И. Психолого-дидактическая система. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В.И. Панов // Материалы Рос. конф. – М., 2001.
12. Потапова, В.В. Сравнительное исследование показателей диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных подростков (на примере коренных жителей и переселенцев): автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.В. Потапова. – Казань, 2007.
13. Сибгатуллина, И.Ф. Психологическая безопасность, культура и качество жизни в мегаполисе / И.Ф. Сибгатуллина. – Казань, 2008. – 96 с.
14. Сибгатуллина, И.Ф. Исследование взаимосвязи показателей педагогической одаренности студентов / И.Ф. Сибгатуллина, С.А. Теряева // Дружининские чтения: материалы 7-й Всерос. науч.-практ. конф., г.Сочи, 24-26 апреля 2008 г. – Сочи, 2008. – Т. 2. – С. 199–203.
15. Шакирова, Д.М. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии / Д.М. Шакирова, И.Ф. Сибгатуллина, Д.Ш. Сулейманов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 312 с.

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МАТРИЦА КАК ОСНОВА СТРУКТУРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Е.Н. Рябинова

Ключевые слова: познавательная деятельность, отражение, осмысление, алгоритмирование, контролирование, познавательно-деятельностная матрица.

Проведенный анализ познавательных процессов позволяет из множества психологических процессов познания выделить следующие определяющие познавательные уровни: отражение, осмысление, алгоритмирование и контролирование, обозначенные через ψ_i , $i = 1, 4$ [3, с.180–181]. Уровень ψ_1 – это уровень

отражения (ориентировочный уровень), который характеризует восприятие учебного материала учащейся личностью и включает в себя такие психологические процессы как ощущение, восприятие, внимание, воображение, память (как воспоминание), наглядно-образное мышление, мотив. Уровень ψ_2 – осмысление. Мыслительная

функция включает в себя переработку принятой учебной информации, нахождение способов решения поставленной задачи. Она характеризуется такими психологическими процессами как память, сознание, наглядно-действенное или понятийное мышление, мотив. Уровень ψ_3 – алгоритмирование. Формирование алгоритма решения поставленной задачи является исполнительной функцией, которая включает в себя анализ способов, применяемых для реализации алгоритма, и характеризуется такими психологическими процессами как память, сознание, внимание, воображение, речевое мышление, эмоции, мотив. Познавательный уровень ψ_4 – контролирование. Контрольно-корректировочная функция отвечает за правильное оформление результата и характеризуется такими психологическими процессами как память, внимание, мышление, речь, мотив. Контролирующая процедура является средством выработки у учащегося методики и умения регулярно анализировать и корректировать собственную деятельность (самопроверка).

В психологии известны два уровня деятельности в зависимости от способа выражения приобретаемой в процессе обучения информации – репродуктивный и продуктивный, которые обозначим через d_j , $j = \overline{1,4}$. В работе [5, с.21–29] подробно описаны рассматриваемые деятельностные уровни и приведены примеры разноуровневых заданий из курса высшей математики. Здесь же отметим, что уровень d_1 (узнавание) связан с репродуктивной деятельностью. В этом случае каждая операция этой деятельности выполняется с опорой на подсказку, содержащуюся в явном или неявном виде. Этот уровень знаний можно сформировать во время лекционных занятий. Второй уровень d_2 (воспроизведение) – это воспроизведение изученных учебных элементов по памяти, без подсказки. Этот уровень усвоения знаний может сформировать внеаудиторная самостоятельная работа учащейся личности или соответствующие практические занятия. Третий уровень

d_3 связан с продуктивной деятельностью в фазе применения. Учащаяся личность должна обладать именно этим уровнем усвоения знаний по определенному ряду учебных элементов программы. Здесь, очевидно, краеугольным камнем выступают практические занятия, методика проведения которых должна быть ориентирована на решение нетипичных задач. Четвертый уровень усвоения d_4 связан с продуктивной деятельностью в творчестве. Сформировать этот уровень у учащейся личности чрезвычайно трудно, поскольку практика показывает, что творчеством обладают лишь единицы индивидуумов из учащейся среды.

Отметим, что иерархическая последовательность познавательных уровней ψ_p , $i = \overline{1,4}$ прослеживается для каждого уровня деятельности d_j , $j = \overline{1,4}$. Объединяя обе эти метрики в матрицу размера 4×4 (табл. 1) мы получаем 16 учебных элементов y_{ij} ($i = \overline{1,4}$; $j = \overline{1,4}$), представляющих собой сочетание пар (ψ_p, d_j) , соответствующих определенному количеству усвоенной учебной информации. Отсюда следует, что $y_{ij} = F(\psi_p, d_j)$, $i, j = \overline{1,4}$ где y_{ij} – количество усвоенной учащейся личностью учебной информации на i -м познавательном уровне и j -м деятельностном уровне.

Из табл. 1 видно, что рассматриваемая структура познавательной деятельности, в основе которой лежат не только психологические процессы, но и виды деятельности, позволяет представить освоение учащимся учебного материала как «движение» по элементам матрицы размера 4×4 , составленной из перечисленных выше познавательных и деятельностных уровней.

Рассмотрим, как структурируются задачи в рамках познавательно-деятельностной матрицы. Для задач 1-го уровня схема усвоения определится следующей формулой: $Y_{11} \rightarrow Y_{21} \rightarrow Y_{31} \rightarrow Y_{41}$; для задач 2-го уровня: $Y_{11} \rightarrow Y_{12} \rightarrow Y_{21} \rightarrow Y_{22} \rightarrow Y_{31} \rightarrow Y_{32} \rightarrow Y_{41} \rightarrow Y_{42}$; для задач 3-го уровня: $Y_{11} \rightarrow Y_{12} \rightarrow Y_{13} \rightarrow Y_{21} \rightarrow Y_{22} \rightarrow Y_{23} \rightarrow \dots$; для 4-го уровня: $Y_{11} \rightarrow Y_{12} \rightarrow Y_{13} \rightarrow Y_{14} \rightarrow Y_{21} \rightarrow Y_{22} \rightarrow Y_{23} \rightarrow Y_{24} \rightarrow Y_{31} \dots$ (рис. 1).

Таблица 1

Познавательно-деятельностная матрица учебного материала

Уровни познавательные	Уровни деятельностные			
	Репродуктивная деятельность		Продуктивная деятельность	
	Узнавание (знакомство) d_1	Воспроизведение (копии) d_2	Применение (трансформация) d_3	Творчество (исследование) d_4
Отражение Ψ_1	y_{11}	y_{12}	y_{13}	y_{14}
Осмысление Ψ_2	y_{21}	y_{22}	y_{23}	y_{24}
Алгоритмирование Ψ_3	y_{31}	y_{32}	y_{33}	y_{34}
Контролирование Ψ_4	y_{41}	y_{42}	y_{43}	y_{44}

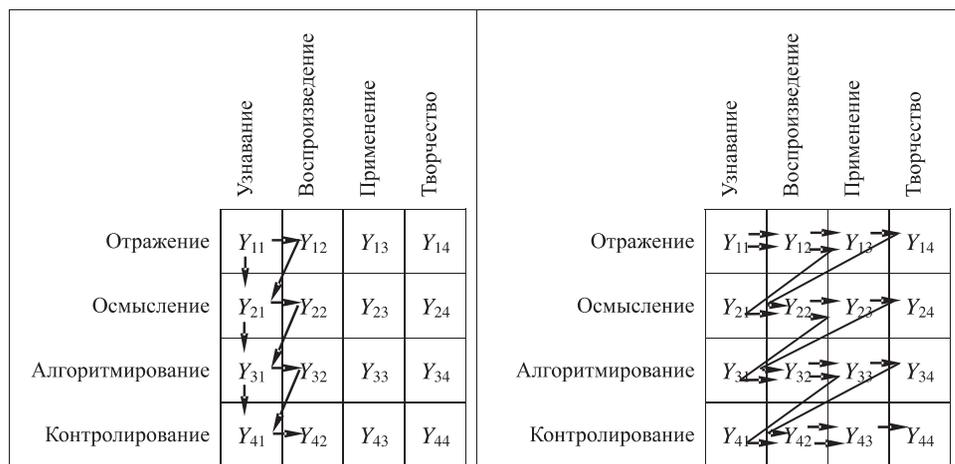


Рис. 1. Алгоритмы решения задач 1-4-го уровней сложности

Рассмотрим решение задачи I уровня. Например, требуется перемножить два комплексных числа $Z_1 = 2 + 3i$ и $Z_2 = 1 - 2i$.

Учебный элемент Y_{11} – отражение на уровне узнавания – представляет собой понимание смысла задачи, т.е. требуется перемножить «две скобки»: $Z_1 \cdot Z_2 = (2 + 3i)(1 - 2i)$. Учебный элемент Y_{21} – осмысление на уровне узнавания – означает перемножение «скобок» как обычных алгебраически двучленов. Учебный элемент Y_{31} – алгоритмирование на уровне узнавания –

представляет собой запись вида $(2 + 3i)(1 - 2i) = 2 + 3i - 4i + 6$. Учебный элемент Y_{41} – контролирование на уровне узнавания – представляет собой преобразованную запись результата произведения в виде действительной и мнимой частей комплексного числа: $Z = Z_1 \cdot Z_2 = 8 - i$.

Рассмотрим задачу II уровня. Пусть требуется найти $\text{Re } Z$, если

$$Z = \frac{(1 + 2i)^2}{1 - 2i}.$$

Учебный элемент Y_{11} – отражение на уровне узнавания – представляет собой понимание смысла задачи, то есть требуется выполнить действия над комплексными числами, заданными в алгебраической форме записи. Элемент Y_{12} – отражение на уровне воспроизведения – представляет собой понимание того, что прежде всего нужно домножить и числитель и знаменатель на величину, сопряженную знаменателю; элемент Y_{21} – осмысление на уровне узнавания – приводит учащегося к дроби

$$Z = \frac{(1+2i)^2(1+2i)}{(1-2i)(1+2i)} = \frac{(1+2i)^3}{(1-2i)(1+2i)}. \quad (1)$$

Элемент Y_{22} – осмысление на уровне воспроизведения – приводит к применению формул сокращенного умножения; элемент Y_{31} – алгоритмирование на уровне узнавания – требует вспомнить необходимые формулы:

$$(a+b)^3 = a^3 + a^2b + ab^2 + b^3$$

и $(a-b)(a+b) = a^2 - b^2.$

Элемент Y_{32} – алгоритмирование на уровне воспроизведения – предполагает преобразование выражения (1) по записанным выше формулам сокращенного умножения. В результате получаем дробь:

$$Z = \frac{1+6i+12i^2+8i^3}{1-4i^2}; \quad (2)$$

элемент Y_{41} – контролирование на уровне узнавания – заключается в необходимых преобразованиях в решении (2):

$$Z = \frac{(1-12)+(6i-8i)}{1+4} = \frac{-11+2i}{5};$$

элемент Y_{42} – контролирование на уровне воспроизведения – представляет собой запись окончательного ответа:

$$Z = -\frac{11}{5} + \frac{2}{5}i; \quad \text{Re } Z = \frac{11}{5}.$$

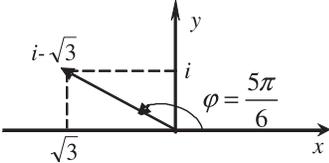
Рассмотрим задачу III уровня. Пусть требуется записать число в алгебраической форме. [1, с.11]. Представим пошаговое (пооперационное) решение данной задачи в табличной форме.

Таблица 2

Пооперационное решение задачи III уровня

Учебные элементы	Последовательность шагов (операций)
Y_{11} – отражение на уровне узнавания	Требуется возвести в степень комплексное число
Y_{12} – отражение на уровне воспроизведения	Прежде чем возвести комплексное число в степень, его предварительно нужно представить в тригонометрической или показательной форме
Y_{13} – отражение на уровне применения	Возвести в степень комплексное число можно по формулам $Z^n = r^n (\cos n\varphi + i \sin n\varphi) = r^n e^{in\varphi}$
Y_{21} – осмысление на уровне узнавания	Необходимо найти модуль r и аргумент φ заданного комплексного числа
Y_{22} – осмысление на уровне воспроизведения	Модуль комплексного числа определяется формулой $r = \sqrt{x^2 + y^2}$, а аргумент равен $tg \varphi = \frac{y}{x}$.
Y_{23} – осмысление на уровне применения	Вычислим $r = \sqrt{1+3} = 2$ $tg \varphi = -\sqrt{3}$
Y_{31} – алгоритмирование на уровне узнавания	Для определения правильного значения аргумента, нужно представить, в какой четверти находится заданное число

Окончание табл. 2

<p>Y_{32} – алгоритмирование на уровне воспроизведения</p>	
<p>Y_{33} – алгоритмирование на уровне применения</p>	<p>Зная модуль и аргумент комплексного числа, можно записать его в тригонометрической (показательной) формах</p> $Z = 2 \left(\cos \frac{5\pi}{6} + i \sin \frac{5\pi}{6} \right) = 2e^{i\frac{5\pi}{6}}$
<p>Y_{41} – контролирование на уровне узнавания</p>	<p>Возведение комплексных чисел в степень производится по формулам</p> $Z^n = r^n (\cos n\varphi + i \sin n\varphi) = r^n e^{in\varphi}$
<p>Y_{42} – контролирование на уровне воспроизведения</p>	<p>Применяя записанные выше формулы, получим:</p> $(i - \sqrt{3})^{13} = 2^{13} \left(\cos \frac{65\pi}{6} + i \sin \frac{65\pi}{6} \right) = 2^{13} \left(\cos \frac{5\pi}{6} + i \sin \frac{5\pi}{6} \right) = 2^{13} e^{i\frac{5\pi}{6}}$
<p>Y_{43} – контролирование на уровне применения</p>	<p>Для перевода записи комплексного числа в алгебраическую форму следует подставить значения соответствующих тригонометрических функций:</p> $\cos \frac{5\pi}{6} = -\frac{\sqrt{3}}{2}, \quad \sin \frac{5\pi}{6} = \frac{1}{2}.$ <p>Тогда окончательно получим:</p> $(i - \sqrt{3})^{13} = 2^{13} \left(-\frac{\sqrt{3}}{2} + \frac{1}{2}i \right) = -2^{12}\sqrt{3} + 2^{12}i.$

А теперь рассмотрим типичную логистическую задачу [2, с. 42].

Пусть затраты трех видов сырья (*A*, *B*, *C*) на производство каждого из трех типов продукции (*I*, *II*, *III*) и запасы каждого вида сырья имеют следующий вид (табл. 3).

В данной задаче требуется определить план производства, обеспечивающий использование всего сырья.

Предварительный анализ показывает, что эта задача относится к третьему уровню, поэтому схема усвоения будет определяться формулой: $Y_{11} \rightarrow Y_{12} \rightarrow Y_{13} \rightarrow Y_{21} \rightarrow Y_{22} \rightarrow Y_{23} \rightarrow Y_{31} \rightarrow Y_{32} \rightarrow Y_{33} \rightarrow Y_{41} \rightarrow Y_{42} \rightarrow Y_{43}$. Этапы Y_{kl} ($k = 1, 3, l = 1, 3$), которые будет проходить учащийся по элементам ψd -матрицы размера 3×3 , можно представить в виде табл. 4.

Таблица 3

Условие логистической задачи

Вид сырья	Затраты сырья на единицу продукции			Запасы сырья
	I	II	III	
<i>A</i>	2	3	1	245
<i>B</i>	1	0	2	130
<i>C</i>	3	4	0	270

Учебный элемент Y_{11} – отражение на уровне узнавания – будет представлять собой понимание смысла задачи: необходимо найти количество единиц продукции I, II, III типов, которую должно выпустить предприятие; Y_{12} – отражение на уровне воспроизведения –представляет собой количество искомым неизвестных; Y_{13} – отражение на уровне применения – заключается в обозначении искомым неизвестных: x_1, x_2, x_3 – количество единиц продукции соответственно I, II, III типов. Если верно отражен смысл задачи по трем деятельностным уровням, то учащийся переходит к следующему психологическому уровню – осмыслению.

Этап осмысления также имеет три деятельностных уровня. В этом случае элемент Y_{21} представляет собой осмысление на уровне узнавания: определение расхода сырья на продукцию каждого типа. Для сырья A это будет величина $2x_1$; для B – $3x_2$; для C – x_3 . Осмысление на уровне воспроизведения Y_{22} будет связывать количество единиц произведенной продукции с запасами сырья. Для сырья вида A получим уравнение $2x_1 + 3x_2 + x_3 = 245$.

Учебный элемент Y_{33} – осмысление на уровне применения – должен привести к аналогичным уравнениям для полного использования сырья видов B и C: $x_1 + 2x_3 = 130$; $3x_1 + 4x_2 = 270$.

При завершении этапа осмысления учащийся переходит к этапу алгоритмирования. Учебный элемент Y_{31} – алгоритмирование на уровне узнавания – будет представлять собой систему следующего вида:

$$\left. \begin{aligned} 2x_1 + 3x_2 + x_3 &= 245, \\ x_1 + 2x_3 &= 130, \\ 3x_1 + 4x_2 &= 270. \end{aligned} \right\}$$

При этом учебный элемент Y_{32} – алгоритмирование на уровне воспроизведения – должен определить метод решения этой системы уравнений; Y_{33} – алгоритмирование на уровне применения – представляет собой непосредственное решение этой системы выбранным методом. Уровень Y_{41} – контролирование на уровне узнавания требует от учащегося убедиться в правильности выбранного метода решения. Учебный элемент Y_{42} – контролирование на уровне воспроизведения – это проверка хода решения до получения численных значений; Y_{43} – контролирование на уровне применения – это в конечном итоге правильная интерпретация полученных решений и запись ответа решаемой задачи.

Пооперационное решение данной логистической задачи III уровня можно представить для удобства в табличной форме (табл. 4).

Таблица 4

Пооперационное решение логистической задачи III уровня

Учебные элементы	Последовательность шагов (операций)
Y_{11} – отражение на уровне узнавания	Понимание смысла задачи: необходимо найти количество единиц продукции I, II и III типов, которую должно выпустить предприятие
Y_{12} – отражение на уровне воспроизведения	Определение и количество искомым неизвестных
Y_{13} – отражение на уровне применения	Обозначение искомым неизвестных: x_1, x_2, x_3 – количество единиц продукции соответственно I, II и III типов
Y_{21} – осмысление на уровне узнавания	Определение расхода сырья на продукцию каждого типа

Окончание табл. 4

Y_{22} – осмысление на уровне воспроизведения	Расход сырья А на производство по такому плану составит $(2x_1 + 3x_2 + x_3)$ единиц; расход сырья В – $(x_1 + 2x_3)$ единиц; расход сырья С – $(3x_1 + 4x_2)$ единиц
Y_{23} – осмысление на уровне применения	Количество единиц произведенной продукции связано с запасами сырья уравнениями: – для сырья А: $2x_1 + 3x_2 + x_3 = 245$; – для В: $x_1 + 2x_3 = 130$; – для сырья С: $3x_1 + 4x_2 = 270$
Y_{31} – алгоритмирование на уровне узнавания	Задача сводится к решению системы уравнений $\begin{cases} 2x_1 + 3x_2 + x_3 = 245; \\ x_1 + 2x_3 = 130; \\ 3x_1 + 4x_2 = 270. \end{cases}$
Y_{32} – алгоритмирование на уровне воспроизведения	Определение метода решения этой системы
Y_{33} – контролирование на уровне применения	Решение этой системы выбранным методом
Y_{41} – контролирование на уровне узнавания	Проверка правильности выбранного метода
Y_{42} – контролирование на уровне воспроизведения	Проверка хода решения до получения численных значений
Y_{43} – контролирование на уровне применения	Правильная интерпретация полученных решений и запись ответа задачи

Таким образом, приведенные рассуждения показывают, что предложенная для анализа логистическая задача, так же как и математическая, структурируется на конечное число учебных элементов и, следовательно, может быть использована в рамках разработанной инновационной индивидуально-корректируемой технологии обучения.

