

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

**ОБРАЗОВАНИЕ  
И  
САМОРАЗВИТИЕ**

**Научный журнал**

**№ 1(17) 2010 г.**

**К а з а н ь  
Центр инновационных технологий  
2 0 1 0**

## ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1(17) 2010 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 на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 17.02.2010.

Формат 70x100<sup>1/16</sup>.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 16,28.

Тираж 1000 экз. Заказ 01-10/17-3

### Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел./факс (843) 231-05-46, 231-05-61.

E-mail: citlogos@mail.ru

www.logos.press.ru

### 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, профессор кафедры педагогики 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.

*Ответственный секретарь*

**Э.Г. Галимова**

Тел. (843) 233-74-26.

e-mail: pedagogika@ksu.ru

## ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

### ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫЕ ВЫЗОВЫ КАЧЕСТВУ ЖИЗНИ, КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ И САМОРАЗВИТИЮ ЧЕЛОВЕКА XXI ВЕКА

**В.И. Андреев**

**Ключевые слова:** глобализация, качество жизни, качество образования, творческое саморазвитие.

**С**овременный экономический кризис, охвативший все страны и континенты, еще раз со всей очевидностью показал, что человеку ни в одной сфере его жизнедеятельности не удастся ни изолироваться, ни дистанцироваться от глобализационных вызовов.

Чтобы наш дальнейший анализ содержательно был достаточно определенным и конструктивным, уточним некоторые ключевые понятия.

Понятие «глобализационный», чаще всего, в своей содержательной точке зрения обозначает всемирный. Но понятие «глобализационный» имеет еще одно измерение. Оно обозначает, что нечто всесторонне и многомерно охватывает самые различные стороны и качества жизнедеятельности человека XXI века.

В контексте анализа проблематики этой статьи мы ограничимся анализом качества жизни, качества образования и саморазвития человека XXI века.

Далее, прежде чем непосредственно перейти к анализу самих вызовов, так же уточним, что отражает понятие глобализационные вызовы. Глобальные вызовы это наиболее мощные факторы и барьеры и порождаемые ими сверхсложные и сверхтрудные проблемы, требующие системного, комплексного, междисциплинарного и одновременного глобального, то есть всемирного по своим масштабам, разрешения, от которых прямо или косвенно зависит качество жизни как всего человечества, так и отдельно взятого человека.

Наш анализ глобальных вызовов XXI века правомерно начать с глобального экономического вызова, в контексте качества жизни, качеств образования и саморазвития человека. Однако, предварительно остановимся еще на понятии «качество жизни». Качество жизни, как характеристика жизни человека, весьма многопланово и многомерно. Оно зависит от очень многих показателей и условий. Под качеством жизни в современных концепциях и представлениях чаще всего понимают интегральную характеристику социально-экономических, политических, культурно-идеологических, экономических факторов и условий жизнедеятельности человека в обществе.

Наиболее продуктивные концептуальные представления о качестве жизни имеются в исследованиях, начатых Тейяром де Шарденом и В.И. Вернадским, которые ввели в научный оборот такие понятия как «ноосфера – сфера разумно организованного взаимодействия общества и природы. Биосфера превращается в ноосферу при целенаправленной деятельности человечества путем реализации мер по рациональному природопользованию».

Согласно их концепции в представления о качестве жизни следует включить ряд ограничений по удовлетворению потребностей людей, обеспечивающих гармоническое развитие ноосферы. Изучение различных концепций и представлений позволило нам утвердиться в следующем понимании качества жизни. Качество жизни – это степень соответствия тех показа-

телей и условий, которые характеризуют реальную жизнь, с теми представлениями, которые соответствуют некоторому идеалу. Видимо, не случайно мы говорим, что качество жизни низкое, среднее, высокое, то есть, чем выше степень соответствия наших реальных показателей и условий жизнедеятельности с идеальными, тем выше качество нашей жизни.

Понятие «качество жизни» очень связано с понятием «уровень жизни». Эти понятия, к сожалению, часто используются как синонимы, что, на наш взгляд, не вполне корректно. Понятие «уровень жизни» чаще всего определяются показателем, характеризующим количество и качество товаров и услуг, потребляемых в стране. К показателям, детерминирующим качество жизни, чаще всего относят:

- физическое и моральное здоровье общества;
- охрану окружающей среды;
- употребление населением страны экологически чистых продуктов;
- условия труда и безопасность производства;
- продолжительность жизни;
- качество образования и здравоохранения и другие.

Для нас наибольший интерес представляет точка зрения А.И. Субетто [1], который качество жизни определяет как систему духовных, материальных, социокультурных, экологических и демографических качеств (компонентов жизни) и понятие «кругооборот качества», которые все чаще используются в исследовании проблем качества жизни и управлении качеством жизни.

Кругооборот качества жизни чаще всего включает следующее: качество человека – качество труда – качество производства – качество технологий – качество образования – качество науки – качество управления.

Если взять отдельно взятого человека, то наиболее значимые показатели его качества жизни могут иметь как общие (инвариантные показатели, так и особенные.

Среди слагаемых компонентов качества жизни отдельно взятого человека (качество человека) могут быть выделены:

1. Качество (уровень) здоровья и степень ориентации человека на здоровый образ жизни.
2. Качество (уровень) духовно-нравственной культуры.
3. Качество (уровень) материального состояния, благополучия.
4. Качество ценностно-смысловой ориентации человека.
5. Качество (уровень) самоорганизации, самоуправления.
6. Качество (уровень) интеллектуально-творческого потенциала.
7. Качество семейной жизни, семейного воспитания.
8. Качество образования.
9. Качество (уровень) способностей к самообразованию, саморазвитию.
10. Качество досуговой сферы.
11. Качество социализации, социальных взаимосвязей человека.
12. Качество общей и профессиональной культуры человека.

При этом, качество образования чаще всего рассматривается и определяется как степень соответствие четко определенному образовательному стандарту или некоторому идеальному представлению о качестве образования.

Применительно к понятию «качества» в контексте «качества образования» правомерно говорить:

- а) об актуальном и достигнутом уровне качества образования;
- б) о приращении качества образования, т.е. того, что удалось усовершенствовать, улучшить;
- в) о резервных возможностях повышения, т.е. о потенциальных возможностях повышения качества образования при вполне определенных социально-педагогических условиях.

Наши исследования показывают, что существуют законы прямой и обратной взаимосвязи между качеством жизни и ка-

чеством образования в социуме, например в отдельно взятой стране.

Эти законы прямой и обратной взаимосвязи между качеством жизни и качеством образования, качеством образования и качеством саморазвития человека можно сформулировать следующим образом:

Закон первый. Качество жизни в социуме (в отдельно взятой стране) как интегральная характеристика многих составляющих включает в себя как одну из базовых составляющих качество образования, которое непосредственно влияет на качество жизни людей в этой стране.

Закон второй. Уровень влияния на качество жизни качества образования тем выше, чем выше качество образования.

Закон третий. Чем выше качество образования, тем выше уровень его влияния на качество развития и саморазвития отдельно взятого человека.

Несмотря на кажущуюся тривиальность и очевидность вышесформулированных законов в реальной жизни, этими законами либо пренебрегают вообще, либо недооценивают их значение. Для более содержательного анализа влияния этих законов, например, на качество образования, необходимо выделить слагаемые качества образования. На наш взгляд, слагаемые качества образования и соответственно кольцо ускорения качества образования можно представить следующим образом.

*Слагаемые качества образования (кольцо ускорения качества образования):*

1. Качество (актуальный уровень) развития учащихся (студентов).

2. Качество (уровень) развития личностных и профессиональных качеств педагога (педагогов).

3. Качество целей образования (обучения, воспитания, развития).

4. Качество содержания образования.

5. Качество методик и технологий обучения, воспитания, развития учащихся (студентов).

6. Качество материально-экономического обеспечения образования.

7. Качество образовательной среды.

8. Качество инноваций в образовании.

9. Качество управления образованием.

10. Качество мониторинговых технологий в образовании.

11. Качество результатов образования (уровень обученности, воспитанности, развития учащихся, студентов).

12. Качество, уровень способностей, компетенций к дальнейшему самообразованию, саморазвитию).

Следует особо подчеркнуть, что стоит лишь существенно изменить (например, в лучшую сторону) любой из 12 вышеперечисленных элементов качества образования, как изменятся все элементы образовательной системы.

«Кольцо ускорения качества образования» действует как своеобразный «ускоритель», если, конечно, его элементы изменяются в лучшую сторону и, наоборот, стоит лишь ухудшить качество любого из элементов, то на выходе качество конечного результата будет изменяться в худшую сторону.

С точки зрения, например, качества (уровня), материально-экономического обеспечения, как в локальном (для отдельно взятого учебного заведения), так и в глобальном масштабе чувствительность к этим компонентам весьма велика.

Экономический вызов.

В последние 20 лет, а именно столько лет прошло со дня смерти академика Сахарова, мы все больше убеждаемся в правоте его идей о целесообразности конвергенции, взаимопроникновении двух систем, социализма и капитализма. В споре двух идеологий, двух систем капитализм хотя и победил, но, если учитывать тот тотальный экономический кризис, который он породил, то мы еще раз убеждаемся в том, что он и как идеология, и особенно как экономическая составляющая системы жизнедеятельности человека и человечества в XXI веке далеко не идеален.

Экономический вызов, о котором речь пойдет далее, породил и продолжает порождать ряд чрезвычайных сложных проблем.

Одна из этих проблем – это экономическое неравенство в распределении доходов. Если все население России по доходам разделить на десять групп то доходы самых богатых, по отношению к доходам самых бедных по подсчетам экономистов [5, с.4], превосходят в 16 раз, а с учетом скрытых доходов в 30 и даже 50 раз. Этот коэффициент неравенства доходов самых бедных и самых богатых групп населения для скандинавских стран составляет 3-4, для Японии 4-6, для Евросоюза 5-6, для США – 9.

Как видим, экономическое неравенство супербогатых и бедных слоев населения в России составляет вопиющее неравенство, что с неизбежностью отражается на качестве жизни и качестве образования не только бедных слоев населения, но и всей страны.

Где выход? Выход достаточно простой и понятный. Необходимо перейти от единого 13% налога для всех к прогрессивному налогообложению. Более того, по расчетам экономистов, бюджет страны, в этом случае, не только бы не пострадал, но и мог бы быть увеличен в 2-3 раза. Одна из причин мирового экономического кризиса и заключается в нарушении балансе жизни бедных и богатых, в избыточном неравенстве людей, в сосредоточении доходов и капиталов у олигархов, крупных менеджеров и воротил бизнеса.

Избыточное неравенство в конечном итоге снижает и даже останавливает экономический рост страны и, как следствие, снижается качество жизни и качество образования.

Вторая экономическая проблема – это финансовая поддержка государством науки, образования, культуры, здравоохранения от качества функционирования и развития которых напрямую зависит качество жизни человека.

Поэтому качество образования, какие бы модернизации и новации мы не проводили, в первую очередь зависит от того процента ВВП, которое государство вкладывает в образовательную сферу своей страны.

Приведем некоторые цифры, которые еще и еще раз убеждают, что от должного финансирования образования напрямую зависит его качество.

Пример первый. Знаменитый Гарвардский университет имеет годовой бюджет 2,2 млрд. долларов, что сопоставимо с расходами федерального бюджета на все вузы России. Или еще одно сравнение. Расходы в Европе и США на обучение одного студента в год составляют от 10-15 и даже 30 тысяч долларов. В России это не превышает 2 тыс. долларов, то есть практически в десять раз меньше.

Пример второй. Расходы той или иной страны на образование довольно-таки устойчиво коррелируют и с качеством жизни в соответствующих странах.

По данным, которые можно найти в периодической печати, скандинавские страны расходуют на образование 7-8% ВВП, США – 5,6%, Великобритания – 5,4%, Индия – 3,8%. В России в 2000 г. – 2,9%, в 2004 г. – 3,5% ВВП. В 2010 г. планируется государственные расходы на образование поднять до 3,9% ВВП.

Не трудно сделать вывод, что до тех пор, пока Российские парламентарии не поднимут расходы на образование хотя бы до 7% ВВП, Россия вряд ли выйдет на инновационный путь развития, так как качество образования, который мы сейчас имеем из-за недофинансирования образования, не обеспечивает конкурентоспособность наших специалистов и наших товаров на должном уровне. То, какое влияние качество образования оказывает на качество жизни и экономики страны, особенно убеждает опыт Южной Кореи.

В этой связи обратимся к сборнику статей «Южная Корея глазами русских учителей», где Л.Е. Перлов пишет: «С моей, учительской точки зрения» что отличает Корею

от других стран, это совершенно особое отношение к образованию... Буквально с младенческих лет маленький кореец усваивает простую мысль – твоя жизнь будет определяться твоим же образовательным уровнем. Более того – твои ровесники это тоже знают, так что конкуренция обеспечена. И выбиться вперед он сможет только в том случае, если продемонстрирует и способность, и стремление оказаться в числе лучших... Видимо успешность корейской образовательной системы в реальной, а не декларируемой приоритетности ее для государства и общества. Это отражается и в финансировании отрасли (20% национального бюджета – это мировой рекорд) и в общем отношении к образованию как важнейшему аспекту жизни страны, основе ее обеспеченного настоящего, а также и гарантии будущего развития и процветания... Республика Корея – 13-я экономика в мире, и главное, как мне кажется, причина этого – государственная система образования [6, с.17-18].

Одна из сложнейших проблем, которая является серьезным тормозом экономического и духовно-нравственного развития страны является коррупция, которая проникла во все сферы и институты многих стран мира, в том числе и в России. В мировом рейтинге Россия по уровню коррупции среди 163 стран занимает 127 место, находясь рядом с Гондурасом [2, с.29.]. На коррупционные сделки в нашей стране ежегодно тратятся порядка 240 млрд. долларов, что сопоставимо с расходами консолидированного бюджета страны [2, с.29.]. Как ни печально, но коррупция проникла и во все сферы образования. Следует особо подчеркнуть, насколько велико влияние образования на качество жизни человека, настолько же велико отрицательное влияние коррупции на все слои населения, особенно разрушительно она влияет на процесс и результат воспитания и саморазвития учащейся и студенческой молодежи.

Выпускники общеобразовательных школ, ссузов, вузов, обучаясь и воспитыва-

ясь, соприкасаясь подчас с деструктивной, а иногда криминальной средой становятся не восприимчивыми к таким духовно-нравственным ценностям, как честность, гражданственность, интеллигентность, патриотизм.

Мировой опыт показывает, что коррупция в любой сфере, в том числе в сфере образования, зависит от оплаты труда граждан, задействованных в этой сфере. Поэтому до тех пор, пока не будет достойной оплаты труда педагогов и средней и высшей системы образования, то административно-правовые меры вряд ли будут эффективны.