Представленная структуризация учебного процесса, безусловно, не претендует на полноту охвата проблемы и является лишь одним из возможных вариантов формального представления познавательных и деятельностных составляющих этого процесса. Такая структуризация позволяет конструктивно подойти к формированию математической модели процесса усвоения с учетом предьстории обучения и с учетом такого важного фактора, как мотивация. Далее подобная модель усвоения используется для разработки непрерывно-корректируемой технологии обучения, которая позволяет корректировать процесс усвоения с учетом индивидуальных

психологических и деятельностных особенностей учащихся [4, с.44–55].

Литература

1. Евдокимов, М.А. Комплексные числа. Разложение многочлена на множители: учеб. метод. пособ. / М.А. Евдокимов, Е.Н. Рябинова. – Самара: СамГТУ, 2002.
2. Математика в экономике: учебно-методическое пособие для вузов / под ред. Н.Ш. Кремера / ВЭФЭИ. – М.: Финстатинформ, 1999.
3. Рябинова, Е.Н. Формирование познавательно-деятельностной матрицы усвоения учебного материала в высшей профессиональной школе: монография / Е.Н. Рябинова. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2008.
4. Рябинова Е.Н. Разработка и реализация индивидуально-корректируемой технологии профессионального обучения: монография / Е.Н. Рябинова. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2008.
5. Самарин, Ю.П. Активные методы изучения математики в вузе: учеб. пособие / Ю.П. Самарин, Е.Н. Рябинова. – Куйбышев: Куйбыш. гос. ун-т, 1987. ■

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ С ФОРМИРОВАНИЕМ ОБРАЗА «Я»

А.С. Тихонов, Г.Л. Драндров, Н.Н. Кисапов

Ключевые слова: самосознание, образ «Я», спортсмены, мотивы, волевые качества.

Проблема самосознания, по словам А.Н. Леонтьева, является «проблемой высокого жизненного значения, венчающей психологию личности» [11, 228]. Самосознание рассматривается отечественными учеными как осознание и оценка человеком своих действий, их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни [4, 12, 18, 19]. В зарубежной психологии чаще при изучении самосознания применяются объяснительные термины «образ Я» [9] и «Я-концепция» [16], которые отражают отдельные, выделяемые авторами аспекты существования и функционирования данного психического явления.

Образ «Я» – это не просто психическое отражение в форме представлений или понятий, но и социальная поведенческая установка на самого себя, разрешаемая через отношение личности к самой себе [5, 10, 23, 25, 26]. К. Роджерс [16] полагает, что содержание самосознания составляют позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями «Я» в прошлом, настоящем и будущем.

В содержании осознаваемой человеком картины мира («образе мира») А.Н. Леонтьев [12] выделяет три слоя: чувственную ткань сознания, знания-значения, личностные смыслы, как отражения значений через призму индивидуального практического опыта, придающего им субъективную ценность.

Мы полагаем, что образ «Я» как объекта, также как и другие объекты, представлен в самосознании человека на уровне чувственной ткани, знаний-значений и личностных смыслов. Образ «Я», представленный в личностных смыслах, ориентируют деятельность по отношению к

потребностям и мотивам «Я» как субъекта деятельности. Знания-значения образа «Я», представляя собой идеальную форму отражения человеком самого себя со стороны проявлений и сущности, формы и содержания, обеспечивает эффективное регулирование и управление этой деятельностью в соответствии с целью и условиями. Образ «Я», представленный в чувственной ткани сознания, обуславливает адекватность отдельных движений (операций), составляющих содержание этой деятельности, по отношению к конкретным условиям их выполнения.

Образ «Я» не является стабильной, раз и навсегда заданной структурой, а существенно изменяется с течением времени [3, 18].

Развитие способности к личностной рефлексии с учетом содержания выполняемых ее функций включает несколько этапов самонаблюдения, целостной квалификации качества осуществляемой деятельности, осмысления деятельности в целом с последующим планированием этапов своего движения в проблемной ситуации, личностного самоопределения человека по отношению к себе, к процессу и результатам своей деятельности [17].

В соответствии с концептуальными положениями культурно-исторической концепции психического развития Л.С. Выготского [7] и психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева [11], становление и развитие образа «Я» понимается как: 1) неотделимое от обращенности на другого человека, оценки которого включаются в систему ее самооценок (фактор социальной среды) [3, 16]; 2) непосредственно обусловленное выполняемой человеком предметной деятельностью (фактор предметной деятельности) [16, 25].

Одним из значимых источников формирования образа «Я» человека, в соответствии с мотивами, целями и условиями деятельности, может служить спортивная деятельность вообще и конкретный вид спорта, в частности [23, 24].

Высокий уровень развития образа «Я» определяет активную жизненную позицию личности [4, 13], способность к самопознанию и адекватной самооценке соотношения личностных притязаний, жизненных целей и потенциальных способностей и возможностей, степени соответствия своих качеств и требований общества [20].

В целом ряде экспериментальных исследований показано, что особенности образа «Я», как результата деятельности самосознания, обуславливают характер занимаемой человеком личностной позиции не только по отношению к себе, но и к своей деятельности [15, 17].

В ряде работ показана значимость высокого уровня самосознания, способности к рефлексии и для формирования готовности личности к самоопределению в области физической культуры и спорта [1, 8, 21, 22].

Между тем особенности влияния образа «Я» на развитие мотивационно-волевой сферы спортсменов является на сегодняшний день мало исследованными. Поэтому *цель* нашего экспериментального исследования заключалась в изучении особенностей влияния образа «Я» на развитие мотивационно-волевой сферы высококвалифицированных спортсменов.

В исследовании приняли участие 11 пловцов высокой квалификации (5 мастеров спорта и 6 кандидатов в мастера спорта) в возрасте 15-18 лет.

Измерение и оценка образа Я испытуемых обеих групп осуществлялась с помощью методики исследования самоотношения (МИС), разработанной С.Р. Пантелеевым [14].

Уровень развития мотивов занятий спортом определялся с помощью методики, разработанной А.В. Шаболтас [27]. Ав-

тор выделяет 10 мотивов – категорий занятия спортом в юношеском возрасте:

1. Мотив эмоционального удовольствия (ЭУ).
2. Мотив социального самоутверждения (СС).
3. Мотив физического самоутверждения (ФС).
4. Социально-эмоциональный мотив (СЭ).
5. Социально-моральный мотив (СМ).
6. Мотив достижения успеха в спорте (ДУ).
7. Спортивно-познавательный мотив (СП).
8. Рационально-волевой мотив (РВ).
9. Мотив подготовки к профессиональной деятельности (ПД).
10. Гражданско-патриотический мотив (ГП).

Для измерения и оценки уровня развития мотивации достижения успеха, мотивации избегания неудачи, соревновательной и тренировочной мотивации применялась методика, разработанная Г.Д. Бабушкиным [2].

Показатели развития волевых качеств целеустремленности и настойчивости определялись с помощью методики «Самооценка волевых качеств».

Степень влияния показателей образа «Я» на показатели мотивационно-волевой сферы пловцов оценивалась с помощью метода линейных корреляций.

В табл. 1 приведены данные, характеризующие уровень развития образа «Я» высококвалифицированных пловцов.

Установлено, что наиболее развитыми у спортсменов высокой квалификации являются такие составляющие образа «Я», как самооценочность (7,80 балла), самоуверенность (7,20 балла) и самопривязанность (6,90 балла). Другими словами, они достаточно высоко оценивают себя, уверены в себе и удовлетворены собой как сложившейся личностью. Наряду с этим они не склонны к самообвинению (4,90 балла) и отличаются низкими показателями внутренней конфликтности. Остальные виды самоотношения занимают промежуточное положение.

Таблица 1

Показатели развития образа «Я» высококвалифицированных пловцов 15-18 лет (КМС и М/С), n = 11

Показатели образа Я	(X ± σ)
Открытость	5.50 ± 1.08
Самоуверенность	7.20 ± 1.93
Отраженное самоотношение	5.60 ± 2.01
Самоценность	7.80 ± 1.55
Самопривязанность	6.90 ± 1.45
Самопринятие	6.50 ± 0.97
Саморуководство	6.20 ± 1.75
Внутренняя конфликтность	5.40 ± 1.71
Самообвинение	4.90 ± 1.66

Анализ взаимосвязей показателей образа «Я» позволил выявить две группы отношений испытуемых к своему «Я» (табл. 2). Первую группу составили показатели самоуверенности, отраженного самоотношения, самоценности и самопривязанности, между которыми наблюдаются достоверные корреляционные

связи. В частности, самопривязанность положительно связана с самоценностью ($r = 0,74$), самоуверенностью ($r = 0,77$) и отраженным самоотношением ($r = 0,68$). Самоценность положительно коррелирует с самоуверенностью ($r = 0,76$) и на уровне тенденции – с осознанным самоотношением ($r = 0,54$).

Таблица 2

Интеркорреляция показателей образа «Я» высококвалифицированных пловцов 15-18 лет (КМС и М/С), n = 11

Показатели образа Я	Показатели образа Я							
	Самоуверенность	Отраженное самоотношение	Самоценность	Самопривязанность	Самопринятие	Саморуководство	Внутренняя конфликтность	Самообвинение
Открытость	0.37	0.10	0.00	0.05	0.53	0.12	-0.12	0.09
Самоуверенность	X	0.37	0.76**	0.77**	-0.43	-0.18	-0.80**	-0.44
Отраженное самоотношение		X	0.54	0.68*	-0.05	-0.16	-0.37	-0.21
Самоценность			X	0.74*	-0.60*	-0.35	-0.59	-0.27
Самопривязанность				X	-0.36	-0.07	-0.53	-0.24
Самопринятие					X	0.45	0.56	0.55
Саморуководство						X	0.64*	0.77**
Внутренняя конфликтность							X	0.87**

Примечание: здесь и далее, в таблицах 3-4 $P < 0,05$ при $r = 0,60$; $P < 0,01$ при $r = 0,76$; условные обозначения: * – $P < 0,05$; ** – $P < 0,01$

Во вторую группу вошли показатели внутренней конфликтности, самообвинения, самопринятия и саморуководства. Между этими показателями также существуют достоверные или близкие к значимым положительные взаимосвязи. Внутренняя конфликтность коррелирует с самообвинением ($r = 0,87$), саморуководством ($r = 0,64$) и на уровне тенденции – с самопринятием ($r = 0,56$). Самообвинение положительно связано с саморуководством ($r = 0,77$) и самопринятием ($r = 0,55$).

Открытость проявляется относительно независимо от остальных форм самоотношения испытуемых.

Между показателями выделенных нами двух групп существуют отрицательно направленные связи. В частности, внутренняя конфликтность отрицательно коррелирует с самоуверенностью ($r = -0,80$), самооценностью ($r = -0,59$) и самопривязанностью ($r = -0,53$). Наблюдается отрицательная корреляция самопринятия и самооценности ($r = -0,60$).

Изучение особенности влияния девяти видов самоотношения к образу «Я» на мотивы занятий спортом выявило (табл. 3), что показатели первой группы положительно связаны с мотивом достижения успеха и гражданско-патриотическим мотивом, т.е. с теми мотивами, которые адекватны спорту высших достижений. В частности, уровень развития мотива достижения успеха существенно выше у спортсменов, отличающихся самопривязанностью ($r = 0,59$), самооценностью ($r = 0,75$) и самоуверенностью ($r = 0,63$), уровень гражданско-патриотического мотива – у спортсменов с высокими показателями самооценности ($r = 0,57$) и отраженного самоотношения ($r = 0,59$).

Наряду с этим, спортсмены с низкими показателями самооценности характеризуются высокой значимостью рационально-волевого мотива ($r = -0,73$) и мотива подготовки к профессиональной деятельности ($r = -0,56$). Как известно, эти мотивы являются мало значимыми для побуждения человека к занятиям спортом высших достижений.

Таблица 3

Взаимосвязь показателей образа «Я» с показателями мотивов занятий спортом высококвалифицированных пловцов 15-18 лет (КМС и М/С), n = 11

Показатели образа Я	Мотивы занятий плаванием									
	ЭУ	СС	ФС	СЭ	СМ	ДУ	СП	РВ	ПД	ГП
Открытость	-0.52	0.07	-0.09	-0.60*	0.36	0.18	0.22	0.02	0.14	0.06
Самоуверенность	-0.05	-0.41	0.00	-0.22	-0.26	0.63*	0.44	-0.39	0.04	0.31
Отраженное самоотношение	0.05	0.03	-0.50	0.30	0.24	0.32	-0.14	-0.40	-0.27	0.57
Самоценность	-0.10	-0.13	0.04	0.21	-0.11	0.75*	0.46	-0.73*	-0.56	0.59
Самопривязанность	0.21	-0.39	-0.31	-0.03	-0.20	0.59	0.15	-0.47	-0.07	0.49
Самопринятие	-0.35	0.32	-0.40	-0.46	0.71*	-0.37	-0.20	0.32	0.24	-0.18
Саморуководство	-0.21	-0.53	-0.65*	-0.24	0.24	-0.32	0.30	0.46	0.50	-0.29
Внутренняя конфликтность	-0.18	0.10	-0.31	0.02	0.40	-0.47	-0.06	0.35	0.01	-0.23
Самообвинение	-0.37	-0.04	-0.43	-0.18	0.53	-0.18	0.31	0.11	-0.06	-0.12

Примечание: ЭУ – мотив эмоционального удовольствия; СС – мотив социального самоутверждения; ФС – мотив физического самоутверждения; СЭ – социально-эмоциональный мотив; СМ – социально-моральный мотив; ДУ – мотив достижения успеха в спорте; СП – спортивно-познавательный мотив; РВ – рационально-волевой мотив; ПД – мотив подготовки к профессиональной деятельности; ГП – гражданско-патриотический мотив.

Выявлена отрицательная корреляция саморуководства с силой мотива физического самоутверждения ($r = -0,65$), открытости – с выраженностью социально-эмоционального мотива ($r = -0,60$). Спортсмены с высокими показателями самопринятия отличаются более развитым социально-моральным мотивом ($r = 0,71$).

Результаты исследования, приведенные в табл. 4, показывают, что на уровень развития мотивации достижения успеха влияют такие составляющие как самоуверенность ($r = 0,44$), самоценность ($r = 0,52$) и, в особенности, самопривязанность ($r = 0,72$).

Эти же составляющие образа Я выступают как значимые для проявления соревновательной мотивации ($r = 0,48$; $r = 0,46$ и $r = 0,64$ соответственно) и волевого качества целеустремленности ($r = 0,57$; $r = 0,34$ и $r = 0,71$ соответственно). Целеустремленность также положительно коррелирует с осознанным самоотношением испытуемых ($r = 0,52$). Волевое качество настойчивости сильнее развито у лиц с высокими по-

казателями осознанного самоотношения ($r = 0,76$) и самопривязанности ($r = 0,67$).

Обобщая результаты экспериментального исследования, можно заключить, что:

- для спортсменов высокой квалификации характерны положительное ценностное отношение к своей личности, уверенность в себе, в своих возможностях, удовлетворенность образом своего «Я»;
- эти составляющие образа «Я» развиваются и проявляются в тесной взаимосвязи между собой. Чем выше у спортсменов уровень развития этих составляющих образа «Я», тем в меньшей степени проявляются внутренняя конфликтность и склонность к самообвинению;
- самоуверенность, самоценность и самопривязанность обуславливают уровень развития мотива достижения успеха, мотивации на достижение успеха и соревновательной мотивации, целеустремленности и настойчивости.

С учетом выявленных нами особенностей влияния образа «Я» высококвалифи-

Таблица 4

Взаимосвязь показателей образа «Я» с показателями мотивационной и волевой сферы личности высококвалифицированных пловцов 15-18 лет (КМС и М/С), n = 11

Показатели образа Я	Мотивация достижения успеха	Мотивация избегания неудачи	Соревновательная мотивация	Тренировочная мотивация	Целеустремленность	Настойчивость
Открытость	0.00	-0.02	0.31	-0.02	0.12	-0.18
Самоуверенность	0.44	-0.03	0.48	-0.31	0.57	0.15
Отраженное самоотношение	0.20	0.40	0.32	-0.14	0.52	0.76**
Самоценность	0.52	0.10	0.46	-0.53	0.34	0.36
Самопривязанность	0.72*	-0.03	0.64*	-0.21	0.71*	0.67*
Самопринятие	-0.27	0.19	-0.09	0.24	-0.12	-0.03
Саморуководство	0.27	-0.40	0.09	0.17	0.06	-0.12
Внутренняя конфликтность	-0.01	-0.23	-0.16	0.19	-0.43	-0.11
Самообвинение	0.26	-0.20	0.04	-0.06	-0.26	-0.07

цированных спортсменов на развитие их мотивационно-волевой сферы можно рекомендовать тренерам, работающим с детьми и подростками на ранних этапах спортивной подготовки, акцентировать внимание на развитии у занимающихся таких составляющих образа «Я» как самоуверенность, самооценку и самопривязанность.

Литература

1. *Алябьева, Н.В.* Самовоспитание студентов педагогических вузов средствами физической культуры: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Алябьева. – М., 1986. – 185 с.
2. *Бабушкин, Г.Д.* Формирование спортивной мотивации / Г.Д. Бабушкин, Е.Г. Бабушкин. – Омск: СибГАФК, 2000. – 179 с.
3. *Баклушинский, С.А.* Я-концепция и ценностно-нормативные ориентации подростка в условиях быстрых социальных изменений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: / С.А. Баклушинский. – М., 1996. – 20 с.
4. *Бальсевич, В.К.* Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 1. – С. 22–26.
5. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
6. Большая Советская Энциклопедия. – М. Советская энциклопедия, 1976. – Т. 22.
7. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
8. *Граф, Л.В.* Содержание и организация самостоятельной деятельности студентов на занятиях по физической культуре: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Граф. – СПб., 1993. – 141 с.
9. *Джемс, У.* Психология / под ред. Л.А. Петровской / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
10. *Кон, И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
11. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
12. *Леонтьев, А.Н.* Психология образа // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология / А.Н. Леонтьев. – 1974. – № 2. – С. 3–13.
13. *Лубышева, Л.И.* Теоретико-методологические и организационные основы формирования физической культуры студентов: дис. ... д-ра пед. наук / Л.И. Лубышева. – М., 1992. – 476 с.
14. *Пантелеев, С.Р.* Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев. – М., 1993. – 23 с.
15. *Петровский, В.А.* Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М., 1992. – 145 с.
16. *Роджерс, К.* К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты / К. Роджерс. – М.: МГУ, 1986. – С. 200–231.
17. *Семенов, И.Н.* Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 154–182.
18. *Спиркин, А.Г.* Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
19. *Столин, В.В.* Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
20. *Стрельникова, Т.И.* Самооценка как фактор подготовки спортсменов высокой квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Стрельникова. – Малаховка: МОГИФК, 1984. – 22 с.
21. *Тер-Мкртчян, Р.Б.* Педагогические условия формирования компетентности учащихся средней школы в области физического самовоспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.Б. Тер-Мкртчян. – М., 2003. – 21 с.
22. *Тихонова, В.К.* Формирование готовности студентов вуза к физическому самовоспитанию: дис. ... канд. пед. наук / В.К. Тихонова. – М., 2000. – 165 с.
23. *Уляева, Л.Г.* Динамика образа «Я» и мотивации в процессе занятий тазквон-до: дис. ... канд. псих. наук / Л.Г. Уляева. – М., 1999. – 116 с.
24. *Холл Кэлвин, С.* Теория личности / С. Холл Кэлвин, Гарднер Линдсей. – М.: «КСП+», 1997. – 720 с.
25. *Чамата, П.Р.* К вопросу о генезисе самосознания личности / П.Р. Чамата; отв. ред. В.М. Банщиков // Проблема сознания: материалы симпозиума. – М., 1966. – Кн. 5. – С. 228–239.
26. *Чеснокова, И.И.* Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
27. *Шаболтас, А.В.* Мотивы занятий спортом высших достижений в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Шаболтас. – СПб., 1998. – 21 с.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛОВЫХ СТРУКТУР НАРКОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ

Р.Р. Гарифуллин

Ключевые слова: смысловые структуры, смыслообразующие ценности, ценности переживания, цель, мотив, установки наркозависимой личности, внедеятельностные и деятельностные ценности.