#### Информационный вызов.

Постиндустриальное общество в начале XXI века, буквально на наших глазах трансформируется в общество информационное, которое не имеет национальных границ, которое бросило вызов всем видам и формам жизнедеятельности человека, его качества жизни, качества образования и качества его личностного и профессионального саморазвития.

В современном информационном обществе статус не только отдельно взятой страны или формы, но отдельно взятого человека во многом зависит от развития информационной культуры, от овладения информационными ресурсами, от способностей ими эффективно управлять. В этой связи правомерно сказать, что тот, кто сегодня владеет информацией, тот владеет миром. В этом контексте правильно говорить об глобализационном информационном вызове для качества нашей жизни, качества образования и саморазвития человека XXI века.

Одной из проблем, с которой уже сейчас сталкиваются различные компании – это взрывной рост количества цифровой информации. Согласно данным исследования, проведенного исследовательской компанией УДС, объем цифровой информации, включая электронные письма, документы, фото, видео и другие ее формы и виды, обеспечивает ежегодный рост объема цифровой инфосферы на 60%. Специ-

алисты отмечают, что становится все более сложной проблема не просто найти место для записи информации, но определить ее тип, контекст, принять решение о целесообразности ее хранения.

Для совершенствования и тем более гарантированности качества современного образования, важно иметь в виду, что если 10-15 лет назад информация в мире удваивалась за 5-7 лет, то сегодня, как утверждают многие ученые, информация удваивается за каждые 2-3 года. И при этом сложность проблем поиска, переработки, хранения цифровой информации растет, и этот рост остановить, видимо, уже не возможно. Ибо информация – это кровь, которая течет по жилам корпораций, организаций, определяя основу их жизнедеятельности. Не решенной до конца остается проблема хранения информации.

Информационный вызов XXI века порождает и ряд других проблем. Одна из них – это понимание того обилия многообразной информации, которая, прямо или косвенно, воздействует на человека, детерминируя его деятельность, часто манипулируя его сознанием.

Когда читаешь или размышляешь о манипуляции сознанием, то думаешь, что это касается кого угодно, но только не тебя лично. Однако при более детальном рассмотрении и анализе различных жизненных ситуаций, мы убеждаемся в том, что степень манипуляции нашим сознанием все более возрастает, а наша реакция на эти воздействия весьма не однозначна. Однако прежде, чем далее продолжить анализ средств, факторов и барьеров манипуляции нашим сознанием, уточним смысл этого понятия.

В Оксфордском словаре понятие «манипуляция» трактуют как «акт влияния на людей или управления ими с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление или обработка [1, с.29]. Нам кажется, что в этом определении очень важно выделить такие признаки, применительно к манипуляции

сознанием людей, как «влияние» и «скрытое управление». Для достижения целей путем манипуляцией сознанием она, т.е. «манипуляция», должна оставаться не заметной и не очевидной.

Следует также отметить, что манипуляция сознанием требует определенной ловкости, мастерства и знаний, которые присущи не всем, а только избранным, т.е. тем, кто владеет ею на уровне технологии. Более того, манипуляция сознанием масс в XXI веке действительно становится технологией и индустрией массовой культуры, часто превращающей человека в программируемого робота со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Разработка и применение все более изощренных методов и технологий манипулирования сознанием и поведением человека XXI века становится не более чем интеллектуальной услугой, особенно для власть придержащих и власть имущих.

Технологии манипулирования сознанием имеют весьма большой спектр применения, не исключая учащуюся, студенческую молодежь и интеллигенцию.

При этом в современных технологиях манипуляции сознанием интеллигенции отводится особая роль. Воздействуя на интеллигенцию и через интеллигенцию, осуществляется манипуляция такими, например, общечеловеческими ценностями, как демократия, свобода, справедливость.

Под лозунгами демократии успешно прошла «ваучеризация» всей страны. Людям внушали, что каждый владеющий ваучером становится владельцем частной собственности. Реально же прошло невиданное в истории человечества разграбление целой страны и присвоение миллиардных состояний, заводов, фабрик и целых отраслей производства. И все это проходило под лозунгами демократизации.

Поскольку манипуляция сознанием масс стала технологией, то возникла целая система подготовки кадров, а для этого была написана соответствующая научная и учебная литература. Истоки этих тех-



нологий можно обнаружить, например в работах еще Никколо Макиавелли – мыслителя и политика, заложившего основы учения об управлении государством, которое требовало и манипуляции сознанием масс. Поскольку ученые давно осознавали, что воздействие на человека оказывает не само только слово, но главным образом, тот смысл, который часто требовал дополнительного толкования и разъяснения, то возникла герменевтика как наука о толковании текстов и смыслов.

Герменевтический подход к углублению понимания явления или текста, описывающего это явления, требует множественности интерпретаций, поиска в сознании различных вариантов объяснения, многомерного, системного мышления. И тоталитаризм прошлого века, и демократизация начала XXI века имеют множество примеров именно манипулирования сознанием.

Одной из опасностей, исходящих от информационного пространства, является углубление разрыва в доступе к первоисточникам информации между элитой и массами. Например, читая мемуары выдающихся политиков, убеждаемся в том, как много мы не знали и не понимали.

Одним из современных вызовов со стороны информационного общества являются порождение и замыслы рекламного бизнеса. Сегодня трудно представить себе нашу жизнь без рекламы. Затраты на рекламу иногда достигают таких размеров, что идут в ущерб стоимости рекламируемого продукта. Более того, бизнес с учетом рекламы и антирекламы соответствующего продукта просто превращается в информационные войны, где о честности конкурирующих фирм не приходится даже и говорить. Поэтому информация может служить как созидательным, так и разрушительным целям. Информация становится современным супероружием и в информационных войнах, которые выигрывает тот, кто лучше владеет технологией подачи, интерпретации, скоростной переработкой и другими видами управления и информационного воздействия.

В связи с этим можно сказать, что миром правит не тот, кто владеет информацией, а кто может ее эффективно использовать с учетом своих целей и задач.

В контексте проблем информационного вызова возникает проблема развития информационной культуры учащихся и студентов – это весьма сложная и многоаспектная проблема. Если в начале развития сети Интернет была проблема приобщения учащихся и студентов к Интернету как активных пользователей, то со временем и достаточно скоро и для педагогов, и психологов возникла проблема Интернет-зависимости, особенно подростков. Эта проблема в начале была слабо осознана в педагогическом сообществе, и в настоящее время она характеризуется как форма деструктивного влияния на поведение подростков, выражающаяся в стремлении подростков уйти от фрустрирующей реальности посредством изменения своего психического состояния фиксацией повышенного, приоритетного внимания на Интернет-ресурсах. Среди Интернет-зависимых подростков в настоящее время выделяются: Интернет-коммуникаторы, Интернет-эротоманы, Интернет-агрессоры, Интернет-гемблеры, Интернет-когнитаторы, Интернет-покупатели и др.

Проблема информационной культуры субъектов современного образования относится и к педагогам, и к учащимся как проблема их готовности к эффективному поиску, хранению, отбору, систематизации, передачи практического использования информации различных телекоммуникационных технологий в том числе и для личного и профессионального развития и саморазвития.