Ранее нами было сделано предположение о том, что наркотическая реальность основательно трансформирует психическую реальность наркомана, которая начинает подчиняться своим внутренним и самостоятельным законам, которые невозможно описать в рамках классических подходов психологии [1]. В противоположность этой точки зрения, согласно Б.В. Зейгарник и его учеников, Б.С. Братусь, М.А. Караева, М.М. Коченова, В.В. Николаева, В.Э. Реньге, и др., отмечают, что общие законы психической деятельности в случае патологии не прекращают действовать и не сменяются на какие-то особые законы, определяемые особенностью данной патологии, а лишь преломляются согласно новым условиям своего действия, когда определяют душевную жизнь дефектной личности. Это теоретическое заключение, следует из предположения, что психика является инвариантной и линейной системой, законы которой не изменяются при изменении внешних условий. В действительности, в случае патологии (наркозависимости), порой имеют место значительные изменения внутренних условий системы (психики), то есть меняется сама система, а значит, и её закономерности. То есть, наркомания – это не просто смена «линз» на другие, которые преломляют, согласно новым условиям, но, подчиняясь прежним законам «оптики линз», а это, смена «самих глаз», закономерности которых значительно отличаются от «линз». Преломление законов психической деятельности при переходе от патологии к норме, о котором утверждается выше, в какой-то мере уже является их изменением. По-видимому, существуют

общепсихофизиологические закономерности, которые не изменяются при патологии, но на уровне психического это не так. По-видимому, порой у патологической психики и нормальной исчезает общее телеологическое основание. В подтверждение этого положения, в данной работе показано, какие специфические психологические особенности приобретают наркозависимые личности. Кроме того, согласно неклассической психологии, психические процессы протекают не всегда в рамках деятельностной модели, то есть в рамках структур, задаваемых классической теорией деятельности.

Таким образом, теоретическое заключение о тождестве законов психической деятельности при патологии и норме, порой не выполняется. Не в этом ли причина низкой эффективности применения некоторых психологических подходов при психокоррекции патологий, и, в частности, наркомании?

Личность, познавшая мир наркотических иллюзий, в силу эффекта контраста и сравнения двух миров, уже не способна возвратиться в реальный константный мир. Поэтому некорректно «механически» переносить ценности личности из мира трезвенника в виртуальный мир наркозависимой личности. Следовательно, весьма проблематичной, без учёта особенностей наркозависимости, представляется гипотеза деятельностного подхода о возможности такого воспитания, в результате которого новые ценности будут выше по яркости и полноте ценностей наркотического опьянения. Поэтому, далее исследуются трансформации, которые претерпевают при наркозависимости (наркозависимой де-

тельности) такие традиционные понятия как мотив, цель, образ, установка и другие.

Нами было проведено смысловых структур наркозависимой личности [2]. Анализ *смыслообразующих ценностей наркозависимой личности* показал, что в зависимости от того, какие смыслообразующие ценности после психокоррекции становились главными, зависела эффективность психокоррекции наркозависимости.

Наркозависимые личности первой группы, для которой после психокоррекции главными ценностями жизни становились преимущественно *ценности переживания* (т.е. в качестве объекта, вызывающего положительное эмоционально-оценочное отношение, выступало само переживание), достигали больших успехов в оздоровлении. Они приобретали способность положительного переживания ценностей там, где, казалось бы, полностью отсутствуют таковые.

В целом, всю первую группу можно было разделить на две подгруппы: преимущественно реализующие *деятельностные ценности переживания* и *внедеятельностные ценности переживания*.

Для первой подгруппы в качестве *деятельностных ценностей переживания* выступали не только переживания конечных целей и продуктов деятельности, но и *процессы* достижения цели, связанные с преодолением операционных барьеров. По сути своей, деятельности для них были некими *трудоманиями*, без которых они чувствовали беспокойство («манья» – в данном случае от русс. слова «манить», притягивать к себе).

Во второй подгруппе деятельностные ценности переживания были второстепенными, уступая место *внедеятельностным ценностям переживания* (отдых на природе, слушание музыки, любовные переживания и различные внедеятельностные мании: богомания, гурмания, телевизоромания и т.д.).

Наши исследования показали, что после потребления наркотических средств

личность открывает ранее не замечаемые ценности. Исходные ценности переживания, благодаря ценностям наркопереживания, теряют свою привлекательность и превращаются лишь в *понимаемые*, но не *переживаемые* ценности. Все ценности и *мотивы* наркозависимой деятельности сосредотачиваются исключительно на *внедеятельностных ценностях переживания (наркоопьянения)*. Личности, которым удавалось компенсировать внедеятельностные ценности переживания деятельностными, были менее склонны к наркотизации (первая подгруппа). Для них действия в системе деятельности являлись самостоятельными ценностями переживания, т.е. цель деятельности заключалась в её процессе. Такие личности способны были наслаждаться процессами деятельности, нежели чем её результатами. Поэтому, по видимому, для успешной психокоррекции наркозависимости необходимо создавать такие условия, чтобы личность в процессе деятельности ощущала цели действия и сами действия как самостоятельные ценности переживания. И происходило это *естественным образом*, т.е. благодаря безвредным для здоровья средствам. В данной работе разрешению этой проблемы способствовал *пограничный анализ* [3].

Наркозависимая личность, стремящаяся к *искусственной* компенсации *дефицита ценностей переживания*, минуя действия и волевые усилия, постепенно прекращала конструирование новых целей и останавливалась в своём развитии, находясь, в дальнейшем, в динамическом покое, представляющем собой постоянную прокрутку одних и тех же целей (образов наркоопьянения). Всё это в конечном итоге приводило к наркотическому потреблению.

Наркозависимые личности второй группы, для которой после психокоррекции главными смыслообразующими ценностями жизни становились преимущественно *понимаемые ценности*, достигали относительно меньших успехов в оздоровлении (по сравнению с группой, где главными

ценностями были ценности переживания). В целом всю вторую группу можно было разделить на две подгруппы: преимущественно реализующие *деятельностные понимаемые ценности* и *внедеятельностные понимаемые ценности*.

Нарколичности, реализующие *деятельностные понимаемые ценности*, умели успешнее достигать чего либо (в смысле труда, направленного на достижение конечного результата). Эти ценности выступали в основном как *познаваемые ценности для других*. Большинство наркозависимых личностей из второй группы, согласно нашим исследованиям, имели семью, детей, финансовый достаток, машину, работу, коттедж и другие атрибуты успеха, и тем не менее, испытывали экзистенциальную пустоту, приводящую порой к суицидным желаниям или потреблению наркотических средств [1]. Это было связано с тем, что все вышеприведённые ценности были лишь *познаваемыми ценностями*, навязанными обществом. В них отсутствовала положительно-переживаемая основа, в результате эти ценности были мнимыми, чисто формальными. Благодаря этому постоянно имело место несовпадение ценностей как результатов с ценностями как предвосхищаемыми образами [2], что, в свою очередь, приводило к тому, что смыслы жизни большинства личностей, в основе которых лежали *познаваемые ценности*, рисковали оказаться *квазисмыслами*. Поэтому личность постоянно разочаровывалась достигнутыми ценностями и вновь начинала реализовывать новые. Таким образом, квазисмыслы постоянно создавались и разрушались. К сожалению, большинство нарколичностей уставало от такого поиска смыслов и начинало искать настоящие, переживаемые ценности иными способами и приходило к наркотическому потреблению.

Наркозависимые личности, для которых после психокоррекции главными смыслообразующими ценностями жизни становились преимущественно *внедеятельностные понимаемые ценности*, имели самый мень-

ший успех в оздоровлении. Эти ценности выступали в основном как *ценности для себя*. Для них ценности определялись позицией или отношением, которую они имели к тем обстоятельствам, ситуации, своей судьбе. Ценностью становились в этом случае понимание и оценка личностью себя как волевой, состоявшейся личности, способной не потреблять наркотические средства. Это понимание и оценка преимущественно формировалась за счёт окружающей среды (семья, дети, родственники, коллеги по работе и т.д.) Именно поэтому эта ценность была преимущественно познаваемой. Она ориентировала человека на достижение цели – жить (выживать) трезвым, ответственным, нужным и т.п. Благодаря этому имело место противостояние антинаркотической ориентации деструктивным установкам наркозависимой личности. Личность в этом случае может испытывать негативные переживания, но, благодаря страху умереть после потребления наркотического средства, чувству ответственности перед родственниками, оплатившими дорогое лечение, ответственности, основанному на осознании нужности себе и другим, своему горькому прошлому и т.п., иметь на некоторое время установку на трезвость. Такая нарколичность не могла жить долгое время внедеятельностной познаваемой ценностью. Поэтому эта ценность в конечном счёте приводила к утрате привлекательности жизни и, как следствие, к потреблению наркотических средств.

Мотивы наркозависимой личности также претерпевают трансформации. Психологический анализ показал, у наркомана мотив, как причина действия, практически всегда находится в прошлом (время необратимо). Наркоман любое прекрасное будущее видит как прекрасное наркотическое прошлое. У нормальной личности с достаточно высоким уровнем творческой составляющей время обратимо (то есть, имеют место скачки времени вперёд и назад), и поэтому мотив никогда не остаётся позади, а «убегает» вперёд, и именно поз-

тому оказывается способным порождать и поддерживать всё новые и новые действия в жизненном творчестве.

Далее проведём анализ **образов и целей наркозависимой личности**. Наши исследования [3] показали, что опьянение – это процесс формирования образа образа (самообраза). Наркозависимая личность потребляет наркотическое средство не с целью достижения чего либо реального, а с целью актуализации воображаемого образа о достижении чего либо, т.е. речь идёт о *самоцели* (о самообразе). Самообраз, в отличие от традиционного образа, обладает рефлексивностью и отражает в психике её же текущие состояния. В самообразе, в отличие от образа самого себя, представлено не всё содержание психики (мировоззрение, самооценка и т.д.), а только выполняемый акт деятельности, независимо от того, является ли этот акт внешним или чисто психическим. Самообраз – это табло, на котором отражено текущее состояние разворачивающихся образов. Если «образ» и близкие ему понятия вводились в психологический оборот для описания свойств психического отражения внешнего мира и психической регуляции деятельности, то понятие самообраза важно прежде всего с точки зрения идеи отражения в психике состояний психических же образований и возможности тем самым психической регуляции психических процессов, т.е. психической саморегуляции.

Таким образом, для наркозависимой личности понятие *цели* в традиционном понимании заменяется на понятие *самоцель*, которое представляет собой некий «экран», на котором представлены текущие разворачивающиеся цели. Личность потребляет наркотические средства либо для того, чтобы искусственно создать себе иллюзию реализованных целей, либо для того, чтобы уже достигнутые цели трезвой деятельности поднять до уровня целей как предвосхищаемых образов. Лица, склонные к наркозависимости, либо вообще не могут достичь своих целей жизни, либо

постоянно разочаровываются от того, что цели (как предвосхищаемые образы) всегда ярче достигнутых целей (как результатов), т.е. имеет место несовпадение целей и результатов. Такое совпадение на некоторое время реализуется лишь на начальном этапе потребления наркотических средств, но в дальнейшем для сохранения его приходится увеличивать дозу потребляемого наркотического средства, что в конечном итоге часто приводит к смертельным исходам.

Исследование **установок наркозависимой личности** выявило [2], что основными деструктивными установками наркозависимой личности являются: установка к воображаемому удовлетворению потребности, установка к быстрому удовлетворению потребности при малых затратах усилий, установка к пассивным способам защиты при встрече с трудностями, установка к неприятию на себя ответственности за совершаемые поступки, установка к предпочтению эгоцентрических мотиваций альтруистическим, установка к малой опосредованности деятельности, установка довольствоваться временным и не вполне адекватным потребностям результатам деятельности. В то же время нами показано, что, согласно вышеприведённым исследованиям, получается, что любая деструктивная черта личности есть склонность к наркозависимости и формирует наркозависимость. Так ли это? В результате сам предмет «наркозависимость» как бы выпадает, превращая его в более общий предмет «деструктивность», изжив который, можно излечить от наркозависимости. По нашим наблюдениям, это далеко не так.

Исследования показали, что сведение наркозависимости до деятельностной установки, некорректно. Это более сложный и комплексный процесс, направленный на создание виртуальной реальности, которая не сводима только к установкам. Иными словами, наркозависимость не сводима к другим ненаркозависимым видам деятельности. Всё вышесказанное лишней раз

подтверждает некорректность применения классических подходов (в частности деятельностиного) к психокоррекции без учёта особенностей наркозависимости. Деятельностный подход, разработанный для нормального константного восприятия, может быть полезным лишь на предначальных стадиях наркозависимости.

Показано, что наркоиллюзии – это сложная суперпозиция установки и виртуального визуально-аудиально-кинестетического контекста, в результате которой образуется, формируется виртуальное восприятие. В случае наркозависимости, формирование установок происходит не только благодаря деятельностным, но и другим, малоизученным механизмам виртуального восприятия.

В процессе вышеприведённых исследований, выявлено несколько способов, направленных на снижение позитивности восприятия наркотической реальности:

а) Разрушение образа наркотической ре-

альности (стирание из памяти); б) Пре-
вращение её образа в тривиальный;
в) Компенсация её другими виртуальными
реальностями за счёт внутренних механиз-
мов психики; г) Создание внешних визуаль-
но-аудиально-кинестетических иллюзий,
компенсирующих наркотические виртуаль-
ные реальности.

Литература

1. *Гарифуллин, Р.Р.* Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция: монография / Р.Р. Гарифуллин. – Йошкар-Ола: Марийский полиграф. издат. комбинат, 1997. – 400 с.

2. *Гарифуллин, Р.Р.* Кодирование личности от алкогольной и наркотической зависимости. Манипуляции в психотерапии: монография / Р.Р. Гарифуллин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 256 с.

3. *Гарифуллин, Р.Р.* Психокоррекция смысловых структур наркозависимой личности: автореф. дис. / Р.Р. Гарифуллин. – Казань, 2000, – 26 с. ■

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И СТЕПЕНЬЮ АДАПТИРОВАННОСТИ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.С. Степанова

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональная адаптация, адаптационные способности, психологическое сопровождение.

Синдром эмоционального выгорания (burn-out) представляет собой состояние эмоционального, психического, физического истощения, развивающегося как результат хронического неразрешенного стресса на рабочем месте. Первые работы по выгоранию появились в 70-е годы в США. Одним из основоположников идеи выгорания является Х.Фрейденберг, американский психиатр, работавший в альтернативной службе медицинской помощи. Он в 1974 году описал феномен, который наблюдал у себя и своих коллег (истоще-

ние, потеря мотивации и ответственности) и назвал его запоминающейся метафорой – выгорание. [8] В настоящее время «синдром выгорания» признан проблемой, требующей медицинского вмешательства, и внесен в Лексиконы психиатрии Всемирной организации Здравоохранения (2001). В МКБ-10 «синдром выгорания» выделен в отдельный диагностический таксон – Z73 (проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью).

С. Maslach (1981) и S. Meier (1983) выделили следующие признаки синдрома

«эмоционального выгорания»: быстрая утомляемость, истощение, психосоматические расстройства, употребление психоактивных веществ для коррекции настроения, негативное отношение к коллегам и самой работе, искаженная самооценка, депрессия, чувство бессмысленности бытия.

Ключевую роль в синдроме эмоционального выгорания играют напряженные отношения в системе «человек – человек». Этому синдрому наиболее подвержены люди «помогающих профессий». Особенно быстро и заметно «выгорание» наступает при чрезмерной нагрузке у врачей, медсестёр, учителей, психологов, спасателей, работников правоохранительных органов. С ним сталкиваются и те, кто работает в сфере обслуживания – кассиры, операторы, менеджеры, продавцы [8]. Условия работы этих специалистов часто не являются комфортными. Здесь имеются в виду не только физиологические факторы, связанные с условиями труда. Речь идет, прежде всего, о психологических и организационных трудностях: необходимость быть все время в «форме», невозможность выбора учащихся или клиентов, отсутствие эмоциональной разрядки, большое количество контактов в течение рабочего дня и др. С каждым днём уровень напряженности может накапливаться. Специалисты в области выгорания отмечают, что развитие этого синдрома не ограничивается профессиональной сферой, и его последствия начинают ощутимо проявляться в личной жизни человека и его взаимодействии с другими людьми [5].

Г.Селье, основоположник учения о стрессе, рассматривал его как неспецифичную защитную реакцию организма в ответ на психотравмирующие факторы разного свойства [9]. При эмоциональном выгорании налицо все три фазы стресса:

- 1) нервное (тревожное) напряжение;
- 2) резистенция (сопротивление);
- 3) истощение;

Данный стереотип эмоционального восприятия складывается под воздействием

ряда факторов и предпосылок – внешних и внутренних. Внешние факторы: хроническая напряженная, психоэмоциональная деятельность; дестабилизирующая организация деятельности; повышенная ответственность за исполняемые функции и операции; неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения. Внутренние факторы: склонность к эмоциональной ригидности; интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности; слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности; нравственные дефекты и дезориентация личности [3].

Целью нашего исследования было изучение синдрома эмоционального выгорания у сотрудников Управления федеральной службы исполнения наказаний. Деятельность сотрудников пенитенциарных учреждений осуществляется в сложных и напряженных условиях. Постоянное общение с лицами криминальной направленности не вызывает морального удовлетворения. Отдаленность большинства исправительных учреждений от экономических и культурных центров, невысокий уровень заработной платы, социальная и юридическая незащищенность также неблагоприятно сказываются на мотивации труда. Хроническое чувство напряженности, тревоги, большие физические и эмоциональные перегрузки приводят к развитию у части сотрудников нервно-психических расстройств, а также различных форм деструктивного поведения. В связи с этим встает проблема «эмоционального выгорания» и адаптации сотрудников уголовно-исполнительной системы. В рамках написания данной работы для нас наибольший интерес представляет именно профессиональная адаптация. Термин «служебная адаптация» большинством исследователей определяется как сложный, противоречивый динамический процесс вхождения

человека в систему производственных и социальных отношений, как приспособление к содержанию труда по конкретной специальности, условиям труда, новому социальному окружению [1].