В современном мире, и особенно в России, проблема информационно-коммуникационного пространства, которое влияет на обеспечение национальной и духовной безопасности, имеет чрезвычайно много векторов своего влияния. В зависимости от того, какой будет это информационно-коммуникативное пространство в средс-

твах массовой информации: конструктивным или деструктивным, созидющим или разрушающим наши, особенно духовно-нравственные ценности, будет зависеть и влияние на качество нашей жизни и качество нашей воспитательно-образовательной деятельности.

Пока по данным И.Н. Панарина «Около 80% российского телевидения в прайм-тайм заполнено демонстрацией насилия и циничной жестокости» (против 15% в Европе и США)» [4, с.253].

Таким образом, информационные вызовы XXI века, имея глобализационный по своей сути характер, представляют собой переплетение весьма сложных проблем, от разрешения которых зависит и качество нашей жизни, и качество образования, а так же и саморазвития человека XXI века.

#### Инновационный вызов XXI века

Для конца XX и начала XXI века характерно то, что все больше число стран, организаций, фирм, учебных заведений и людей вовлекаются в инновационную деятельность. В российском, особенно в научном сообществе, имеется глубокое понимание того, что качество нашей жизни, качество образования и саморазвития человека при прочих условиях человеческой жизнедеятельности все более и более будет зависеть от того, насколько быстро и эффективно страна, ведущие виды жизнедеятельности человека выйдут на путь инновационного развития. Япония, Южная Корея, скандинавские страны в конце прошлого века продемонстрировали всему миру, что в сравнительно короткий отрезок времени можно добиться выдающихся результатов и в качестве жизни, и в качестве образования, а также в саморазвитии отдельно взятого человека, если встать на путь инновационного развития.

Что же для этого нужно, какие инновационные вызовы, решение каких суперсложных проблем придется системно и целенаправленно решить России и всем нам, чтобы принять этот инновационный вызов?

Изучение Японского инновационного менеджмента, инновационных зарубежных и отечественных учебных заведений, разработка авторских учебных курсов, таких как «Педагогика высшей школы школы: инновационный прогностический курс», «Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности», показали, что инновационный вызов, это прежде всего вызов к развитию и саморазвитию инновационного мышления, инновационной культуры самого человека. Да, без новой и новейшей техники и технологий инноваций не бывает. Но и освоение, разработка и внедрение новой и новейшей техники и технологий требует принципиально нового – инновационного мышления и инновационной культуры самого человека.

Автор этой статьи в конце 2009 года на курсах повышения квалификации вузовских преподавателей, которые проводились на базе «Института непрерывного образования КГУ» специально проводил эвристическую игру, где на основе методов «мозгового штурма», «эмпатии», «инверсии», «случайных ассоциаций», «ключевых эвристических вопросов», «специально организованных стратегий научного анализа», велся поиск решения трех взаимосвязанных проблем: Что такое инновационное мышление? Что такое инновационная культура? И каковы наиболее значимые факторы и условия развития инновационной культуры вузовского преподавателя в условиях современного высшего образования в России?

Не утруждая читателя описанием процедуры проведения эвристической игры, далее лишь кратко сформулирую наиболее значимые выводы, которые мне удалось сделать в результате этой игры.

Инновационное мышление – это сложный тип мышления интегративно включающее системное, творческое, критическое, прогностическое и рефлексивное мышление, направленное на решение инновационного типа задач и проблем.

Почему в инновационное мышление входит системное, творческое, критическое, прогностическое и рефлексивное мышление? Для любой инновационной деятельности необходимо выйти за пределы традиционной системы, соотнести ее прошлое и увидеть развитие будущей инновационной системы, чтобы найти приемлемое инновационное решение, чаще всего весьма и достаточно сложные инновационные задачи, проблемы.

Инновационное мышление естественно имплицитно включает в себя и реализуется на основе творческого мышления. Так, требуется генерирование новых идей, выдвижение оригинальных гипотез, разработка и внедрение инновационных проектов. Для любой инновационной деятельности очень важно системно соотнести новое и старое, критически оценить возможности, риски и установить перспективы инновационного решения, возникающие в процессе инновационной деятельности.

Рефлексивное мышление в условиях инновационной деятельности так же выполняет очень важную созидательную функцию, так как позволяет тому, кто иницирует ту или иную инновацию «отрефлексировать», осмыслить применительно к самому себе: для чего это нужно, какими внутренними резервами я располагаю, что требуется мне изменить прежде всего в самом себе, чтобы на основе творческого саморазвития быть успешным и даже конкурентоспособным в инновационной деятельности.

В условиях инновационного вызова XXI века естественно, что успешность жизнедеятельности человека будет зависеть от инновационной культуры всех и каждого участника инновационных процессов, как в производственной, научной, образовательной, досуговой и любой другой сферах деятельности. Что мы имеем в виду, когда речь ведем об инновационной культуре? Инновационная культура, например вузовского преподавателя – это еще более сложное понятие, включающее в себя как весьма

важный, но не единственный элемент – инновационное мышление. Не претендуя на окончательную формулировку определения понятия «инновационная культура» можно высказать опираясь на свой опыт научно-исследовательской и инновационной деятельности следующее. **Инновационная культура педагога** – это высокий уровень готовности педагога к эффективной инновационной деятельности в сфере образования, направленный на решение все более сложных инновационных задач и проблем.

Структура инновационной культуры педагога как минимум должна включать в себя:

- устойчивую мотивацию и ценностно-смысловые ориентации, характеризующие личностную значимость инновационной деятельности;
- высокий уровень профессиональной и методологической компетентности (включающие знания, умения, способности), инновационно-направленное мышление;
- способности личности к непрерывному творческому саморазвитию и самообразованию в контексте и с учетом соответствующего вида инновационной деятельности.

Далее хотелось бы выделить некоторые наиболее значимые факторы и условия, способствующие развитию и саморазвитию инновационной культуры вузовского педагога:

- Участие в различных инновационных проектах на конкурсной основе.
- Систематическое участие в научных конференциях, как отечественных, так и зарубежных.
- Не ранее чем раз в три года повышение квалификации.
- Разработка и реализация программ самообразования.
- Разработка и реализация авторской инновационной технологии обучения и воспитания студентов.
- Сотрудничество с крупными учеными, научными школами.

- Стажировка в престижных инновационных вузах, известных научных центрах.
- Участие в интерактивных лекциях, Интернет-конференциях.
- Участие в поиске и выполнении научных грантов, как отечественных, так и зарубежных.
- Посещение и (или) участие в различных выставках достижений науки, техники, искусства.
- Активное использование в своей практической деятельности Интернет-ресурсов.
- Подготовка и публикация научных статей, монографий, инновационно-прогностических учебных пособий.

В рамках этой статьи автор стремился актуализировать внимание лишь к экономическому, информационному и инновационному вызову. Однако, реально проблем глобализационного характера значительно больше. В наших последующих публикациях планируем содержательно их раскрыть с

точки зрения их влияния на качество жизни, качества образования и саморазвития человека XXI века.

#### Литература

1. *Кара-Мурза, С.* Манипуляция сознанием / С. Кара-Мурза. – М., 2006. – С.15.
2. *Макаркин, Н.П.* Модернизация во имя повышения качества образования / Н.П. Макаркин. – Изд-во Мордовского ун-та, 2007.
3. *Нигматуллин, Р.И.* Кризис и модернизация России – тринадцать теорий / Р.И. Нигматуллин, Б.И. Нигматуллин. – М., 2009.
4. *Панарин, И.Н.* Информационные аспекты обеспечения национальной и духовной безопасности в материалах XII международных Лихачевских чтений 24-25 мая 2007 г. «Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире» / И.Н. Панарин. – СПб., 2007. – С.253.
5. *Субетто, А.И.* Управление качеством жизни и выживаемость человечества / А.И. Субетто // Стандарты и качество. – 1994. – № 1.
6. Южная Корея глазами русских учителей: сб. ст. – Казань: ЦИТ, 2009. ■

## ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

Ю.В. Андреева

**Ключевые слова:** прогнозирование, индивидуальность, профессиональная деятельность, саморазвитие.

**Н**а современном этапе развития цивилизации прогнозирование становится вполне привычным явлением в политике, военном деле, в менеджменте, производстве. Крайне актуальной проблема прогностики остается и для образовательной сферы: чтобы выявить наиболее эффективные педагогические условия развития студентов, необходимо, по крайней мере, предполагать, (а желательно вполне определенно знать) к решению каких профессиональных задач их готовить.

Чем же прогнозирование отличается от целеполагания или планирования? Стоит отметить, что в основе этих понятий лежит направленность к перспективам будущего. При целеполагании речь идет о выдвигении одной или нескольких базовых значимых целях, разбиваемых на задачи. При планировании, как правило, оцениваются возможности в соотношении с желаемыми достижениями. Прогнозирование же, в отличие от приведенных понятий, базируется на тщательном анализе множества факторов из опыта прошлого, а так же многомерно исследуются современные тенденции развития. При прогнозировании словно бы продолжается предполагаемая вектора уже существующего, траектория движения вымеряется с помощью сотен параметров (координат). Более близко прогнозирование к понятию проектирование, однако последнее имеет более спонтанное, даже можно сказать, творческое отношение к будущим событиям. Вместе с тем, прогнозирование включает в себя практически все стадии предвидения, проектирования, целеполагания и планирования. Так, прогнозируя развитие образования в России, профессор Л.Б. Соколова исследует тенденции последних лет: «Предельные ос-

нования кризиса современного образования лежат в завершении индустриального этапа развития человеческой цивилизации. Уходящая эпоха, снизив внимание к нравственно-эстетическим факторам, породила технократичность мышления, дегуманизацию ценностей и смыслов человеческого бытия. Эти изменения негативно сказались в сфере образования, заложив опасность подмены его цели, социальной сущности и назначения. Лишь тщательная рефлексия оснований, анализ причин и следствий сложившегося кризиса позволит изменить представления о современных целях и задачах образования, осознать изначальное значение для него смысла культуры человеческой деятельности» [3].

В социологии и других гуманитарных науках термин «прогнозирование» используется довольно часто. Прогнозирование понимается как специальное научное исследование конкретных перспектив развития некоего феномена. Энциклопедия социологии дает понятие прогнозирования как «вероятностного научно-обоснованное суждения о состоянии какого-либо явления в будущем. Критериями типологизации могут быть цели, задачи, объекты, предметы, проблемы, характер, период упреждения, методы и т.д. В качестве основополагающего выступает проблемно-целевой критерий, по которому различаются прогнозы поисковые и нормативные» [4]. Поисковое прогнозирование (чаще используется в прикладных науках – медицине, геологии и др.), как правило, основывается на некоем переносе тенденций в будущее, путем естественнонаучных методов, например, геометрической прогрессии. При этом точность прогноза может быть достаточно низкой: жизнь вносит свои коррективы,

регулируя природные явления и процессы жизнедеятельности человека. Нормативное проектирование представляет изучение наиболее эффективных способов реализации заданных траекторий движения. Допустим, если мы решили добиться высокого уровня конкурентоспособности, то что мы должны сделать, какие ресурсы активизировать, что предпринять? Как правило, это поиск ответа на сакраментальный вопрос: «Что делать?»

Говоря языком социологии, распределение вероятностей идет «от обратного», от заданного состояния, от определенной цели, «планки», уровня развития системы или индивидуума.

Прогнозирование истории развития различных сфер человеческой деятельности становится определяющим вектором будущего. Один из основателей метода – Томас Мор (конец XV – начало XVI вв.) – был автором одного из первых произведений в жанре утопия («Утопия»), которые во многом заложили вектор развития современного демократического общества. Сегодня большинство мировых экономик развиваются в рамках реализации заранее спроектированных, выверенных с помощью метода многофакторного анализа, программ развития. Властная элита Америки, России, Франции и многих других держав с точностью до сотни долларов и нескольких дней знают, как будут реализованы важнейшие программы развития будущих десятилетий. Так, прежде чем выступить перед сенатом с первым приветственным словом, Президент Америки Барак Обама создал аналитическую группу, которая разработала план развития страны на 50 лет. Исходя из долгосрочных прогнозов, им были очерчены проблемы, которые предстоит решать обществу в ближайшее десятилетие. В СССР еще в середине прошлого века страна жила пятилетками, прогнозируя развитие общества и экономики на пять-десять лет вперед. Четкость прогнозов могла иметь поправку только в позитивной динамике, т.е. в качестве «перевыполнения плана» –

перепроизводства. Опыт прогнозирования, как некое программирования траектория развития был применен и в современной России. В 2004 году задолго до «Плана Путина» учеными, большинство из которых представляло РАН, был разработан прогноз развития России до 2030 года. Современные масштабные реформы в образовании, медицине, правоохранительной системе и других областях жизнедеятельности общества – попытка предотвратить неутешительные прогнозы развития страны как сырьевого донора. Впрочем, не все прогнозы вовремя бывают услышаны. Печальный факт: прогноз событий 11 сентября в ФБР был не только подготовлен, но и опубликован за год до трагедии, в нем с точностью до месяца прогнозировалась крупномасштабная террористическая атака...

Во все времена люди пытались заглянуть в будущее, чтобы настроить камертон своей жизни на реализацию целей завтрашнего дня. Уже не актуально «решать проблемы по мере их поступления», важнее уметь предугадывать их появление, научиться использовать «подушку безопасности» при новых вызовах времени. Современные темпы жизни требуют от каждого глубокой рефлексии не только задач сиюминутных, сколько перспективных проблем и стратегий. Профессиональная деятельность современных специалистов (по крайней мере, специалистов в области межличностной коммуникации): юриста, журналиста, педагога напоминает воплощение образа известной картины «Девочка на шаре» – устойчивость возможна только в динамике, в движении. Постоянное изменение среды диктует необходимость смены стратегий поведения, при сохранении внутренней стабильности – гаранта стрессоустойчивости, эмоционального комфорта.

Преподаватель Оксфорда Л.Кэрролл в философской сказке о путешествиях Алисы, с удивительной прозорливостью описал феномен прогностики как движения из будущего в настоящее. Вот фрагмент разговора Королевы и Алисы:

« – Сегодня ты не получишь варенье. – сказала Королева. – Правило у меня твердое: варенье на завтра! И только на завтра!

– Но ведь завтра когда-нибудь будет сегодня!

– Нет, никогда! Завтра никогда не бывает сегодня! Разве можно проснуться поутру и сказать: “Ну, вот, сейчас, наконец, завтра”?

– Ничего не понимаю, – протянула Алиса. – Все это так запутано!

– Просто ты не привыкла жить в обратную сторону, – добродушно объяснила Королева. – Поначалу у всех немного кружится голова...

– В обратную сторону! – повторила Алиса в изумлении. – Никогда такого не слышала!

– Одно хорошо, – продолжала Королева. – Помнишь при этом и прошлое и будущее!

– У меня память не такая, – сказала Алиса. – Я не могу вспомнить то, что еще не случилось.