Выборку нашего исследования составили сотрудники отдела воспитательной работы и сотрудники отдела безопасности подразделения УФСИН в количестве 30 человека (5 женщин и 25 мужчин) в возрасте от 25 до 46 лет.

С целью изучения взаимосвязи эмоционального выгорания и адаптации сотрудников нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В. Бойко.
2. Методика «МВІ» К.Маслач и С. Джексона.
3. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО – АМ) А. Маклакова и С. Чермянина.

В соответствии с обработкой, предложенной автором «Методики диагностики уровня эмоционального выгорания», нами было выяснено, насколько сформированной является каждая фаза эмоционального выгорания у сотрудников.

Обследование показало, что наиболее сформированной фазой эмоционального выгорания у сотрудников является фаза «Резистенция»: у 19,4% респондентов фаза сформировалась полностью, у 41,9% – находится в стадии формирования. Далее полученные данные позволяют нам судить о том, что на втором по сформированнос-

ти месте находится фаза «Истощение»: у 9,7% опрошенных фаза уже сформировалась, у 25,8% – находится в стадии формирования. И, наконец, наименее сформированной фазой эмоционального выгорания у сотрудников системы УИН является фаза «Напряжение»: она сформировалась только у 3,2% испытуемых. Однако следует отметить, что у 25,8% она находится в стадии формирования.

Рис. 1 позволяет показать, насколько выраженными являются фазы развития синдрома «Эмоционального выгорания» у сотрудников уголовно-исполнительной системы.

С помощью данной методики было также обнаружено, что достаточно сильно выраженным является такой симптом, как «Эмоциональная отстранённость» (9,7 балла), который относится к фазе «Истощение». Это говорит о том, что у сотрудников подразделения УИН прослеживается тенденция к полному исключению эмоций из сферы профессиональной деятельности. Ведущим в фазе «Напряжение» является симптом «Неудовлетворённость собой» (8,5 балла). Это значит, что в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, сотрудники часто могут испытывать недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. При этом действует механизм «эмоционального переноса»: энергетика направляется не только и не столько вовне, сколько на себя.

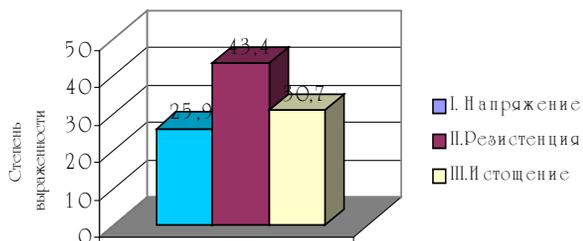


Рис. 1. Оценка уровня выраженности фаз эмоционального выгорания у сотрудников (методика: Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко)

Таким образом, полученные по данной методике результаты позволяют сказать о том, что в данной выборке испытуемых наиболее сформированной и, как следствие, наиболее выраженной, является фаза «Резистенция» с симптомами неадекватного избирательного эмоционального реагирования и редукции профессиональных обязанностей. Следовательно, «резистенция», то есть сопротивление психотравмирующим обстоятельствам и стрессовым перегрузкам, является доминирующей чертой сотрудников УИН. Это проявляется в двух

основных характеристиках: сознательном снижении качества исполнения профессиональных обязанностей и эмоционально неадекватном реагировании на эмоциональные послы окружающих.

Опросник «МВІ» К. Маслач и С. Джексона имеет три шкалы: «эмоциональное истощение» (9 утверждений); «деперсонализация» (5 утверждений); «редукция личных достижений» (8 утверждений).

Рис. 2 позволяет наглядно продемонстрировать, какая из вышеперечисленных шкал является доминирующей.

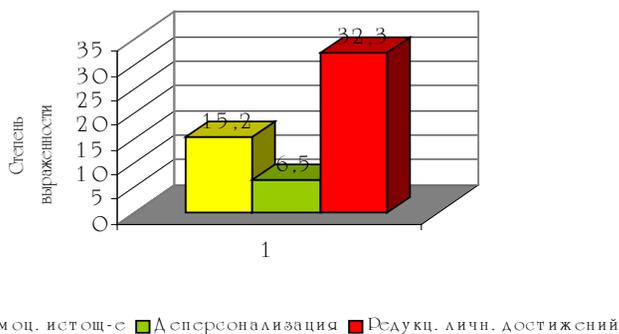


Рис. 2. Оценка выраженности эмоционального выгорания у сотрудников (методика: Опросник на «выгорание МВІ»)

Качественный анализ полученных результатов обнаружил, что у испытуемых наиболее выраженным является такой показатель синдрома «эмоциональное выгорание», как редукция личных достижений (32,3 балла). Это значит, что у сотрудников УИН наблюдается тенденция занижать свои профессиональные достижения и успехи, что приводит к снижению чувства компетентности в своей работе, к стремлению ограничивать свои возможности, а также к попыткам ограничить свои обязанности по отношению к субъектам деятельности. Всё это в конечном итоге ведёт к негативной самооценке и самовосприятию в профессиональном плане. Следующим по выраженности показателем является «Эмоциональное истощение» (15,2 балла), которое проявляется в переживании сотрудниками УИС эмоционального перенапряжения,

усталости, равнодушия, опустошённости, эмоциональном перенасыщении и отсутствии эмоциональных ресурсов. Наличие такого показателя синдрома «эмоциональное выгорание», как «Деперсонализация» (6,5 балла), свидетельствует о негативных переживаниях и установках по отношению к субъектам деятельности. Это сказывается в том, что отношения с другими людьми носят деформирующий характер. В одних случаях это может проявляться в повышенной зависимости от окружающих. В других – в усилении негативизма, циничности установок и чувств по отношению к субъектам профессиональной деятельности.

С помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО – АМ) мы попытались распределить сотрудников по своим адаптационным способностям на три группы.

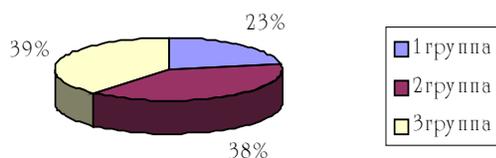


Рис. 3. Группы адаптационных способностей сотрудников

Рис. 3 позволяет наглядно продемонстрировать, что лиц, относящихся к 3 группе адаптационных способностей (заниженная адаптация), значительно больше, чем число сотрудников, относящихся к группе хороших адаптационных способностей.

Лица, относящиеся к группе заниженной адаптации, обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а их психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации у таких людей протекает тяжело. Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут совершать дилинквентные поступки. Следует также отметить, что лица, относящиеся к 3 группе адаптационных способностей, в большинстве своём характеризуются достаточно высокими «сырыми» значениями по отдельным шкалам опросника. То есть обладают достаточно низким уровнем поведенческой регуляции, характеризуются отсутствием адекватной самооценки и адекватного восприятия действительности. У таких сотрудников уровень коммуникативных способностей является достаточно низким. Это говорит о том, что они могут испытывать затруднения в построении контактов с окружающими. Кроме того, характерный для них низкий уровень социализации часто приводит к тому, что они не могут адекватно оценить своё место и роль в коллективе. Кроме того, с помощью данной методики удалось выявить, что значительное количество сотрудников (38%) принадлежат ко 2 группе адаптационных способностей, то есть к группе удов-

летворительной адаптации. Это значит, что лица, относящиеся к этой группе, обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях часто компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Процесс социализации осложнён, возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности. Функциональное состояние в начальные этапы адаптации может быть нарушено. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий. Лица, относящиеся к 1 группе адаптационных способностей (23% опрошенных), легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Как правило, неконфликтны. Обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остаётся в пределах нормы, работоспособность сохраняется. Таким образом, мы видим, что в данной группе испытуемых преобладает количество лиц, процесс адаптации которых протекает либо достаточно тяжело, либо является осложнённым.

Анализ баллов, полученных испытуемыми по показателю ЛАП, позволяет сказать о том, что наблюдается тенденция увеличения баллов по данному показателю в связи со стажем работы сотрудников в исправительном учреждении (наиболее высокие баллы имеют сотрудники со сро-

ком службы от 6 до 10 и более 10 лет). То есть именно они, в основном, представляют группу лиц с заниженными адаптационными способностями. На наш взгляд, это объясняется тем, что условия деятельности сотрудников УФСИН приводят к снижению их адаптационных возможностей.

Практическая часть данной работы представляет собой корреляционно – эмпирическое исследование, основной **целью** которого является подтверждение предположения о том, что существуют связи уровня эмоционального выгорания со степенью адаптированности сотрудников подразделения Управления федеральной службы исполнения наказаний к условиям профессиональной деятельности. Кроме того, в ходе нашего исследования мы попытались установить, существуют ли корреляционные связи между уровнем эмоционального выгорания (по методике В.Бойко) и такими показателями эмоционального выгорания, как эмоциональное истощение, деперсонализация и редуция личных достижений (которые были выделены авторами методики МВІ).

Было установлено, что существует корреляционная связь между уровнем эмоционального выгорания и степенью адаптированности сотрудников УИН к условиям профессиональной деятельности. Также нами была обнаружена связь между уровнем эмоционального выгорания и 2 шкалами по методике МВІ (эмоциональным истощением и деперсонализацией). Однако в ходе исследования было установлено отсутствие корреляционной связи между уровнем эмоционального выгорания и шкалой «Редуция личных достижений». Следовательно, можно сделать вывод о том, что наша гипотеза нашла частичное подтверждение.

Феномен «выгорания» является острым кризисным состоянием. Цена «сгорания» для личности может быть разрушительной: от незначительного продолжительного раздражения (например, головная боль) до самоубийства или убийства. Деятельность

сотрудников пенитенциарных учреждений осуществляется в сложных и напряженных условиях. Все это подтверждает необходимость осуществления психологического сопровождения в подразделениях УФСИН с целью профилактики нервно-эмоциональных перегрузок, обусловленных деятельностью в особых условиях.

В ходе проведенного исследования нами были достигнуты поставленные цели, задачи решены. Однако мы видим перспективу дальнейших исследований данной проблемы: изучение влияния на уровень эмоционального выгорания личностных характеристик; темперамента, акцентуаций характера, а также самооценки сотрудников; изучение влияния профессиональных деформаций личности на здоровье сотрудника; проведение сравнительного исследования с более строгим учетом возрастных и гендерных особенностей сотрудников.

Литература

1. *Артемова, С.Д.* Психология адаптации молодых сотрудников к условиям труда в новом коллективе / С.Д. Артемова. – М.: Прогресс, 1993.
2. *Березин, Ф.Б.* Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988.
3. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004.
4. *Митрошенков, О.А.* Отношение населения и госслужащих к существующему правопорядку / О.А. Митрошенков // Социс. – 2004. – № 5.
5. *Наенко, Н.И.* Психическая напряженность / Н.И. Наенко. – М.: Прогресс, 1976.
6. *Налчаджян, А.А.* Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – СПб.: Питер, 2004.
7. *Орел, В.Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1.
8. *Прохоров, А.О.* Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. – М.: Владос-Пресс, 2005.
9. *Селье, Г.* Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Наука, 1982. ■

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

СИСТЕМА ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН В 1917–1940 гг.

Р.М. Галиев

Ключевые слова: система образования, общее среднее образование, безграмотность, учебные заведения, обучение, воспитание, школа.

Развитие системы образования во всем мире в XX в. характеризовалась значительными изменениями. В начале века стало понятно, что как на западе, так и в России состояние системы образования не соответствуют новым социально-экономическим условиям. Поиск новых путей развития системы образования, начавшийся еще в конце XIX в. привел в новом столетии к обновлению содержания и методов обучения, введению его новых организационных форм, изменению взаимоотношений учителя и ученика. Приоритетными идеями в воспитании и обучении стали активность детей, их самостоятельность, демократизация системы школьного образования и культуры.

Значительные изменения также происходили на протяжении всего XX в. в системе образования Республики Татарстан. В 1917 г. произошли революционные преобразования всей советской школы и педагогики. В молодой вновь образовавшейся республике, как и во всей стране, под влиянием партийно-государственных органов шло полным ходом изменение целей и содержания воспитания, педагогической теории, системы учебных и воспитательных заведений.

В октябре 1917 г. был организован Народный комиссариат просвещения, выполнявший функции прежнего Министерства просвещения в дореволюционной России. Он занимался сломом имевшейся школьной системы и созданием новой. В 1917–1919 гг. было обнародовано около 40

правительственных декретов, на основании которых: упразднялись все имевшиеся к тому времени типы учебно-воспитательных заведений, изменялась система школ; школа отделялась от церкви (мечети), церковные школы (мектеб и медресе) упразднялись и запрещалось преподавание религии; отменялись сословные, религиозные, национальные и другие ограничения в получении образования и провозглашалось право всех граждан на образование; предоставлялось всем народам России право на создание национальной школы с преподаванием на родном языке; вводилось совместное обучение мальчиков и девочек; создавалась государственная система дошкольного образования (впервые); общее руководство школьным делом переходило в ведение Народного комиссариата просвещения, а на местах – и Народного комиссариата по делам национальностей.

В сентябре 1918 г. был принят проект «Положение о единой трудовой школе» и «Основные принципы единой трудовой школы», устанавливающие общие принципы единой трудовой школы, самоуправление школы, меры по проведению в жизнь плана преобразования школы и др. На тот момент в Казанской губернии данной работой руководила губернская комиссия по реформе школы, созданная при губернском отделе народного образования. В дальнейшем новая система школьного образования должна была иметь два звена: единая трудовая школа I ступени и единая трудовая школа II ступени.

Положительной стороной новой системы было развитие национального образования и культуры. Основная роль в строительстве новой школы в Татарстане принадлежала Центральному мусульманскому комиссариату, далее переименованному в Татаро-башкирский комиссариат, и, наконец, Татарский отдел Наркомнаца. В то время во главе комиссариата были такие видные деятели своей современности, как М.Вахитов, Г.Ибрагимов, Ш.Манатов, И.Казакв, Ш.Ахмадеев, А.Мухутдинова и др. Им удалось сделать многое в области народного просвещения и привлечению большего количества учительства на сторону установившейся власти: был созван съезд деятелей просвещения, образована научная коллегия, разработан проект мусульманского университета, открыт ряд учительских семинарий и педагогических курсов, созданы съезды и совещания по вопросам народного образования мусульман и т.д.

Руководством подчеркивалась необходимость перенятия положительного опыта в деятельности старой школы, сохранения и развития преподавания учебных предметов, идея равноценности физического и умственного труда, рассмотрение труда как источника творческого познания и педагогического воспитания учащихся, развитие трудовой школы в зависимости от потребностей социалистического общества. Здесь нельзя не упомянуть и деятельность педагогов-просветителей дореволюционного Татарстана, таких как Р.Фахретдин, И.Гаспринский, К.Насыри, Ш.Тагиров, Н.Ильминский и др. В первое время, пока система образования только перестраивалась, их труды в области национальной школы, а также методы воспитания и обучения часто использовались.

Активное участие в разработке новых учебных планов, программ и учебных пособий приняла часть учительства, среди которых были Ш.Ахмадеев, Г.Сагди, Н.Исанбет, М.Курбангалеев, Р.Алмаев и др. Другая часть новаторские идеи, содержащие здра-

вые и актуальные положения, не всегда осознавала и поддерживала, поэтому реализация программы на практике шла не так гладко. Трудности были связаны также с шедшей на территории нашей республики гражданской войной, активизацией татар-националистов в связи с введением нэпа, экономическим кризисом и разрухой в народном хозяйстве, голодом во всем Поволжье, «кадровым голодом» в партийно-государственных органах и в учительстве.

Особо хочется выделить процесс «упрощению татарского правописания». В январе 1919 г. на очередной конференции, созванной мусульманской научной коллегией, была принята смена письма всех мусульман (татары, башкиры, туркмены, киргизы, узбеки, азербайджанцы и др.) СССР с арабской графики на письмо, основой которой являлась латиница (яналиф). Делалось это, в первую очередь, в целях отдаления татар-мусульман от системы образования эпохи джадидизма, которая в то время трактовалась как буржуазно-националистическое течение, имевшее общее с пантюркизмом и панисламизмом, и ведущее впоследствии к контрреволюционным настроениям. В итоге общая грамотность жителей республики снизилась «в разы», ведь татары, обучавшиеся до революции по старым книгам, были уже «неграмотными».

Хотя, по некоторым данным, высокая грамотность татар (уровень грамотности – более 80%) в дореволюционный период уже подтвердилась. По словам инспектора Казанского округа по делам учительства Я.Коблова, татары стояли на первом месте по грамотности среди мусульман России, количество умеющих читать и писать было намного выше, чем среди русских, несмотря на класс обучения, каждый ученик обладал начальными знаниями в области религии, а также умел читать и писать по-татарски. Но сфальсифицированные данные об уровне грамотности татар позволило руководству поставить их на 44 место среди 55 губерний России.

Борьба с теми самыми «неграмотными» и безграмотными началась буквально в один момент с образованием Республике Татарстан в составе СССР. Декрет Совнаркома «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», который был подписан в декабре 1919 г., обязывал все население от 8 до 50 лет, не умеющее читать и писать, обучаться грамоте на родном или русском языке. Важную роль в реализации данного декрета сыграло культурное шефство города над деревней, по замыслу, каждый рабочий, имеющий связь с деревней, должен был помочь крестьянину подняться до городского уровня. Открывались всевозможные ликпункты, курсы, избы-читальни, библиотеки, школы для взрослых и др. культурно-просветительские учреждения.

Полная перестройка системы школьного образования начинается с введения программ Государственного ученого совета при Наркомпросе. Особенности ГУСа являлись: комплексный, а не предметный метод составления; рекомендательный, а не обязательный характер; концентрический принцип обучения. В нашей республике создание подобных программ было поручено научной коллегии под руководством А. Мухутдиновой, при участии Наркомнаца и с учетом социально-экономического состояния жителей Татарстана. Установились следующие типы школ: школы I ступени с 4-годовалым сроком обучения (дети 8-12 лет); школы-семилетки с двумя концентрами 4+3 года (дети 8-15 лет); школы-девятилетки с первым и вторым концентрами 4+3+2 года (дети 8-17 лет).

Задачами школы I ступени являются:

1) школа должна пробудить в ребенке пылкий, активный интерес к окружающему, интерес исследователя к явлениям и фактам;

2) школа должна научить ребенка искать ответы в книжке, в науке на возникающие у него вопросы, убедить его в том, что он может узнать из книжки, до чего додумалось человечество в тех или иных вопросах;

3) школа должна развивать в детях привычку жить, учиться и работать коллективно – это определяет характер организации школьной жизни, детское самоуправление, детскую взаимопомощь и пр.

На базе начальной школы, с учетом специфики обучаемых, открывались различного рода учебные заведения, такие как, школы крестьянской молодежи (ШКМ) с агроиндустриальным уклоном, фабрично-заводские семилетки (ФЗС) и фабрично-заводские ученичества (ФЗУ) с политехническим уклоном. После окончания ШКМ И ФЗС можно было продолжить обучение в 8 классе девятилетней школы и в профессиональных учебных заведениях, а ФЗУ подготавливали квалифицированных рабочих.