– Значит, у тебя память неважная, – заявила Королева.

– А вы что помните лучше всего? – спросила Алиса, набравшись храбрости.

– То, что случится через две недели, – небрежно сказала Королева, вынимая из кармана пластырь и заклеивая им палец. – Возьмем, к примеру, Королевского Гонца. Он сейчас в тюрьме, отбывает наказание, а суд начнется только в будущую среду. Ну, а про преступление он еще и не думал!

– А если он не совершит преступления? – спросила Алиса.

– Тем лучше, – сказала Королева. – Не правда ли?»

Действительно, иногда мы лучше представляем себе события будущего, нежели воспринимаем настоящее: «живем завтрашним днем». И еще, если «преступлений» – т.е. некого негатива, предполагаемых проблем, нам удастся избежать благодаря прогнозированию, самооценке каких-то бу-

дущих ситуаций – то в этом и есть главная задача этого метода. Ведь если не знать, в каком направлении развернуть корабль жизни, то, как говорят англичане, «ни один ветер не будет попутным».

Как же методы прогнозтики можно переносить в сферу педагогической науки и практики, применить к проблемам саморазвития студентов? На наш взгляд, применение прогнозтики в вузе имеет обширный вектор применения, важно соблюдать некоторые нормы, придерживаться некоторых общих принципов, правил.

Первое. Стратегия прогнозтики должна лечь в основу разрабатываемых курсов, программ, проектированию педагогических условий. Педагог адаптирует, корректирует методы и содержание учебных программ по мере изменений в профессиональной среде. Изменения в программе могут быть внесены очень оперативно. Приведу пример. В начале своей педагогической деятельности на факультете журналистики КГУ мне довелось вести мастер-класс по криминальной журналистике. Буквально накануне одного из занятий произошла трагедия в «Норд-Осте». Что может заинтересовать, замотивировать студента больше, чем обсуждение столь эмоционально сложной, но «горячей» темы? Со студентами были обсуждены нормы профессионального поведения, проведена игровая пресс-конференция, итогом занятия стала работа студентов над эссе о журналистской этике и психологии поведения в экстремальной ситуации. К слову сказать, проблема анти-террористической журналистики остается актуальной поныне. Можно сказать, что это – одна из наиболее сложных профессиональных задач.

Второе: Для того, чтобы освоить применение метода прогноза своей профессиональной жизни, студенты должны иметь возможность наблюдать процесс (участвовать в процессе) прогнозирования. Могут быть предложены несколько ракурсов:

– «взгляд со стороны» – студент учится на лучших образцах прогнозирования,

демонстрация опыта преподавателя – приветствуется;

– «непосредственное участие» – вместе с преподавателем студент учится строить прогнозы развития своей профессии в рамках дискуссии, деловых игр и др.;

– «самостоятельная работа» – производство самостоятельных прогнозов, которые позволили бы спроектировать траекторию личного профессионального развития.

Третье. Прогнозы должны иметь высокую степень адекватности и применимости, желательно так же вывести их на уровень «проверяемости». Каким образом? Вероятно, существует множество способов, один из наиболее технологичных и применимых в условиях вуза – реализация метода проектов. Принцип такой: «придумал – воплотил!». Проектно-творческая деятельность студентов позволяет проверить свои способности, уровень развития компетентности, с наименьшими рисками реализовать себя в новом качестве, в новой роли. Так, студент, мечтающий о создании своего бизнеса может попробовать разработать и поэтапно «реализовать» в проектной деятельности свой бизнес-план, получить обратную связь, выявить вероятные барьеры и проблемы в реализации задуманного.

Мы знаем немало примеров, когда целостные личности, прекрасно знающие направление «движения» профессиональной истории достигали ошеломительных успехов. Нам кажется удивительным, что Николай Чернышевский написал гениальный роман «Что делать?» (около тысячи страниц рукописи) за 680 суток, проведенных в Петропавловской крепости. Удивительно, но глубокие научные измышления в области психологии, философии, антропологии, приведенные в книге, автор не мог заимствовать из книг. С собой в крепости у него лишь арсенал личной эрудиции. Судьбоносное для России произведение переписывается современниками от руки, пользуется необыкновенной популярностью. «Роман серьезный, проводящий мысль о

необходимости новых жизненных основ», – пишет С. Щедрин. Николаю Гавриловичу в год его публикации исполняется 35 лет. Чудо? Отнюдь. Чернышевский писал: «Я столько вдумывался в жизнь, столько читал и обдумывал прочитанное, что мне уже довольно и небольшого поэтического таланта для того, чтобы стать замечательным поэтом» [6]. Если бы сегодня в эссе современный студент написал такие строки, педагоги подумали бы о завышенной самооценке. А Николай Гаврилович, между тем, весьма адекватно оценивал свой личный ресурс, степень образования, эрудиции и свои аналитические способности.

Для того, чтобы студент мог наиболее полно сделать прогноз траектории профессионального саморазвития, нужно не только время, но и мотивация на выполнение столь непростого задания. Так что прогнозирование будущей профессиональной деятельности поможет студенту:

– уточнить жизненные цели (стратегические цели, ранжирование целей по степени значимости, важности, рассмотрение этапности их реализации, разложение на подцели, задачи);

– выявить истинные ценности как базового так и бытийного уровня (для уточнения их существует масса дополнительных методик, заимствованных из диагностической психологии). Иногда наоборот – уточнение ценностей стимулирует работу по выбору траектории личного роста. Так например, для студента важно быть честным, оставаться в ладу с совестью, бороться за справедливость. Вряд ли он сможет работать в том направлении, где большое значение иметь умение «играть по чужим стандартам» – например, в ведомственной прессе, где придется выполнять «заказы». Независимые СМИ это более близкий формат. Применительно к юриспруденции, это в большей мере работа судьи (принцип независимости), нежели адвоката. Таким образом, работа в этом направлении позволяет:

– уточнить или выявить направление профессиональной специализации;



– определить приоритетные мотивы, что позволяет прийти к осознанному управлению мотивационных комплексов;

– наиболее важным является повышение значимости САМО-процессов.

Проектирование будущего профессионального развития, позволяет студенту достичь понимания того, что он сам (не родители, не декан или редактор) в ответе за его профессиональную судьбу. Фактически в рамках учебного процесса, в проектной работе студент учится делать самостоятельный выбор, учится брать на себя ответственность за свое будущее. Как показывает педагогическая практика, иногда это становится первым шагом к запуску механизмов самости.

«Интерес к самопроектированию и построению жизненных планов, в первую очередь, обусловлен желанием управлять событиями своей жизни, контролировать их. Виртуальное определение собственного будущего избавляет от чувства страха из-за неуверенности в завтрашнем дне, а так же задаёт определённое направление, смысл происходящему, позволяет сделать нужный выбор в ситуации неопределённости», – полагают авторы статьи «Жизненный и профессиональный путь человека: судьба или личный проект», ориентированной на студенческую аудиторию – размещенной на сайте «Донской государственный технический университет [7].

Вообще проблема прогнозирования профессиональной судьбы в контексте саморазвития личности не нова для российской науки. Своё решение этой проблемы предлагали отечественные ученые: философы и социологи Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, М.М. Троицкий (идеи самореализации, через самоопределение и самостроительство); позже – Л.Н. Коган и М. Мамардашвили (понятие «судьбы» философы связывали с жизненным творчеством личности: чем социально активнее человек, тем полнее проявляется свобода нравственного выбора).