В период НЭПа, когда была разрешено частное предпринимательство в определенных размерах, в связи с чем заметно активизировалась татарская интеллигенция дореволюционного Татарстана. Увеличивается влияние мусульманского духовенства на учащуюся молодежь, проводится попытка идеологического влияния на жителей республики. Подобное серьезно беспокоит партийно-государственные органы, принимаются меры административного характера, увеличивается и укрепляется сеть единых трудовых школ, возрастают государственные вложения на культурные нужды, активизируется антирелигиозная пропаганда.

К середине 20-х гг. количество религиозных школ в Татарстане уменьшается. Одновременно, А.Луначарским разрабатываются меры по развитию советской школы среди мусульманского населения, подготовке и воспитанию учительства, увеличению контроля и ограничению действующих религиозных школ. Одной из основных проблем является острая нехватка татарских учителей должной квалификации, для решения данной проблемы во многих кантонных центрах (Арск, Бугульма, Мамадыш, Спасск) были открыты педкурсы.

В 1921 году был создан Академический центр Наркомпроса Республики Татарстан.

Во многом центр вел работу по созданию марксистки выдержанных программ и учебников для общеобразовательных школ, управлял издательским делом в области науки и культуры, контролировал работу общественных, художественных и научных кружков, музеев и библиотек. В середине 20-х гг., когда руководителем Академцентра был Г.Ибрагимов, была развернута серьезная работа по изучению литературы, искусства и разработке вопросов народного образования. Также можно отметить положительным моментом деятельности центра увеличение значения татарского языка как в школах, так и государственных учреждениях. В татарских школах обучение велось на родном языке, татарский язык в республике вводился как отдельный предмет даже в русских школах. Русский язык обязали учить всех жителей многонационального Татарстана как язык сношения между собой всех народов, как языку политической жизни страны и т.д.

По указанию программ ГУСа Наркомпроса начинают создаваться комиссии по воспитанию рабоче-крестьянского юношества, начали преподавать предмет «Обществоведение», пропитанный коммунистическим содержанием, оказывали всеильную помощь комсомолу и пионерской организации в их работе с детьми и подростками. В школах создавались ячейки комсомольской организации, с помощью которых оказывалось серьезное партийное влияние на учащуюся молодежь. К концу 20-х гг. работа в этой области увеличилась, как и увеличилось идеологическое давление партийно-государственных органов на образование и культуру.

В августе 1930 г. был издан закон о всеобщем обязательном обучении в Татарстане, этот документ практически копировал принятый немного ранее закон о введении повсеместно в СССР всеобщего обязательного обучения детей. По закону намеревалось ввести с нового 1930/31 учебного года всеобщее обязательное обучение детей в возрасте 8-10 лет в школе I ступе-

ни, переростков 11-15 лет – в школах для переростков, детей рабочих – в ШКМ, ФЗС и ФЗУ. Таким образом, к середине 30-х гг. всеобщим обязательным обучением должна быть охвачена основная масса сельской молодежи.

К февралю 1931 г. частично был пройден первый этап всеобуча в Татарстане: начальным обучением было охвачено 260 тыс. учащихся (106% по плану), 90% переростков, большая часть детей рабочих, обучались в семилетних школах. Основными проблемами на данном этапе были нехватка квалифицированных педагогов, неготовность учебных заведений на принятие для обучения учащихся, но также видны и положительные моменты: активная связь городских и деревенских школ, ШКМ, ФЗС, ФЗУ и фабрично-заводских предприятий, совхозов и колхозов для осуществления политехнизации в обучении; значительно вырос фонд помощи детям бедноты.

Примечательны Всетатарский съезд учителей, прошедший в июне, и положение «О начальной и средней школе», вышедшее в сентябре 1931 г., которые положило конец излишнему применению труда учащихся под прикрытием политехнизации обучения, и высоко подняли роль и значение школы. Главный упор был сделан на вооружение учащихся глубокими знаниями и на формирование у них коммунистического мировоззрения. Вместе с этим в школах Татарстана были введены единые программы по общеобразовательным дисциплинам не только по линии однотипных учебных заведений, но и между разнотипными учебными заведениями в соответствии с годами обучения. В программах для татарских школ были учтены вопросы агроиндустриализации и политехнизации обучения. Они были значительно насыщены краеведческим материалом, в них обращалось внимание на интернациональное и антирелигиозное воспитание учащихся, предусматривалось увеличение преподавания русского языка для татар.

К концу 1931/32 учебного года были введены всеобщее начальное образование и обязательное семилетнее обучение, большая часть школ были прикреплены к предприятиям, совхозам, колхозам, МТС. Более пятидесяти процентов школ имели рабочие комнаты и мастерские, благодаря чему осуществлялись элементы политехнического обучения и воспитания. Школьная система получила значительно новую и стабильную структуру, кардинально изменилось содержание учебно-воспитательной работы. В то время большой вклад в развитие среднего образования в Татарстане внесли такие ученые и педагоги, как Н.Мухитдинов, М.Курбангалеев, Х.Бадиги, Н.Надиев, В.Горохов, М.Муштары и др.

В 1933 г. начался второй пятилетний план развития хозяйства, значительно выросли капиталовложения в промышленность, а вместе с тем и государственные ассигнования на социально-культурные мероприятия и просвещение. Уже в декабре месяце ОК ВКП(б) принял постановление «О реорганизации Татаркомпроса» и укрепил его состав квалифицированными кадрами. В следующем постановлении «О работе Татаркомпроса» были указаны важнейшие задачи Наркомпроса, а именно инспектирование и организация систематического контроля над состоянием и работой школ, проверка выполнения решений партийно-государственных органов о школе. Вместо школьного управления и управления подготовки учителей были созданы управление начальной школы и управление неполной средней и средней школы. Был укреплен инспекторский аппарат Наркомпроса и роно, создан единый методический центр в целях научного обобщения работы школ в системе Наркомпроса.

В соответствии с партийно-правительственными постановлениями в 30-е гг., как и во всей стране, в Татарстане изменилась школьная система. Все прежние типы школы (девятилетка, ШКМ, ФЗС и т.п.) отменялись, были установлены единые типы общеобразовательной школы: начальная

(I-IV классы), неполная средняя (I-VII классы) и средняя (I-X классы). Данная мера положила конец различным системам среднего образования во всех республиках СССР, который затруднял осуществление всеобщего обучения и общегосударственного плана подготовки кадров. Вводились обязательные предметные программы, устанавливалась классно-урочная организация школьной работы, вводилось твердое расписание, твердый состав учащихся класса, пятибалльная система оценки успеваемости.

В феврале 1933 г. было принято постановление «Об учебниках для начальной и средней школы», в связи с чем вводился стабильный, удовлетворяющий требованиям науки учебник. С этого времени каждый учебник утверждался коллегией Наркомпроса после предварительного рассмотрения, и никакие изменения в него не могли вноситься. Учебники должны были соответствовать идейно-теоретическому и методическому содержанию школьной программы. Следующие постановления «О преподавании гражданской истории в школах СССР» и «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» уделяли особое внимание преподаванию гуманитарных дисциплин, которым предписывалась задача формирования коммунистического мировоззрения учащихся. Нельзя не упомянуть о некотором давлении и об идеологическом контроле партийно-государственных органов в освещении истории татар.

Главной задачей школы стало вооружение учащихся знаниями и развитие учебных навыков. В школе было восстановлено словесное обучение, каждый учитель стремился усвоить метод последовательного изложения преподаваемой дисциплины, тем самым приучая учащихся к самостоятельной работе с учебниками, книгами, к работе в лабораториях и учебных мастерских. Со временем прекратилось трудовое воспитание, прервалась связь теории с практикой. Уже в 1937 г. были закрыты

многие пришкольные мастерские. Все внимание среднего образования было уделено на изучение основ наук, а трудовое воспитание и политехническое обучение преданы забвению. Надолго из педагогической лексики исчезли понятия «творчество учащихся», а из практики обучения — «активность» детей в обучении.

С середины 30-х гг. стала утрачивать свои позиции татарская школа. В августе 1933 г. было принято специальное постановление, после чего были унифицированы школьные программы и учебники всех татарских школ, повысилась роль русского языка, на изучение которого отводилось в 2,5 раза больше времени, в последующие годы родной язык Татарстане был введен как отдельный предмет, а обучение во всех школах стало осуществляться на русском языке. Этот процесс обернулся тем, что не только утрачивались национальные традиции, но происходили разрушительные социальные процессы, под угрозой гибели оказались многие традиционные занятия.

Конечно же, борьба с безграмотностью населения, увеличение числа образовательных и культурных учреждений в 2 раза, числа квалифицированных преподавателей и учителей в 5 раз и др. дает нам возможность положительно оценивать работу партийно-государственных органов

в строительстве новой системы общего образования и борьбе с безграмотностью населения Татарстана. Но излишняя идеологизированность в воспитании и обучении, а также интернационализм и великорусский шовинизм привели к отдалению народов СССР от своих национальных традиций и культур, что негативно отразилось на развитии системы образования и государства в целом.

Подводя итоги можно сказать, как показывает история развития педагогики второй половины XX в., **перечисленные** положительные моменты образовательно-воспитательных систем рассматриваемого периода не давали основания оптимистически смотреть в будущее, объяснялось это, в первую очередь, усиливающейся политикой «культы личности» и «железного занавеса». Также все же не удалось ликвидировать безграмотность, об этом говорят статистика 40-х, 50-х и даже 60-х гг. Но некоторую надежду на светлое будущее и развитие образования «в ногу со временем» обеспечивали наличие накопленного научно-педагогического потенциала в республике и в стране в целом, практический опыт, сохранение энтузиазма и осознания у многих учителей, воспитателей и преподавателей ответственности перед подрастающим поколением. ■

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНИ В 50-е гг. XX в.

Ю.А. Марабаева

Ключевые слова: музыкальное образование, Казанское музыкальное училище, сценическое музицирование, художественные традиции, музыкально-историческая подготовка, проблемы исполнительства.

Вторая половина XX века ознаменовалась значительными успехами в области профессиональной музыкальной культуры Татарстана. Система музыкального образования в республике,

представляя собой неотъемлемую часть общероссийской культуры, в то же время являлась самостоятельным социокультурным феноменом, обладающим только ему присущей региональной спецификой и

кадровым потенциалом. Историко-педагогический анализ этого явления представляет актуальность для современной педагогической теории и практики, так как может способствовать формированию более полных и точных знаний о развитии российского образования на региональном уровне для конкретной исторической эпохи.

В 50-е годы XX в. огромное значение в подготовке музыкальных кадров в Поволжье сыграло одно из старейших музыкальных заведений региона – Казанское музыкальное училище (КМУ). Ведущие педагоги училища тех лет, являясь в большинстве своём воспитанниками выдающихся музыкантов, представлявших известные отечественные исполнительские школы, следовали заветам своих выдающихся наставников и создали, в свою очередь, собственные крепкие художественные традиции. Более широкая постановка задач музыкального воспитания и образования обеспечила благоприятные условия для развития системы подготовки профессиональных музыкантов-исполнителей и педагогов. Решение музыкально-образовательных задач педагоги училища постоянно сочетали с задачами музыкально-просветительскими.

Высоким профессионализмом характеризовалась работа заслуженных деятелей искусств Татарстана М. Пятницкой, А. Бормусова, Е. Ковельковой, Л. Шлеймовича, Ю. Виноградова, В. Фрейман.

Основополагающая роль в организации учебного процесса и в целом работы музыкального училища этого периода принадлежит его директору, одному из ведущих музыкальных деятелей республики, дирижеру, скрипачу и педагогу И. Аухадееву. В послевоенные годы он вновь организовал симфонический оркестр училища, который выступил с циклом тематических концертов, посвященных лучшим образцам советской и зарубежной классики. Для молодых музыкантов участие в работе этого коллектива было прекрасной школой сценического музицирования, также как для целого ряда педагогов, которые выступали

в концертах оркестра в качестве солистов и лекторов. Отчетные симфонические концерты КМУ стали неотъемлемой частью музыкальной жизни Казани и неизменно вызывали исключительный интерес широкой общественности. Примечательно, что с оркестром КМУ выступали выдающиеся советские музыканты: Д. Ойстрах, В. Пикайзен, И. Бочкова и др. Под руководством И. Аухадеева оркестр сложился как художественно зрелый и яркий коллектив, что в большей степени способствовало подготовке профессиональных оркестровых кадров для творческих коллективов не только Поволжья, но и в масштабах России.

Постепенно симфонический оркестр КМУ сложился в профессиональный исполнительский коллектив при Татарской государственной филармонии. Его состав был укреплен такими известными казанскими музыкантами и педагогами, как А. Смолин, Ф. Бурдо, А. Броун, А. Монасыпов, И. Халитов, Х. Фазлуллин, М. Батталов, Н. Зуевич. С целью более широкого ознакомления общественности города с произведениями великих русских, зарубежных симфонистов и лучшими сочинениями композиторов Татарстана, 21 января 1951 г. между филармонией и музыкальным училищем был заключен трудовой договор «Об обслуживании филармонии симфоническими концертами» [1]. Оркестр выступал на различных площадках города: в Колонном зале, консерватории, Доме ученых, клубах и парках города Казани. Только в течение 1952 г. оркестром было дано двадцать восемь симфонических концертов под руководством И. Аухадеева, который «всемерно содействовал развитию симфонического искусства в республике, не только видя в нем средство эстетического воспитания, но и отдавая должное тому новому, что несет собой симфонизм как культурное явление» [2].

Большой вклад в становление духовного отделения КМУ внес выпускник Петроградской консерватории Л. Шлеймович, который с 1921 г. вел классы флейты,

гобая и фагота. Являясь в рассматриваемый период одним из ведущих педагогов отделения, он проводил большую работу по повышению профессионального уровня преподавательского состава, расширению и обогащению репертуара. Совмещая педагогическую деятельность с активной концертной исполнительской практикой, Л.Шлеймович уделял большое внимание и методической работе. Им было прочитано множество докладов по методике преподавания на духовых инструментах, выполнены переложения для различных духовых инструментов, в том числе сочинений татарских композиторов, обработок песен народов СССР. Особое значение для формирования педагогического репертуара «духовиков» имели его сборники «Этюды на русские темы» и «26 этюдов для флейты», сочетающие в себе значительную художественную и техническую ценность.

Полезную учебно-методическую работу вели и другие опытные преподаватели духового отделения. Так, большой резонанс вызвали лекции А.Колпинского, посвященные методике преподавания на духовых инструментах. Ряд ценных предложений по «конструктивно-методическим приемам достижения чистой интонации» представил А.Геронтьев. Работы Д.Калашникова охватывали широкий спектр вопросов, посвященных самостоятельным занятиям учащихся. Широкое признание получили его многочисленные обработки для кларнета пьес русских классиков и советских композиторов.

Систематическое повышение требовательности к обучению на духовых инструментах и появление, в большей степени благодаря усилиям педагогов КМУ, классов духовых инструментов в детских музыкальных школах привели к увеличению контингента учащихся в классах духовых инструментов и улучшению качества подготовки специалистов.

В рассматриваемый период отмечались заметные позитивные изменения и в работе других отделений КМУ. Согласно прика-

зу Комитета по делам искусств РСФСР «О шефстве консерваторий над музыкальными училищами» кафедра теории и композиции Казанской консерватории во главе с доцентом Р.Таубе ознакомилась с состоянием дел на отделении теории музыки. С целью совершенствования музыкально-исторической подготовки учащихся, преподаватели училища были приглашены к систематическому участию в заседаниях кафедры истории музыки консерватории, на которых обсуждались учебно-методические вопросы, нацеленные на повышение качества преподавания.

В целях обмена опытом и совершенствования педагогического мастерства, проводились открытые уроки преподавателей отделения теории музыки (А. Монасыпов, О. Егорова, Э. Бакиров, Р. Вайсер).

В 50-е годы одной из форм профессионального роста педагогов-музыковедов стали регулярные конференции, на которых обсуждался довольно широкий круг проблем музыкальной педагогики. Большой общественный резонанс вызвала специальная конференция, посвященная западноевропейской музыкальной культуре второй половины XIX в. Важную область научно-методической работы преподавателей отделения занимали исследования, посвященные вопросам советской музыки [3]. Постепенно определялся круг научно-исследовательских интересов каждого педагога-музыковеда: теория и история татарской музыки (Ю.Виноградов, М.Нигмедзянов), история марийской музыки (О.Егорова), вопросы современного композиторского творчества (А.Бренинг).

Среди педагогов, определявших направление работы отделения теории музыки, был Я.Гиршман. На методических совещаниях он обращал особое внимание на ведущую роль этого отделения в деятельности училища. Им были намечены основные перспективы дальнейшей работы, включавшие повышение методического уровня преподавания и особое внимание к изучению современной музыки. Одной из

основных задач работы отделения теории музыки стало изучение татарской народной и профессиональной музыкальной культуры и подготовка специалистов, которым предстояло работать в данной области. В те годы Я.Гиршман стал автором первых монографических работ, посвященных ведущим композиторам Татарстана С.Сайдашеву и Н.Жиганову, а также исследования по теории пентатоники. Проблематике, связанной с вопросами татарской музыки, посвящались дипломные работы выпускников КМУ: «Музыка для детей в творчестве композиторов Татарики», «Симфоническая сюита на татарские темы Н.Жиганова», «Образ Алтынчач в опере Н.Жиганова «Алтынчач», «Фортепианные пьесы Р.Яхина» и др.

Большой вклад в подготовку композиторских кадров внес Ю.Виноградов. Его научно-методическая деятельность охватывала разные области музыкознания. Так, большой интерес представляют его работы «О методике ведения курса гармонии по учебникам Н.Римского-Корсакова и П.Чайковского», сообщения о книге Ю.Тюлина «Теоретические основы гармонии» и М. Гнесина «Начальный курс практической композиции» и др. [4]. В 50-е годы Ю.Виноградов был в числе наиболее активных исследователей и пропагандистов татарской музыки. Он является автором цикла очерков в сборнике «Композиторы Советского Татарстана» (Казань, 1957), был редактором 20 нотных сборников вокальных и инструментальных произведений композиторов республики.

Преподаватели отделения теории музыки вели обширную музыкально-просветительскую работу. Они выступали с лекциями-концертами на предприятиях и в учебных заведениях г. Казани, посвященным творчеству выдающихся классиков западноевропейской и русской музыки.

В рассматриваемый период на качественно новый уровень поднялась работа отделения народных инструментов КМУ. Большую практическую значимость для развития исполнительства на народных

инструментах приобрели регулярные методические семинары, которые проводились не только в Казани, но и других городах Поволжья. В 1958 г. по инициативе заведующего этим отделением А.Герасимова для преподавателей-баянистов на базе училища был создан единый методический центр музыкальных учебных заведений Татарстана. Работа центра включала концертные выступления, открытые уроки и методические сообщения по следующим темам: «Роль преподавателя по специальности в воспитании учащихся ДМШ», «Работа в классе ансамбля народных инструментов», «Переложение фортепианных произведений для баяна», «Сравнительная характеристика «Самоучителей», «Школ» и других пособий по баяну» [5]. Отделение народных инструментов КМУ вписало яркую страницу в историю становления и развития профессионального обучения игре на народных инструментах в Татарстане и Поволжье.

У истоков развития вокального отделения музыкального училища стояли такие известные музыканты, как Е.Ковелькова, К.Цветов, З.Байрашева. В ходе занятий они опирались на важнейшие принципы вокально-педагогического процесса, гармонично сочетая постепенность и последовательность в овладении мастерством пения, художественное и техническое развитие певца. Педагоги отделения проделали большую работу по расширению учебной программы путем включения в педагогический репертуар песен народов Поволжья и вокальных сочинений композиторов этого региона.