Различным аспектам решения данной проблемы посвящены работы психологов

А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна и конечно Б.Г. Ананьева. Авторам советской эпохи свойственно в особой степени наделять человека даром созидания своей судьбы и изменения самого себя в процессе «самостроя». Заслуживает особого внимания цитата из трудов В.П. Зинченко о развитии личности: «Развитие – это судьба человека. Представление о развитии и его путях не может навредить человеку, а может быть, и поможет ему стать самим собой».

Многие концепции западной психологии личности в это время по своему решали проблемы самоопределения личности. Как известно, именно свобода целеполагания и управления самим собой, своей судьбой стало «яблоком раздора» для представителей гуманистической (Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу и др.) и экзистенциальной психологии (Э. Берн, Ж. Пиаже, М. Хайдеггер). Стоит заметить, что для педагогики саморазвития ближе подходы гуманистической психологии, отстаивающей идею о человеке как о существе, способном к непрерывному развитию и самореализации благодаря внутренним смыслам и ценностям.

Рассматривая метод проектирования профессиональной траектории личностного развития с позиции педагогики саморазвития, стоит подчеркнуть: студент выступает как субъект активного самопроцесса (самопознания, самоактуализации и др.), но главное, принимает – т.е. осознает ответственность стратегии самостоятельного жизненного выбора.

Специальные курсы («Психология журналистики», «Конкуренология», «Конфликтология», «Педагогика»), читаемые автором на факультетах журналистики, философии, юриспруденции Казанского университета, а также у аспирантов первого года обучения, позволяют создать необходимые условия для реализации метода проектирования профессионального развития студентов. Поскольку работа со студентами ведется в различных аудито-

риях (имеется ввиду степень подготовленности, уровень культуры и образования и эмоциональной открытости, доверительности), то программы реализации метода имеют свои особенности. Вообще прогнозирование траектории профессионального саморазвития – метод, требующий индивидуального подхода. Но поскольку опыт составления студенческих «самопрогнозов» применяется уже не первый год, то вполне возможно выйти на уровень обобщения, выявления общих этапов и требований к их организации.

1-й этап – Настройка на рефлексю. Все начинается с обсуждения, чаще в формате спора, дискуссии об общих тенденциях развития профессии, общества и всего мира. Затем – переход к обсуждению профессиональной миссии (Зачем вообще наша профессия нужна обществу? В чем ее суперцель и суперценность?) Важно, что на этом этапе вырабатывается, задается некая «тональность», правила игры взаимодействия со студентами. Создается атмосфера искренности, многополярности суждений, которая ведет к высокой степени эмоционального комфорта и доверительности. С другой стороны, студент понимает, что здесь нет «заимствованных знаний» – ни Интернет, ни сосед по парте не поможет: возможно только «мое» мнение или «чужое».

2-й этап – Рефлексия. Предлагается студентам самостоятельно, в форме эссе, порассуждать о своей миссии в профессии, о причинах, побудивших избрать именно такую профессиональную роль. При этом, объем – не принципиален, он лишь отражает психологические характеристики студента, аналитические и литературные способности. Как студент «видит» себя в профессии, для решения каких задач он пришел в деловую, профессиональную среду?

3-й этап – Самопрогностика развития профессии.

Для того, чтобы снизить степень стереотипности мышления, можно предло-

жить студентам дискуссию на тему «Моя профессия через 50 (100 лет)» Конечно, можно получить вполне стандартные ответы. Вот, к примеру, так ответил на этот вопрос в 2009 году аспирант Максим В. о будущем педагогики.: *«Наше общество динамично развивается во всех направлениях, в том числе и в образовании. Претерпевают изменения образовательные стандарты и требования к уровню подготовки специалистов. Во всем этом достаточно сложно определить и выстроить мегамодель преподавателя через сто лет, но ясно одно – педагог будет соответствовать вызовам эпохи. Какие требования будет предъявлять эпоха к преподавателю в будущем, то и ляжет в основу формирования этой модели...»*

Другой аспирант – Юлия М. более искренно и фантазийно раскрывает свой подход: *«Наступил исторический период в развитии цивилизаций, когда культурные, (в прошлом и материальные) ценности стали общедоступны. Стали формироваться новые национальные субкультуры. Из-за расширения национально-экономических связей произошла десакрализация (перераспределение) мирового наследия, которые мы называем человеческие ценности. Чем более универсален становится человек (единый язык для всех, единая денежная система), тем более ценным становится индивидуальность. От понимания роли педагога как «массового производителя профессиональных кадров» (учителем мог быть информационный робот с медиаобучающими в системе 4D программами, тренажерами), мир возвращается к системе Человек-Человек. Обучающие технологии Человек-Компьютер имеют массу недостатков. Компьютер не выдает невербальной информации, не способен сопереживать, «находить подход к ученику с оптимистической гипотезой», а в чем-то просто показать пример... Думаю, и через сто лет в учителя будут ценить оптимизм, веселость, доброжелательность, радость за успехи учеников, душевную щедрость. Тогда только общество останется человеческим».*

4-й этап – Самопрогнозирование и рефлексия глубокого уровня.

На этом этапе начинается выявление стратегических целей, индивидуальных ценностных моделей, происходит соотнесение их с мотивационными комплексами и личными ресурсами. Идет соотнесение Я-реального и Я-идеального, (интересно, что ко многим приходит понимание: в этих двух ипостасях, как правило, расходятся компетенции (умения) и возможности, но не ценностные ориентиры). Таким образом, прогнозирование основывается на реализации возможности воплощения своих мечтаний (как носителей ценностных моделей). Например, в мечтах, обобщенных фразой: «Хочу быть известным журналистом», могут быть заложены принципиально разные ценностные смыслы: я получу возможность общаться с интереснейшими людьми (общение), я получу возможность влиять на события (активная позиция), я могу часто появляться «в кадре» (самолюбование), я буду помогать людям (альтруизм) и т.д.

5-й этап – Проверка уместности прогноза, соотнесение с личностными ценностями.

Безусловно, важны не только цели и ценности, но и стратегии их достижения. Именно для этого студентам предлагается разрабатывать «персональный профессиональный этический кодекс». Здесь важна «теза и антитеза»: регламентация допустимых, а также не допустимых моделей профессионального поведения. Превышения допустимого личностью морального порога могут обернуться трагедией для личности, иногда осмысление личных норм в режиме прогнозирования возможных событий позволяет избежать таких потерь. Так же весьма полезными с точки зрения саморазвития личной ответственности могут стать задания, позволяющие сравнить, сопоставить личный этический кодекс с нормами профессиональной этики прописанных в официальных документах, а также выдвигаемых коллективно, студенческой аудиторией.

Вообще, арсенал средств, методов, способов проектирования траектории профессионального саморазвития может быть весьма и весьма разнообразен. Главное в данном случае не результат, а сам процесс, во время которого наблюдается активизация самопроцессов. К студентам приходит понимание всей полноты ответственности за процесс и результат своей профессиональной жизни, виртуально – т.е. мысленно идет принятие жизненно важных решений, ведется разработка своих индивидуальных приемов самоактуализации, которые способны вывести личность на наиболее высокий уровень раскрытия своего бытийного, творческого потенциала. Вероятно, впрочем, все возможности применения этого метода в вузе еще только предстоит нам раскрыть...