В рассматриваемый период своим многолетним опытом делилась Е.Ковелькова – старейший вокальный педагог, работавшая в училище с 1923 года. Она обладала обширными познаниями в истории оперного и вокального искусства, что отразилось в следующих содержательных методических работах: «Начало работы с вокалистами», «Дыхание, направление звука», «Постановка низких нот у меццо-сопрано», «Об анатомии и физиологии голосового аппа-

рата», «Моя система воспитания современного певца». В частности, они затронули такие важные аспекты вокальной педагогики, как «техническая и творческая сторона в комплексном воспитании певца», «роль и значение психики в педагогическом процессе» и др. [6]. Е.Ковелькова стала одним из первых педагогов-вокалистов, включивших в учебный репертуар своих студентов новые произведения композиторов Татарстана. На сцене музыкального училища широко зазвучала музыка С.Сайдашева, Дж.Файзи, Х.Валиуллина, М.Музафарова и др. Е.Ковелькова оказала мощное воздействие на развитие казанской вокальной школы. У нее учились известнейшие татарские певцы М.Рахманкулова, Г.Кайбицкая, З.Байрашева, У.Альмеев и др.

Богатый жизненный и педагогический опыт, глубокие знания и высокая художественная культура преподавателей отделения помогали ставить и успешно решать сложные задачи подготовки и воспитания молодых вокалистов.

В начале 50х гг. поднялась на качественно новый уровень работа дирижерско-хорового отделения, огромный вклад в организацию и развитие которого внес выдающийся педагог, дирижер и музыкально-общественный деятель С.Казачков. Он считал, что вся работа на отделении должна быть сосредоточена в триедином цикле: хор, специальность, производственная практика. По инициативе С.Казачкова программа подготовки хоровых дирижеров обогатилась новыми дисциплинами: хоровой ансамбль, вокальный ансамбль, общий хоровой класс. В дальнейшем вся его деятельность была направлена на достижение дирижерско-хоровым отделением училища уровня, соответствующего статусу регионального центра вокально-хоровой культуры. По заданию Министерства культуры ТАССР педагогами отделения проводилась большая работа по развитию самостоятельного хорового творчества. Традиционными стали многочисленные концерты хора училища в школах и вузах Казани.

Большое внимание в эти годы уделялось совершенствованию качества подготовки специалистов-струнников. На работу в училище были приглашены молодые квалифицированные специалисты: Н. Брауде, А. Броун, С. Басовский, А. Хайрутдинов, В. Афанасьев и др. На заседаниях методической комиссии отделения проводились систематические беседы, обсуждения, открытые уроки, зачитывались доклады, посвященные основным проблемам исполнительства на смычковых инструментах.

Ученик А. Брандукова виолончелист А. Броун, работавший до приезда в Казань концертмейстером симфонических оркестров Московской филармонии и Государственного оркестра СССР, а также выступавший в составе струнного квартета им. С. Танеева, вел активную педагогическую, методическую и концертную работу. Большой интерес вызвали его сообщения «Вопросы работы над музыкальным произведением», «Звукоизвлечение на смычковых инструментах и задача правой руки», «Практическое значение упражнений и методы их отбора».

Заметный след в развитии струнного отделения оставил И.Халитов. Он обладал незаурядным музыкальным дарованием, а его трактовки произведений виолончельной классики отличались красивым, выразительным звуком. Он способствовал усилению интереса казанской публики к музыке эпохи барокко и воспитал целую плеяду высокопрофессиональных виолончелистов.

Среди педагогов-скрипачей в этот период выделялся выпускник Болонской музыкальной академии, лауреат конкурса скрипачей Дж. Тартини во Флоренции И. Коганов. До приезда в Казань он вел широкую концертную деятельность: выступал в Греции, Румынии, Болгарии, Югославии, Польше и т.д. Бесценный опыт оркестровой игры он приобрел, работая концертмейстером симфонического оркестра Бухареста. Также И.Коганов занимался педагогичес-

ной деятельностью: преподавал в консерваториях Бухареста и Кишинева.

Большой вклад в развитие казанской скрипичной школы внес В.Афанасьев. Сильнейшее воздействие на формирование его педагогических принципов оказал выдающийся советский скрипач Ю.Янкелевич. В эти годы В.Афанасьев проявил себя не только как блестящий педагог, но и как исполнитель. Также следует отметить таких незаурядных педагогов и исполнителей, как скрипач Н.Брауде и альтисты С.Басовский и Р.Бренинг.

Целую эпоху в истории скрипичного искусства в Казани сыграла деятельность замечательного педагога Ф.Бурдо. Она явилась инициатором открытия в 1952 г. сектора педагогической практики и много лет была бессменным руководителем отдела струнных инструментов в училище.

Особое место в КМУ в 50-е годы занимало фортепианное отделение. Неоценимый вклад в его развитие внес А.Леман – выпускник Ленинградской консерватории по классам композиции (у М.Гнесина) и специального фортепиано (у Н.Голубовской и В.Нильсена). Для него главной задачей было воспитать прежде всего музыканта, а затем уже пианиста. Он пробуждал в учениках «одухотворенное восприятие инструмента, стремление превратить роля в поющий, говорящий инструмент» [7]. Большое значение в педагогической практике А.Леман отводил работе над звуком, раскрытием художественного содержания произведения, воспитанием музыкального вкуса учащихся. Много внимания он уделял оказанию методической помощи преподавателям музыкальных школ, справедливо считая начальное обучение основной базой подготовки пианиста.

Новая веха в развитии фортепианного отделения началась с приезда в Казань Э.Монасзона – выпускника Московской консерватории по классу К.Игумнова и Я.Зака и аспирантуры Ленинградской консерватории по классу В.Нильсена. Основ-

ные принципы его педагогической работы – «диалектика музыкального образа, раскрытие драматургии, постижение концепции сочинения». Способность мобилизовать, увлечь, вдохновить, сплотить свой класс явилась решающим фактором его педагогических достижений.

К наиболее крупным событиям на фортепианном отделении в 50-е годы также следует отнести интереснейшие лекции по истории фортепианной музыки Г.Когана – пианиста, искусствоведа и музыкального критика.

В 1956г. в училище было впервые введено преподавание методики преподавания фортепиано и организован сектор педпрактики. В целях воспитания навыков совместной игры и чтения с листа, а также расширения музыкального кругозора путем ознакомления с симфонической и камерной литературой в фортепианных переложениях, был открыт класс фортепианного ансамбля.

В 50-х – начале 60-х гг. в КМУ была проведена большая работа по профессиональной подготовке специалистов в области музыкальной культуры. Укреплялась методическая база преподавания специальных дисциплин. Плодотворная концертно-исполнительская деятельность педагогов значительно активизировала студенческое исполнительство. В связи с растущей потребностью республики в квалифицированных кадрах был существенно увеличен прием на все отделения и приняты действенные меры к пополнению контингента учащихся талантливой молодежью из районов Татарстана. Укрепление разносторонних связей с детскими музыкальными школами и Казанской консерваторией позволило вплотную подойти к решению проблемы преемственности обучения в системе школа – ссуз – вуз. Старейшее музыкальное учебное заведение Казани к концу 50-х годов стало одним из ведущих центров развития профессиональной музыкальной культуры Татарстана.

Литература

1. Национальный архив Республики Татарстан. Фонд 7353, опись 1, единица хранения 210. – Л. 6.

2. *Монасыпов, Ш.Х.* Истоки преобразования / Ш.Х. Монасыпов // Казань. – 2004. – № 5. – С.66.

3. Национальный архив Республики Татар-

стан. Фонд 7353, опись 1, единица хранения 342. – Л. 1.

4. Там же, единица хранения 336. – Л. 3.

5. Там же, единица хранения 417. – Л. 1.

6. Там же, единица хранения 369. – Л. 2.

7. *Спиридонова, В.М.* Кафедра специального фортепиано / В.М.Спиридонова // Казанская государственная консерватория (1945–1995). – Казань, 1998. – С. 89. ■

РОЛЬ КАЗАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В СТАНОВЛЕНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ (XIX — НАЧ. XX вв.)

Л.Т. Файзрахманова

Ключевые слова: Казанский университет, учебные предметы «пение» и «инструментальная музыка», учителя музыки, музыкально-просветительские традиции, музыкальное образование.

Становление и развитие светской музыкальной культуры в России во второй половине XIX – нач. XX вв. происходило параллельно с процессом формирования системы образования, развитие которой поддерживалось государством, все более нуждавшемся в профессионально подготовленных специалистах разных сфер экономики, политики, науки и культуры. Дети привилегированной части общества – дворян, получая, как правило, первоначальное домашнее образование, в дальнейшем уезжали учиться за границу либо поступали во вновь открытые в европейской части России учебные заведения. Поскольку «на восточной окраине России, отдаленной от столицы огромным пространством», кроме незначительного числа духовных школ и начальных народных училищ, не существовало ни одного светского учебного заведения, то «это обстоятельство вероятно и было причиной того, что через три года, по основании Московского университета, последовал указ Императрицы Елизаветы Петровны (в 21 день июля 1758 г.) правительствующему сенату об учреждении в Казани двух гимназий, одной для дворян и другой для разночинцев» [8, с.5].

Открытая в 1758 г. Первая казанская мужская гимназия в течение нескольких десятилетий была единственным светским учебным заведением в Казанском учебном округе. Вся жизнь в гимназии протекала под руководством Московского университета (до 1785 г.), под его влиянием в Первой казанской гимназии формировались образовательные и культурно-просветительские традиции, получившие развитие в дальнейшем в деятельности Казанского университета. Такая преемственность традиций обеспечивалась во многом тем, что в течение первых 10 лет учрежденный в 1804 году Казанский университет и Первая гимназия делили общее здание, общими были книги, пособия, экспонаты, приборы и др., многие преподаватели работали в обоих учебных заведениях, Все сказанное в полной мере относилось и к музыкальным дисциплинам, само появление которых в учебных программах российских университетов историки связывают с проектом российского образования, разработанным и предложенным Петру I в начале XVIII века немецким философом и математиком Готфридом Лейбницем (1646–1716) [16]. Следуя европейской традиции, Лей-

бниц в перечень университетских учебных дисциплин включил музыку. Изучение музыки в европейских университетах имело давнюю историю: в средние века в европейской культуре музыка трактовалась как объект научного познания, в дальнейшем музыкальное искусство интерпретировалась «прежде всего, как художественная практика, способствующая моральному совершенствованию человека» [23, с.20]. Европейские идеи нравственно-эстетического воспитания юношества нашли поддержку в российских учебных заведениях, созданных для привилегированного сословия.

В учебные планы Первой казанской мужской гимназии, а затем и Казанского университета в соответствии с Уставами МНП были включены дисциплины, развивающие художественные, музыкальные и другие творческие способности учащихся. Первый директор Казанской гимназии – «главный командир, ассессор Московского университета М.И. Веревкин» [8, с.5] поощрял участие гимназистов в различных сценических действиях, а также увлечения воспитанников литературным творчеством и другими искусствами. Казанские гимназисты занимались «рисованием, танцеванием, фехтованием, музыкой» [8, с.6]. Профессор университета Н. Н.Булич писал: «с 1798 года в гимназии преподавалось большее число предметов, чем в губернских гимназиях, и вообще образование в ней давалось значительно шире... здесь преподавались, не говоря о рисовании, танцы, музыка, пение, фехтование и в значительном объеме новые иностранные языки: французский и немецкий» [5, с.307]. О годах учения и занятиях литературой, театральным творчеством, музыкой в Казанской гимназии и университете оставили свои яркие воспоминания деятели русской культуры – поэт Г.Р.Державин [11], писатель и литературный критик С.Т.Аксаков [2], ученый и музыкант С.В. Смоленский [22] и другие известные выпускники.

Музыкальное воспитание в гимназии и университете осуществлялось в учебные

часы на занятиях хоровым пением (церковным и светским). Помимо хоровой практики, учителя музыки преподавали основы теории музыки, обучали воспитанников игре на музыкальных инструментах, создавали ученические инструментальные ансамбли (квартет или оркестр). Музыкальные занятия (до действия Устава от 18 июня 1863 года) были регулярны и включены в штатное университетское расписание: на уроки музыки отводилось на каждом курсе по 4 часа в неделю в течение всех лет обучения [20, с.314]. К числу важнейших музыкальных университетских событий относится учреждение в 1827 году специального класса инструментальной музыки. Для его работы были приобретены музыкальные инструменты: скрипки, альт, виолончель, контрабас, кларнеты А,В,С, флейты, вальдгорны, литавры. В отчете университета есть строка, где указаны расходы на приобретение нот, «состоявших из симфоний, увертюр, и концертов, известнейших композиторов» [17, с. 226]. Занятия студентов в инструментальном классе были достаточно успешными, что позволило им «выполнять избранные трудные пьесы, при значительном собрании посетителей» [17, с.227]. Воспитанники гимназии и университета принимали участие также в музыкально-театральных действиях и торжественных университетских «актах». Описание одного из них (9 июля 1805 года – день первого объединенного публичного акта гимназии и университета) сохранилось в переписке директора гимназии И.Ф.Яковкина с попечителем Казанского учебного округа С.Я.Румовским. В этом документе для нашей работы представляет интерес упоминание об ученическом оркестре, исполнявшем симфонии и оркестровые пьесы. И.Ф.Яковкин уточняет: исполнителями всех музыкальных номеров были гимназисты и студенты [5, с.424-426].

Музыкальное воспитание студентов осуществлялось не только в их музыкально-практической деятельности, но и в научной работе при написании дипломных

сочинений. В Отчете университета (с 1827 по 1844 гг.) приводится список лучших работ, отмеченных наградами. Среди прочих выделены сочинения Петра Рафаэлева (1834 г.) «Об эстетическом образовании» и Александра Михайлова «О русских песнях» (1840 г.), студенты на основании высокой оценки их работы были определены в степень кандидата [17, гл. 2].

В отдельные годы «штатные» занятия музыкой в гимназии и университете отменялись: причиной тому были как финансовые проблемы, так и изменения, приносимые новыми положениями уставов гимназий и университетов. Так, например, Устав 1864 г. (с поправками 1871 г.) вывел учителей пения из штатного расписания гимназий, «предоставив» им права учителей по найму [21, с.231]. Работавшие в университете преподаватели искусств по Уставу 1863 г. также были исключены «из штата»; музыка и другие художественные дисциплины выведены из университетского расписания. Вместе с тем, на историко-филологическом факультете появляется новый курс «теория и история искусств», который давал студентам возможность обогатить их знания в области художественной культуры. Разумеется, этот великолепный образовательный курс не мог заменить студентам практических занятий искусством.

Тем не менее, вопреки возникшим сложностям, музыкально-образовательная деятельность в гимназии и университете не угасла и получила дальнейшее продолжение в «самодеятельных» формах в виде различных кружков, обществ, собраний, концертов. Традиции, сформировавшиеся в университете во многом благодаря усилиям университетских преподавателей музыки, получили свое дальнейшее развитие.

Имена учителей «приятных» искусств сохранились в университетских отчетах и других архивных документах. Одним из самых известных педагогов-музыкантов был Андрей Васильевич Новиков (1763 г.р.). В архивах нет сведений о том, где он получил,

как пишет профессор и историк Казанского университета Н.П.Загоскин, «солидное музыкальное образование», «но уже в декабре 1798 года Новиков был определен учителем музыки в казанскую гимназию, на службе в которой и получил первый классный чин» [13, с.137]. В дальнейшем А.В.Новиков совмещал работу капельмейстера (в труппе театра помещика П.П. Есипова) с педагогической деятельностью в Казанском университете (с 1807 г.). О его профессиональных качествах дает представление характеристика, сохранившаяся в документах Совета университета: «...искусен не только в инструментальной музыке, но опытен и в вокальной, светской и духовной, также совершенно знает играть на фортепиано» [13, с.138]. Поскольку А.В.Новиков обладал также и композиторскими дарованиями, то в его обязанности входило сочинять музыку к текстам кантов, исполнявшихся на торжественных университетских собраниях. В архивах университета сохранилась написанная А.В.Новиковым партитура канта на слова выпускника гимназии П.С.Кондырева «Дни славы, Росс, благославляй», предназначенного для исполнения четырехголосным хором и смешанным – струнным и духовым оркестром. Этот кант, отмечает Н.П.Загоскин, долгое время был гимном университета. Безусловно, в настоящее время это произведение, «написанное в подражание вычурным полонезам 18 века» [13, с.206], имеет значение исторического документа, в определенной степени характеризующего художественные вкусы того времени и уровень композиторского дарования университетского учителя музыки. Помимо нот указанного сочинения, в архивах университета сохранился довольно обширный «Список композиций А.В.Новикова» (дело Совета 1815, № 129, л. 15-19), который композитор приложил к своему прошению «об удостоении его степени «магистра музыки». Этот список содержал названия хоровых произведений, предназначенных для церковных служб, далее следовало

перечисление светских кантов и хоров с оркестровым сопровождением, созданных специально для университетских актов и экзаменов, здесь же была указана комическая опера «Кто старое помянет, тому глаз вон» («Фингал»), постановка которой на сцене городского театра имела большой успех. Одновременно был представлен перечень музыкальных сочинений, написанных для других драматических спектаклей. Каталог был сопровожден 32 партитурами [14, с.81,631-635]. Поданное Новиковым прошение ректор внес на рассмотрение университетского Совета, где просителю было отказано в просьбе, поскольку «по уставу не дано университету право производить в ... достоинство» несуществующей степени «магистра музыки» [13, с.138]. Описанный эпизод свидетельствует о положении учителя музыки в российском высшем учебном заведении начала XIX века. Музыкант-педагог был лишен прав, предоставляемых другим преподавателям университета, и в университетской «табели о рангах» находился на низшей ступени.

Вслед за Новиковым «преподавателем игры на музыкальных инструментах» в университет был зачислен в 1814 г. Петр Христофорович Нейман (1757 г.р., г. Рига), зарекомендовавший себя как исполнитель и педагог еще ранее в Первой казанской гимназии, где служил с 1802 года [4, с.386]. Судя по отдельным свидетельствам, встречающимся в документах, Нейман, также как и Новиков, обладал даром композиции. Он не только учил воспитанников игре на музыкальных инструментах, но также сочинял музыку к торжественным событиям. В казенной университетской квартире Неймана часто собирались преподаватели университета, беседовали и музицировали, поскольку среди них некоторые «из немецких членов университета (Броннер, Эрих, Реннер) были большие любители музыки» [14, с.483]. Это музыкальное сообщество явилось прообразом первого университетского музыкального кружка, как писал директор И.Ф.Яковкин попечи-

телю С.Я.Румовскому – «клуба» [14, с.483], который не имел официального статуса и вызвал безосновательные подозрения у начальства в политической неблагонадежности его «членов».

Среди других учителей музыки нужно назвать Федора Ивановича Тефлингера (1790 г. р.), прослужившего в университете с 1827 г. по 1848 г. [4]. Тефлингер много сделал для развития инструментального класса университета и, судя по отзывам его современников, угадывая индивидуальность, «удачно подбирал для учеников пьесы» [9, с.286]. Продолжительное время работал в университете последний из «штатных» музыкантов – Иосиф Федорович Мукк, поступивший на должность учителя музыки 26.11.1849 г., и «подпавший» под действие университетского Устава 1863 г. [4, с.385-388].

Музыкальное воспитание студентов университета не ограничивалось рамками официальных занятий музыкой. В воспоминаниях преподавателей и бывших студентов университета мы найдем рассказы о музыкальных увлечениях, которые проявлялись в бытовом музицировании [6, с.254; 10, с.353] или серьезных занятиях музыкой. Иногда такого рода увлечения влияли на дальнейший профессиональный выбор творчески одаренных воспитанников университета в пользу их музыкального будущего. Здесь нужно назвать имена крупных российских музыкантов М.А.Балакирева, С.В.Смоленского, В.Н.Пасхалова.

Отмечая заслуги Казанского университета в российской музыкальной культуре, в формировании музыкальных традиций в Казани и крае, историки обращают внимание на особую культурную среду, которая существовала в университете в XIX веке благодаря значительному числу преподавателей и деятелей науки, обладавших глубокими знаниями в музыкальном искусстве, и, самое главное, высокой музыкальной культурой. Подтверждение чему мы находим в архивах, исторических

летописях университета и мемуарной литературе. Дочь профессора истории русского права Н.П.Загоскина вспоминает, что отец «одновременно занимался наукой, газетой, археологией, искусством (брал уроки сольфеджио, гармонии и пения у композитора В.Н.Пасхалова)» [15, с.7]. Профессор ботаники Н.П.Вагнер писал об ученом-химике А.М.Бутлере: «Он страстно любил музыку, в особенности вокальную» [7, с.35]. Профессор Казанского университета А.П.Котельников – известный русский ученый в области математики и механики, сподвижник Н.И.Лобачевского, поражал своих коллег игрой на рояле. О нем с восхищением писал С.В.Смоленский, вспоминая как А.П.Котельников исполнял фуги Баха «на фортепиано в промежутках между своими математическими вычислениями» [22, с.255]. Любил, понимал и глубоко чувствовал музыку ученый-химик А.Е.Арбузов, сам владевший скрипкой и гармонью [1].

Университетские театральные постановки и музыкально-литературные вечера были популярны среди горожан. В любительских концертах вместе с учащейся молодежью принимали участие профессора университета. Н.Ф.Флерин пишет: «В концертах участвовала дочь губернатора, она недурно пела, в любительском струнном оркестре играл на скрипке проф. Виноградов, супруга проф. Левшина играла на рояле, проф. Малиев Н.М. пел...» [12, с.173]. Многие преподаватели университета занимались музыкально-просветительской деятельностью на благотворительных началах в составе различных казанских «кружков» и «обществ». Так, профессора Д.А.Ермолаев, Н.П.Загоскин, Н.В.Сорокин входили в состав учредителей «Кружка любителей музыки» (1881г.) [3, с. 94, 97]. Среди учредителей другого «Общества любителей изящных искусств» (1895–1905 гг.) – профессора университета Н.Н.Булич, А.Н.Казем-Бек, Н.П.Загоскин, Д.В. Айналов.

В начале XX века (4.05.1900 г.) с поощрения высших властей, в университете был

основан студенческий музыкальный кружок, имевший в своем составе 3 отделения – хорового пения, симфонической оркестровой игры, игры на мандолинах и гитарах (так называемый «неаполитанский» оркестр). Руководство кружком осуществлял профессор Н.В.Сорокин, активное участие в практической работе с оркестром принимал известный казанский музыкант Р.А.Гуммерт, его работу продолжил скрипач А.Ю.Амиго [25]. Участников было около 40 человек, средства на устройство и ведение кружка выдало правление Университета [18, с.167]. В следующем году деятельность кружка развивалась по четырем отделениям, и число активных «кружковцев» увеличилось до 80. Особенно привлекательным в работе студенческого музыкального общества, являлось его развитие в направлении творческой самостоятельности, музыкальное руководство отделов поручено было самим студентам: «1) бальный оркестр под руководством и управлением студента Д.Д.Свищева, 2) чисто духовой оркестр под руководством и управлением студента В.И.Ефимовского-Мировицкого, 3) оркестр гитаристов и мандолинистов, под управлением и руководством студента А.Ф.Жуковского, 4) отдел хорового пения, под руководством и управлением студента А.Остроумова» [19, с.172]. Увлечение студентов хоровым искусством способствовало созданию (11.10.1910 г.) университетского хорового общества [24]. Деятельность общества активизировалась во второй половине XX века и плодотворно развивается в наши дни (выступления хоровой капеллы университета на престижных концертных площадках города, успешное участие коллектива капеллы в российских и международных конкурсах, организация фестиваля им. С.В.Смоленского и др.)

В представленных архивных, исторических, мемуарных и других источниках вырисовывается музыкальный «звучащий» образ Казанского университета, выявляется его значение в музыкальной

жизни Казани XIX – нач. XX вв. Университет с самых первых лет его основания шел в авангарде музыкального просветительства, являлся проводником академического музыкального искусства как среди студенчества, так и других слоев населения. В этом значительна роль университетских педагогов – музыкантов, среди них первый – А.В.Новиков, а также приехавшие в Казань из-за рубежа П.Х.Нейман, Ф.И.Тэфлингер, И.Ф.Мукк – учителя музыки, внедрившие формы и методы обучения, принятые в европейской академической среде. В Казанском университете осуществилась успешная «прививка» традиций, свойственных европейской музыкальной культуре. Несмотря на то, что перед университетом не ставились задачи профессиональной подготовки музыкальных педагогических кадров для Казанской губернии или в целом для страны, из стен университета вышли известные российские музыканты, а также ученые, политики, деятели различных областей российской экономики и других сфер общественной жизни государства, воспитанные в традициях академического музыкального искусства. Выпускники гимназии и университета, избравшие для себя профессию педагога, привносили комплекс музыкально-теоретических, практических, методических знаний и умений в дальнейшую педагогическую практику – в училища, гимназии, институты и продолжали там музыкальные традиции *Alma mater*. Деятельность музыкантов-профессионалов и любителей музыки из числа профессоров и студентов Казанского университета была направлена на повышение общегуманитарного культурного уровня казанского общества и в целом населения Казанской губернии. Все эти факторы способствовали становлению профессионального и общего музыкального образования в Казани и Поволжье, успешной деятельности вновь создаваемых в губернии учебных заведений музыкально-педагогической направленности.

Литература

1. Академик А.Е. Арбузов – каким он был: сб. воспоминаний. – Казань, 1975.
2. Аксаков, С.Т. Воспоминания: собр. соч. в 5 т. / С.Т.Аксаков. – М.: Правда, 1966. – Т. 2.
3. Берсон, М.С. Культурная жизнь Казани 1880 годов в освещении «Волжского вестника»: дис. ... канд. ист. наук / М.С. Берсон. – Казань, 1982.
4. Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского Казанского университета (1804–1904). – Ч. 2: факультеты юридический и медицинский, преподаватели искусств и добавления справочного характера / под ред. засл. ордин. проф. Н.П.Загоскина. – Казань, 1904.
5. Булич, Н.Н. Из первых лет Казанского Университета (1805–1819). – Ч. 1 / Н.Н. Булич. – Казань: Типография Императорского Университета, 1887.
6. Булич, Н.Н. Из первых лет Казанского Университета. 1805-1819. – Ч. 2 / Н.Н. Булич. – Казань: типография Императорского Университета, 1891.
7. Вагнер, Н.П. Воспоминания / Н.П. Вагнер // Бутлеров А.М. По материалам современников. – М., 1978.
8. Владимиров, В.В. Материалы для истории образования в Казанском учебном округе. Введение в историческую записку о 1-й Казанской гимназии / В.В. Владимиров. – Казань: Университетская типография, 1866.
9. Владимиров, В.В. «Историческая записка о 1-й Казанской гимназии» / В.В. Владимиров. – Казань, 1867–68.
10. Вишленкова, Е.А. *Terre Univesitatis*. Два века университетской культуры / Е.А. Вишленкова, С.Ю. Малышева, А.А. Сальникова. – Казань: КГУ, 2005.
11. Державин, Г.Р. Записки: сочинения / Г.Р. Державин; сост. и ком. И.И. Подольская. – М.: Правда, 1985.
12. Ежова, С.А. Мемуары воспитанников Казанского Университета как исторический источник (XIX век): дис. ... канд. ист. наук / С.А. Ежова. – Казань, 1995.
13. Загоскин Н.П. История Императорского Казанского Университета за первые сто лет его существования. 1804–1904. – Том первый / Н.П. Загоскин – Казань, 1902.
14. Загоскин, Н.П. История Императорского Казанского Университета за первые сто лет

его существования. 1814–1819. – Том второй / Н.П. Загоскин – Казань, 1902.

15. *Загоскина, О.П.* Воспоминания о Николае Павловиче Загоскине / О.П. Загоскина. – Казань, 2003. – 20 с.

16. *Куренной, В.А.* Лейбниц и Петровские реформы / В.А. Куренной // Отечественные записки. – 2004. – № 2.

17. Отчет Императорского Казанского университета и учебного округа (за 17 лет с 1827 г. по 1 января 1844 г.) по управлению Тайного Советника Мусина-Пушкина. – Казань: Типография университета, 1844.

18. Отчет о состоянии Императорского Казанского Университета за 1901 г.

19. Отчет о состоянии Императорского Казанского Университета за 1902 г.

20. Расписание лекций в Императорском Казанском Университете с 22 июля 1937 г. по 10 июня 1838 г. / Е.А. Вишленкова, С.Ю. Малышева, А.А. Сальникова // *Terre Univesitatis*. Два века университетской культуры. – Казань: КГУ, 2005.

21. Сборник постановлений по МНП. – Т. 5. – С.-П типография В.С.Балашова, 1877.

22. *Смоленский, С.В.* Из воспоминаний о Казани и Казанском университете в 60-х – 70-х годах / С.В.Смоленский. – Казань, 1904.

23. *Терентьева, Н.А.* Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования: дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук / Н.А. Терентьева. – СПб., 1995.

24. НАРТ ф. 92, оп. 3, д. 13321.

25. НАРТ ф. 92, оп. 1, д.24811.



ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

РАЗНООБРАЗНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ЗА РУБЕЖОМ

Ф.Л. Ратнер, Г.Ф. Гали

Ключевые слова: обучение одаренных детей, качества учителя, зарубежный опыт.

Тысячелетиями в общественном сознании формировались представления об одаренности. В этом понимании аккумулировались научные изыскания выдающихся умов и частые, обыденные наблюдения простых людей. Одаренным, умным человеком всегда называли того, кто был способен к выдающимся достижениям, мог найти интересный, неожиданный выход из сложных ситуаций, создать что-то принципиально новое, легко приобретал новые знания, делал то, что другим не доступно. Однако в философских трактатах прошлого первоначально чаще используется не термин «одаренность» а другой – «гений» (то лат. – *genius* – дух). Изначально, еще в античной культуре, «гений» – нечто среднее между бессмертным божеством и смертным человеком. Вслед за терминами «гений» и «гениальность» приходит термин «талант» (от греческого – *talanton*). В более поздние времена талантом стали называть высокую степень развития способностей, а гениальностью – высшую степень проявления таланта. Широкое использование в научной литературе термина «одаренность» связано с более поздними временами, с периодом утверждения педагогики, а затем и психологии в качестве самостоятельных наук. Корень слова «одаренность» – «дар». Слово это как в русском, так и в английском (*gifted*) языке имеет однозначную трактовку. Произнося слово «одаренность», Ю.Гильбух подчеркивает, что в психике человека есть нечто такое, что им «не заслужено», «не

заработано», «не выучено», это то, что ему «даровано» [3]. Следует отметить, что для всех одаренных детей главной целью обучения и воспитания является обеспечение условий для раскрытия и развития всех способностей и дарований с целью их последующей реализации в профессиональной деятельности. Таким образом, поддержать и развить индивидуальность ребенка, не растерять, не затормозить рост его способностей – это особо важная задача обучения одаренных детей. Правильный выбор учителя зачастую предопределяет успех всего процесса обучения и воспитания личности одаренного ребенка. О том, какими качествами должен обладать педагог, работающий с одаренными детьми, сказано уже немало, и в зарубежной педагогике этому уделяют большое внимание. Учитель, приступающий к работе с одаренными детьми, должен обладать высоким профессиональным уровнем, осуществлять творческий подход к обучению. Например, Н.Синягина среди качеств, необходимых учителю для работы с одаренными детьми, отмечает следующие:

- позитивная Я-концепция;
- целеустремленность и настойчивость;
- зрелость;
- эмоциональная стабильность;
- чуткость;
- способность к индивидуализации обучения [6].

Говоря о профессиональных качествах учителя, необходимо сказать несколько слов о готовности педагога работать с ода-

ренными детьми. Обучение и воспитание одаренных детей может быть успешным лишь при научно обоснованной и на высоком уровне обеспечиваемой готовности учителей к решению всего комплекса вопросов, относящихся к этой области. Такой уровень готовности на сегодня имеют далеко не все педагоги. Подготовка педагогов для работы с одаренными – ее стратегия, содержание, формы и методы – должна обеспечивать становление и развитие как базового, так и специфического компонентов их профессиональной квалификации. В процессе подготовки педагогов следует обеспечить формирование не только соответствующих умений, но и «шлифовки» качеств личности, необходимых для работы с одаренными детьми. Специфика такой подготовки специалистов должна отвечать целому ряду требований:

– профессионально-личностная позиция педагогов. Основным требованием к подготовке педагогов для работы с одаренными является изменение педагогического сознания. А именно, ломка сложившихся ранее у данного педагога стереотипов восприятия, общения и поведения и методов обучения и воспитания. Так, одним из основных психологических принципов работы с детьми является принцип «принятия другого», согласно которому учитель должен изначально принимать ученика как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями. Кроме того, анализ зарубежных работ позволил прийти к таким выводам.

Для работы с одаренными детьми необходимо учитывать следующее:

– комплексный (психолого-педагогический и профессионально-личностный) характер образования педагогов;

– создание системы консультирования и тренингов. Именно в этой форме, как показывает опыт обучения педагогов, им легче осознать собственные личностные проблемы, мешающие в работе. Эта форма эффективна для формирования необходимых учителю навыков самопознания,

самоконтроля, а также потребности саморазвития;

– создание психолого-педагогических условий (системы факультативов, кружков, секций) для развития профессионального мастерства;

– демократизация и гуманизация всех обучающих процедур, создание творческой и свободной атмосферы;

– образовательная ступень и сфера деятельности педагога (педагоги дошкольных учреждений, учителя начальной школы, учителя-предметники и т.д.);

– особенности контингента учащихся;

– профессиональная, постпрофессиональная подготовка и профессиональный опыт педагогов;

– специфика образовательной инфраструктуры. Характерные особенности условий, в которых проводится работа с одаренными детьми (необходимые учебно-методические материалы, музеи, концертные залы, библиотеки, ряд специалистов, например психологи, педагоги дополнительного образования и т.п.)

В соответствии с этим подготовка педагогов может строиться с учетом следующих принципов:

– принцип единства и дифференциации общего и специального обучения. В рамках общего обучения раздел по проблематике одаренности должен быть включен в курс психологии во всех психологических и педагогических вузах. Таким образом может осуществляться необходимая первичная подготовка всех специалистов, работающих с детьми. Специальное обучение должно строиться с учетом специфики подготовки педагога, работающего с одаренными детьми;

– принцип этапности обучения. Подготовка должна проводиться на разных этапах обучения и дальнейшей профессиональной деятельности (вуз, магистратура, курсы повышения квалификации и т.д.);

– принцип единства теоретической и практической подготовки. В ходе подготовки специалистов, работающих с одаренными

ми детьми, необходимо адекватно сочетать теоретическую и практическую направленность. Реализация данного принципа требует использования существующих или подготовки соответствующих экспериментальных площадок, на базе которых может проводиться стажировка специалистов для работы с одаренными детьми, сочетаемая с последовательным или одновременным слушанием теоретических курсов.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что в современных условиях большое значение приобретает проблема обучения и воспитания одаренных и талантливых детей. Вопросы теории и практики их обучения стали в последние годы предметом острых дискуссий во всем мире. Несомненно, что развитие одаренности в большей степени зависит от целенаправленного педагогического воздействия. Для существенного повышения степени эффективности работы с одаренными детьми важное значение имеет изучение опыта других стран в этой области. В этом смысле большой интерес представляет Великобритания. В своем большинстве английские педагоги и психологи считают, что обнаружение одаренности должно происходить еще в начальной школе, пока не усугубятся возможные проблемы. Для проведения идентификации одаренности учитель должен иметь соответствующую подготовку, которую можно получить на специальных курсах при обучении в колледжах и университетах. Согласно А.Пассоу, исследование, проведенное на материалах Англии и Уэльса, показало, что значительная часть педагогических учреждений признает необходимость специальной подготовки учителей, ведущих работу с одаренными, однако необходимые курсы читаются далеко не везде. Некоторые колледжи и институты педагогики проявляют особый интерес к этой проблеме, специализируются в данной области вплоть до выдачи свидетельств или дипломов, дающих право на обучение одаренных детей [4]. И все-таки, по сравнению с другими областями педа-

гогики, специальные программы для учителей, занимающихся обучением одаренных, еще крайне немногочисленны.

Что касается Венгрии, то для этого государства крайне важно предоставить каждому индивиду возможность развить и полностью раскрыть свои задатки и творческие способности как в целях самореализации, так и на благо всей страны. Уже в начале настоящего столетия венгерские ученые отмечали насущную необходимость для общества выявлять и всячески поощрять одаренных детей. Старинные университетские города Папа, Туркеве, Шарошпатак с их традиционными колледжами и грамматическими школами также вносили ценный вклад и служили моделями развития современных концепций образования и воспитания детей с выдающимися способностями. В настоящее время, с наступлением новой технологической эры и осознанием возрастающей роли передовых технологий в повседневной жизни, поднимается проблема развития талантов до общенационального уровня. Но существуют две особенности, сочетание которых ставит системы образования Венгрии в затруднительное положение. В своей статье З.Батори указывает эти особенности. С одной стороны, большинство вопросов, касающихся одаренных детей, не поднимается на официальном уровне. С другой стороны, удивляет агрессивная манера, с которой небольшая группа заинтересованных людей демонстрирует свою приверженность элитарной школе, что создает в сфере образования благоприятную почву для распространения идей элитистского толка, которые якобы отвечают требованиям экономики, процессу элитизации в науке и производстве [1].

Особый интерес представляет вопрос обучения и воспитания одаренных детей в США. Опыт работы с одаренными, в частности, педагогические искания отдельных учителей и школьных коллективов США, а также трактовка некоторых вопросов представляют известный теоретический и практический интерес для педагогов других

стран. В США вопросы обучения одаренных учащихся уже более ста лет привлекают к себе внимание специалистов. Но подготовка учителей к работе с одаренными детьми широкого распространения не получила. К наиболее разработанным относятся разнообразные программы подготовки учителей в США, где в некоторых штатах существует даже специальная система аттестации и дипломирования учителей, работающих с одаренными детьми.

Учебно-воспитательную работу в США можно разделить на организационные и педагогические мероприятия. К первой группе относят ускоренное прохождение учебного курса, индивидуализацию обучения, группировку учащихся по способностям и талантам. Специальное обслуживание повышенных образовательных потребностей одаренных и, наконец, организацию специальных школ для различных групп одаренных детей. Педагогические мероприятия, в свою очередь, также делят на основные группы. Первая группа включает в себя мероприятия, направленные на расширение знаний одаренных, ко второй группе относят мероприятия, направленные на углубление знаний и навыков одаренных путем вооружения их дополнительными методами изучения наук.

Представляет интерес подробное освещение некоторых важнейших мероприятий. Ускоренное прохождение учебного курса уже давно практикуется в США, так же как и в других странах. В пользу ускоренного прохождения курса выдвигаются следующие соображения: умственно одаренные обычно работают быстрее, поэтому необходимо дать им возможность работать в оптимальном для них темпе. Весьма серьезные возражения высказываются и против ускоренного прохождения курса. Умственное развитие ребенка не всегда соответствует его физическому, эмоциональному и общественному развитию. Как отмечал М.Бернштейн, «умственная одаренность далеко не всегда обеспечивает быстрое усвоение знаний по всем учебным предметам. Перескакивание через класс

может привести к умственному перенапряжению и затруднениям» [2, с.122]. Замена индивидуального ускоренного обучения организацией целых групп снимает некоторые приведенные возражения.

Американская школа знает много вариантов индивидуализации обучения учителями, ведущими регулярные классные занятия; все они исходят из необходимости приспособления учебных занятий к индивидуальным особенностям учащихся. Индивидуализация обучения внутри нормальных классных занятий, равно как и выделение способных детей в специальные группы, классы или даже школы, применяется для обогащения знаний одаренных, обучающихся вместе с менее одаренными сверстниками. В своей диссертации Р.Сахиева говорит об обогащении занятий для одаренных в условиях регулярных школьных занятий, что является наиболее распространенной формой работы с ними. Одаренные дети продолжают оставаться в своих классах, и изучение учебного материала по всем предметам ведется со всем классом. Для наиболее одаренных обогащение идет обычно по линии вооружения их более разнообразными и более совершенными методами овладения знаниями. Это достигается ознакомлением учащихся с элементами исследовательской и экспериментальной работы по предмету; поощрением оригинального подхода к решению той или иной проблемы или задачи; приучением к самостоятельному и коллективному планированию учебных занятий; привлечением одаренных в качестве лаборантов и организаторов экспериментов, к подбору учебного материала для всего класса; заданием им более сложных заданий; приучением к пользованию дополнительными источниками, справочниками, научно-популярной литературой, энциклопедиями, периодической печатью [5].

Обогащение знаний одаренных учащихся идет также по линии расширения учебного материала как по отдельным или по всем школьным программам, так и путем

привлечения внепрограммного материала. Расширение круга знаний может идти и по линии введения для одаренных учащихся новых дополнительных учебных занятий. В таком случае требуются специальные руководители. Для этой цели некоторые школы привлекают специальных учителей или актив родителей. Как должен строить свою работу учитель? Работа с одаренными детьми предусматривает следующее: развитие разнообразных талантов своих школьников; наличие хорошо разработанного плана для систематического выявления всех видов одаренности; всемерное поощрение детей к развитию их способностей; применение эффективных методов обучения и воспитания; предложение богатого программного материала и применение организационных мероприятий, обеспечивающих развитие всех талантов; широкое использование разнообразных ресурсов и возможностей, имеющихся в окружающей школе среде.

Подводя итоги, можно утверждать, что вопрос об обучении одаренных детей оста-

ется пока открытым. Поиски в этой области продолжаются, и предстоит еще многое сделать, прежде чем можно будет, не колеблясь сказать, что найденное решение – верно.

Литература

1. Батори, З. Обучение одаренных детей в Венгрии / З. Батори, А. Йоо // Перспективы: вопросы образования. – 1989. – № 1. – С. 9–19.
2. Бернштейн, М.С. Обучение и воспитание одаренных детей в США / М.С. Бернштейн // Советская педагогика. – 1961. – № 6. – С. 118–126.
3. Гильбух, Ю.З. Как не убить талант / Ю.З. Гильбух и др. // Народное образование. – 1991. – № 4. – С. 24–36.
4. Пассоу, А.Г. Обучение одаренных / А.Г. Пассоу // Перспективы: вопросы образования. – 1985. – № 1. – С. 18–25.
5. Сахиева, Р.Г. Основные направления модернизации профессионально-педагогической подготовки учителей в США: дис....канд. пед. наук / Р.Г. Сахиева. – Казань, 2004. – 164 с.
6. Синягина, Н.Ю. Одаренность как психолого-педагогическая проблема / Н.Ю. Синягина // Одаренный ребенок. – 2004. – № 3. – С. 24–26.

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

- Челнокова Т.А.** Проектирование образовательной среды, содействующей профессиональному саморазвитию личности3
- Белякова Н.В.** Самоориентация школьников на самопознание как ценности в учебно-исследовательской деятельности9
- Климко Н.В.** Развитие навыков самоорганизации у студентов среднего профессионального учебного заведения15

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

- Донецкая О.И.** Образовательные проекты в повышении политико-правовой культуры студентов22
- Матвеева Н.Н.** Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса27
- Курова Н.Н.** Информационная среда образовательного учреждения как средство управления информатизацией образовательного процесса в школе32
- Савич Л.Е.** Социальное здоровье в содержании профессиональной подготовки специалистов сферы культуры38
- Исмагилова Р.Р.** Потребности субъектов школьного образовательного процесса как ценностный ресурс обеспечения его качества44
- Кадырова К.Х.** Отражение специфики машиностроения и современных тенденций его развития на образовательных потребностях отрасли48

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

- Майоров И.А.** Системный анализ педагогической компетенции54
- Камалеева А.Р., Григорьева Э.Р.** Компетентность как результат образовательного процесса59
- Ахмедьянова Г.Ф.** Повышение компетентности будущего специалиста на основе сочетания творческой и технологической составляющих обучения65
- Баранова М.Б.** Сущность и содержание понятия «экологическая компетентность»71

Кузнецова Е.В. Совершенствование работы по формированию коммуникативной компетентности будущего социального педагога77

Палий Т.П. Педагогические условия формирования социальной компетентности подростков в условиях загородного лагеря82

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Бывшева М.В., Коротяева Е.В. Педагогическое сопровождение социального познания старших дошкольников88

Софронова Н.Н. Трудности адаптации выпускников сельских школ к обучению в педагогическом вузе.....93

Зудилова Л.В. Уровень сформированности социально-профессиональной активности студентов как показатель работы колледжа99

Погорелова А.Н. Основные тенденции формирования досуговой культуры современной студенческой молодежи 104

Попова М.В. Становление информационной культуры студентов 110

Соловьева Е.М. Актуальные вопросы исследования современного студенчества115

Рыбакова М.В. Формирование нравственно-эстетической культуры старшеклассника в едином воспитательном пространстве семьи и школы120

Лобанова Е.Э., Таюрский А.И. Современные подходы к финансированию деятельности служб содействия занятости выпускников учреждений профессионального образования 125

Ильинская И.П. О взаимосвязи эстетического и поликультурного воспитания современных школьников 130

Никитин Г.А. Истоки этноэстетики в организации краеведческой работы в рамках формирования технологической культуры 137

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Попов Л.М., Меркель Р.В. Психологические особенности авторитарной личности 143

Зелеева В.П. Методы педагогической поддержки студентов 149

Кухаренко О.Н. Философско-психологические основы становления культуры психолого-педагогической аутодиагностики будущего учителя 154

Егорова Н.В. Философско-педагогические основы формирования толерантной личности	160
Вашетина О.В. К определению понятия «гендерная дифференциация обучения»	165
Муртазина Г.Р. Воспитание национальной музыкальной культуры молодежи.....	171
Дульмухаметова Г.Ф. Сравнительный анализ успеваемости обучения мальчиков и девочек в школе.....	176
Двинянинова Е.Н. Развитие нравственно-этической сферы личности студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки.....	181
Сибгатуллина И.Ф., Лушпаева И.И., Теряева С.А., Рябов О.Р. Особенности диссинхронии развития и психологическая безопасность одаренных.....	186
Рябинова Е.Н. Познавательнo-деятельностная матрица как основа структуризации учебного материала	192
Тихонов А.С., Драндров Г.Л., Кисапов Н.Н. Взаимосвязь развития мотивационно-волевой сферы личности спортсменов с формированием образа «Я»	199
Гарифуллин Р.Р. Трансформация смысловых структур наркозависимой личности	205
Степанова О.С. Взаимосвязь между уровнем эмоционального выгорания и степенью адаптированности сотрудников пенитенциарной системы к условиям профессиональной деятельности.....	209
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	
Галиев Р.М. Система общего среднего образования в Республике Татарстан в 1917–1940 гг.....	215
Марабаева Ю.А. Основные аспекты развития среднего специального музыкального образования в Казани в 50-е г. XX в.	220
Файзрахманова Л.Т. Роль казанского университета в становлении музыкально-педагогического образования в казанской губернии (XIX – нач. XX вв.).....	226
ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	
Ратнер Ф.Л., Гали Г.Ф. Разнообразные формы работы с одаренными детьми за рубежом	233

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Chelnokova T.A. Designing an educational environment in contribution to professional self-development	3
Belyakova N.V. School students' orientation towards self-awareness as a value in research and study.....	9
Klimko N.V. Developing self-discipline skills for technical school students.....	15

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Donetskaya O.I. The use of educational project in enhancing students' political and legal culture	22
Matveyeva N.N. Process approach in managing quality in education	27
Kurova N.N. Informational environment of an educational institution as a means of managing informatization of school education	32
Savich L.Ye. Social health in professional training of culture specialists	38
Ismagilova R.R. The needs of subjects in the educational process at a secondary school as a value resource for quality assurance.....	44
Kadyrova K.Kh. Modern trends and specific character of mechanical engineering as reflected in the educational needs of the industry	48

COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Mayorov I.A. Pedagogical competence: a system analysis.....	54
Kamaleyeva A.R., Grigoryeva E.R. Competence as an outcome of educational process.....	59
Akhmedyanova G.F. Increasing professional competence via the combination of creative and technological components of study.....	65
Baranova M.B. The substance and meaning of the concept of 'ecological competence'	71
Kuznetsova Ye.V. Perfecting the formation of communicative competence in training of social educators.....	77

Paliy T.P. Pedagogical conditions of forming teenagers' communicative competence in a countryside camp.....	82
--	----

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Byvsheva M.V., Korotayeva Ye.V. Pedagogical support of senior school students' social cognition.....	88
---	----

Sofronova N.N. Village secondary school graduates and their adaptation issues while studying at a pedagogical institution of higher education	93
--	----

Zudilova L.V. The level of students' social and professional activity as an indicator of success of a kolledzh.....	99
--	----

Pogorelova A.N. Formation of students' leisure culture: main trends.....	104
---	-----

Popova M.V. Developing the informational culture of students.....	110
--	-----

Solovyeva Ye.M. Urgent issues of researching the modern student	115
--	-----

Rybakova M.V. Forming the moral and aesthetic culture of a high school student in the common educational space of family and school	120
--	-----

Lobanova Ye.E., Tayursky A.I. Modern approaches to financing Graduate Employment Service at a technical school.....	125
--	-----

Ilyinskaya I.P. On the interdependence between aesthetic and multicultural education in secondary schools	130
--	-----

Nikitin G.A. Local area studies as a source for ethnoaesthetics within the formation of technological culture	137
--	-----

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Popov L.M., Merkel R.V. Psychological characteristics of the authoritarian person.....	143
---	-----

Zeleyeva V.P. Methods of rendering pedagogical support to university students.....	149
---	-----

Kukhareenko O.N. Philosophical and pedagogical foundations for the culture of psychological and pedagogical self-diagnostics: the case of teacher training.....	154
--	-----

Yegorova N.V. Philosophical and pedagogical foundations of the development of tolerant personality	160
---	-----

Vashetina O.V. Towards the definition of gender differentiation in education	165
---	-----

Murtazina G.R. Development of national music culture in youth	171
Dulmukhametova G.F. A comparative analysis of boys' and girls' academic performance at secondary school.....	176
Dvinyaninova Ye.N. Developing the moral and ethical sphere in the process of training a specialist at a polytechnic	181
Sibgatullina I.F., Lushpayeva I.I., Teryaeva S.A., Ryabov O.R. Peculiarities of development dyssynchrony and psychological security of gifted children	186
Ryabinova Ye.N. Cognitive and action matrix as a basis for structurizing the teaching materials	192
Tikhonov A.S., Drandrov G.L., Kisapov N.N. The interdependence between motivational and volitional development and the formation of the 'ego image'	199
Garifullin R.R. Transformation of semantic structures in the case of drug addiction.....	205
Stepanova O.S. The interdependence between emotional burnout level and the degree of adaptation of penitentiary staff to work conditions	209
 HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT	
Galiyev R.M. The system of universal secondary education in the Republic of Tatarstan in 1917–1940.....	215
Marabayeva Yu.A. The development of secondary musical education in Kazan in 1950s: main aspects.....	220
Fayzrakhmanova L.T. The role of Kazan University in creating the system of musical and pedagogical education in Kazan Guberniya in late 19 th – early 20 th century	226
 PROBLEMS OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY	
Ratner F.L., Gali G.F. Diversity of forms of working with gifted children in foreign countries	233

НАШИ АВТОРЫ

АХМЕДЬЯНОВА Г.Ф. – преподаватель кафедры управления и информатики в технических системах Оренбургского государственного университета

БАРАНОВА М.Б. – аспирантка кафедры педагогики и предметных технологий Института педагогики, психологии и социальной работы Астраханского государственного университета

БЕЛЯКОВ Н.В. – аспирант кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета

БЫВШЕВА М.В. – аспирант кафедры педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета

ВАШЕТИНА О.В. – аспирант кафедры общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ГАЛИ Г.Ф. – старший преподаватель кафедры английского языка Института языка Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ГАЛИЕВ Р.М. – аспирант Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани

ГАРИФУЛЛИН Р.Р. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Казанского государственного университета культуры и искусств

ГРИГОРЬЕВА Э.Р. – учитель физики первой категории гимназии № 7

ДВИНЯНИНОВА Е.Н. – старший преподаватель кафедры истории и психологии Марийского государственного технического университета, г.Йошкар-Ола

ДОНЕЦКАЯ О.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Института языка Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ДРАНДРОВ Г.Л. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева г. Чебоксары

ДУЛЬМУХАМЕТОВА Г.Ф. – ассистент кафедры иностранных языков Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э.Баумана, соискатель кафедры общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ЕГОРОВА Н.В. – учитель английского языка СОШ № 40 г. Казань

ЗУДИЛОВА Л.В. – заместитель директора по воспитательной работе Муравленковско-го многопрофильного колледжа РМЭ

ИЛЬИНСКАЯ И.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Белгородского государственного университета

ИСМАГИЛОВА Р.Р. – специалист редакционно-издательского центра ИРО РТ

ИСРАФИЛОВА Г.Ю. – соискатель ученой степени, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Нижнекамского технологического института (филиал КГТУ, г.Казань)

КАДЫРОВА Х.Р. – кандидат педагогических наук, директор Зеленодольского филиала Казанского государственного технического университета им.А.Н.Туполева

КАМАЛЕЕВА А.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической физики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г.Казани

КИСАПОВ Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева г. Чебоксары

КЛИМКО Н.В.- старший преподаватель Бугульминского филиала Института экономики, управления и права (г. Казань)

КОРОТАЕВА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета

КУЗНЕЦОВА Е.В. – соискатель кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

КУРОВА Н.Н. – заместитель директора по научно-методической работе Самарского лицея информационных технологий

КУХАРЕНКО О.Н. – аспирант кафедры педагогики Благовещенского государственного педагогического университета

ЛОБАНОВА Е.Э. – кандидат экономических наук, доцент Сибирского государственного технологического университета, действительный член Академии социального образования

ЛУШПАЕВА И.И. – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института развития образования Республики Татарстан (г. Казань)

МАЙОРОВ И.А. – старший преподаватель кафедры методики преподавания естественнонаучных дисциплин ИРО РТ г. Казань

МАРАБАЕВА Ю.А. – аспирант, концертмейстер кафедры истории, теории музыки и методики музыкального образования Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

МАТВЕЕВА Н.Н. – старший преподаватель кафедры социального менеджмента и управления образованием Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара

МЕРКЕЛЬ Р.В. – преподаватель кафедры общей и социальной психологии Нижнекамского филиала Московского гуманитарно-экономического института

МУРТАЗИНА Г.Р. – старший преподаватель кафедры татарского музыкального творчества Казанского государственного университета культуры и искусств

НИКИТИН Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания технологии и предпринимательства Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

ПАЛИЙ Т.П. – аспирант кафедры психологии развития и образования Марийского государственного университета

ПОГОРЕЛОВА А.Н. – преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства Казанского государственного университета культуры и искусств

ПОПОВ Л.М. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

ПОПОВА М. В. – аспирант кафедры общей и социальной психологии Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

РЫБАКОВА М.В. – ведущий специалист Института дистанционного обучения (Институт экономики, управления и права г. Казань)

РЯБОВ О.Р. – кандидат технических наук, начальник отдела международного развития Управления международных связей Казанского государственного архитектурно-строительного университета

САВИЧ Л.Е. – кандидат педагогических наук, профессор, проректор по инновационным технологиям и дополнительному образованию, директор Института трансфера знаний Казанского государственного университета культуры и искусств

СИБГАТУЛЛИНА И.Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии Института развития образования Республики Татарстан г. Казань

СОЛОВЬЕВА Е.М. – аспирант кафедры психологии развития Уральского государственного педагогического университета

СОФРОНОВА Н.Н. – аспирант кафедры общей и профессиональной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

СТЕПАНОВА О.С. – аспирантка кафедры общей психологии Марийского государственного университета г. Йошкар-Ола

ТАЮРСКИЙ А.И. – доктор экономических наук, профессор, академик РАО, председатель СО РАО, директор Института проблем непрерывного образования РАО

ТЕРЯЕВА С.А. – соискатель ученой степени, старший преподаватель кафедры педагогической психологии Института развития образования Республики Татарстан (г. Казань)

ТИХОНОВ А.С. – кандидат биологических наук, доцент кафедры философии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева г. Чебоксары

ФАЙЗРАХМАНОВА Л.Т. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано Татарского гуманитарно-педагогического университета, засл. деятель искусств РТ

ЧЕЛНОКОВА Т.А. – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой психологии и педагогики Зеленодольского филиала ИЭУП г.Казань

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 Агентство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- «Ориентация образования на саморазвитие личности»;
- «Совершенствование качества образовательных систем»;
- «Компетентностный подход в обучении и саморазвитии»;
- «Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи»;
- «Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности»;
- «Проблема мониторинга качества образования»;
- «История образования и педагогической мысли»;
- «Проблемы зарубежной педагогики» и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- отправить статью в электронном варианте (pedagogika@ksu.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде (420008, г.Казань, ул. Кремлевская, д.18, КГУ, каф. педагогики, журнал «Образование и саморазвитие»);
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета

Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института

Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210x297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, шрифт 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **ключевые слова**, которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Ключевые слова: психическое состояние, ситуация, событие, субъективный опыт.

В тексте, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание на: слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>
Модель готовности к ЗОЖ

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:

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, шрифт жирный). Ссылки на литературу оформляют с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Андреев, В.И.</i> Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 2. <i>Бабанский, Ю.К.</i> Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. 3. <i>Лернер, И.Я.</i> 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 явления 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