#### Литература

1. Александров, И.А. Философская концепция высшего образования: к постановке новых образовательных моделей / И.А. Александров // *Философия образования*. – 2002. – № 5. – С. 59-62.
2. Слостенин, В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В.А. Слостенин // *Психолого-педагогические науки МПГУ*. – М., 2000. – С. 10-17.
3. Соколова, Л.Б. Методологическая культура как фактор становления педагогической деятельности будущего учителя: учеб. пособие к спецкурсу / Л.Б. Соколова. – Оренбург: ОГПИ, 1996. – С. 111.
4. Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – 2003.
5. Субетто, А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных национальных проблем общественного развития. (Философия качества образования) / А.И. Субетто. – СПб.; М.; Красноярск, 1999. – 87 с.
6. Чернышевский, Н.Г. Что делать? Из рассказов о новых людях: роман / Н.Г. Чернышевский. – М.: Худож.лит., 1980. – 478 с.
7. <http://www.atidgtu.ru/education/i/28> – сайт ГОУ ВПО «Донской государственный технический университет».

## СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНЦИЯ САМОРАЗВИТИЯ» СТУДЕНТА ССУЗА

В.А. Абакумов

**Ключевые слова:** компетенция, саморазвитие, студент ССУЗа.

Сегодня, как никогда, становится очевидным, что смысл профессионального образования в XXI веке заключается в том, чтобы воспитать свободного и творческого человека, способного к непрерывному саморазвитию и устремленного к своему самоосуществлению, а также к практическому осуществлению своих способностей, направленных на самостановление личности. Чтобы образование стало подлинно человекопреобразующим, оно должно по своей организации и содержанию быть обращенным к внутренним силам индивида, вызывая у него самопроцессы, ведущие к его самостроительству, а также к *духовно-нравственному самоукреплению* (процесс стабилизации смыслов своей жизни и деятельности); *самовоспитанию* (важнейший компонент саморазвития; является осознанной деятельностью человека по совершенствованию воли и характера); *самопониманию* (сензитивное внимание человека к своим желаниям и потребностям); *самопознанию* (пожизненный процесс выявления своих актуальных и потенциальных возможностей); *самооценке* (оценка личностью своего потенциала); *самодетерминации* (процесс внутреннего обусловливания своего развития); *самоопределению* (осознанный выбор индивидом своего места в системе социальных отношений); *саморегуляции* (процесс осознанного, целеустремленного управления своей деятельностью); *самосовершенствованию* (процесс обогащения своих личностных качеств); *самоактуализации* (процесс выявления и развития индивидом своих личных возможностей); *самореализации* (развитие своих возможностей с последующим осуществлением себя) и, конечно, *саморазвитию*, представляющему собой целенаправленное многоаспектное самоизменение

личности, служащее цели ее максимального духовно-нравственного и деятельностно-практического самообогащения и саморазвертывания; самостоятельное выстраивание себя для продуктивной самореализации в изменчивых условиях и успешного самоосуществления своего социального предназначения [1, с.320-322].

Для раскрытия сущностно-содержательной характеристики понятия «компетенция саморазвития» необходимо провести анализ сопряженных понятий: «**саморазвитие**», «**компетенция**».

Как известно, идея саморазвития личности человека, как автора самого себя, уходит глубокими корнями в историю философии. Еще в античном мире утверждалась ценность главной способности человека не зависеть от внешних сил, а от собственной активности и продуктивности работы над собой, т.е. стремления и умения самосовершенствоваться (Сократ). Идея саморазвития человека широко обсуждалась и обсуждается в отечественной философии. Так, в частности, Н.А.Бердяев считал, что внутреннее движение человека к своему совершенствованию представляет собой утверждение им своей свободы, а для В.В. Розанова уникальность человека заключается в том, что он может развивать свои способности не просто как некий работник в мире, а как личность, самостоятельно осмысливающая этот мир.

Следует отметить, что сущность процесса саморазвития рассматривалась философами с различных позиций:

– одним из главных и смыслопорождающих слагаемых саморазвития является самообразование, оно обуславливает повышение информированности личности, освоение ею моделей предметной деятельности, увеличение на этой основе

степеней свободы личности. Тем самым самообразование представляет из себя наиболее продуктивное средство углубления социальности человека (П.Г. Щедровицкий и др.);

– деятельностно-практическое изменение себя происходит не в личностной самоизоляции от мира, а в процессе социально ценной и личностно значимой деятельности и обобщения, служа целям их обогащения и максимализации личностного самоосуществления (К. Маркс, Ф. Энгельс, Г. Маркузе, М. Хайдеггер и др.);

– самосовершенствование представляет собой специальную духовную деятельность личности, направленную на внутреннее облагораживание себя (В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, Л.Н. Толстой, П. Сорокин, П. Успенский и др.);

– саморазвитие личности в главном своем значении есть духовно-практическое самопреобразование с целью полноты индивидуального самовыражения и социального служения (С.Л. Франк, М.К. Мамардашвили, В.П. Зинченко и др.);

– саморазвитие – это целенаправленное самодостраивание себя в соответствии с задачами деятельности и целями жизни (Ф. Хайек, В.И. Андреев и др.) [1, с.13-14].

Исходя из выше рассмотренных философских размышлений по саморазвитию индивида, можно вывести их на современное понимание проблемы саморазвития как некой эволюции: а) истоки саморазвития человека заложены в его биологической природе, что проявляется в его стремлении не стоять на месте, а двигаться всегда вперед; б) за биологическими основами саморазвития следует более высокий уровень – социальный, когда начинают развиваться ценностные ориентации индивида на его социальную и личностную самореализацию; в) в процессе образования человека происходит усложнение структуры его саморазвития, когда начинает повышаться индивидуальный опыт самосовершенствования; г) высшим уровнем считается процесс личностного роста индивида, когда

происходит его духовный рост, формируются убеждения, нравственность, совесть и различные социальные установки.

Отсюда можно сделать вывод, что, по мнению большинства философов, саморазвитие человека имеет не созерцательную, а деятельностную основу, таким образом, сущность процесса саморазвития представляет собой духовно-практическую деятельность, направленную на самостроительство конкретной человеческой жизни как постоянное восхождение к своему совершенству. Из этого следует, что саморазвитие человека является одной из его ценностей, важной потребностью и целью, а также долгом перед обществом и самим собой.

Что касается психологии, то учеными здесь саморазвитие личности рассматривается с точки зрения интегрального характерологического качества. Психологи полагают, что индивид проявляет свои активные и потенциальные способности, прежде всего, посредством деятельности, о чем, например, рассуждают апологеты гуманистических теорий личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фром, В. Франкл), где одним из направлений признается приоритетность изучения личности как уникальной ценностной системы, представляющей собой постоянно возникающую возможность саморазвития. Так, основным постулатом гуманистической психологии является то, что человеком движет по направлению его личностного роста сама его суть, если при этом данному процессу не мешают исходящие от окружения какие-либо чрезвычайные обстоятельства. Более того, сторонниками гуманистической психологии утверждается, что люди – в высшей степени сознательные и разумные создания, не подверженные слабости подпадать в подчинение бессознательных потребностей и конфликтов. В настоящее время в гуманистической психологии можно встретить множество идей и концепций, в которых есть и общее, что их объединяет – это понимание того, что природа человека

имеет мощный потенциал для собственного конструктивного развития, а также, что становление человека как человека должно происходить с точки зрения раскрытия его потенциальных возможностей.

Таким образом, в саморазвитии личности заложен элемент процессуальности, поскольку саморазвитие имеет внутренние механизмы, отражающие динамику – начало, развитие, кульминацию, завершение и определенные результаты в виде своеобразных «последствий»; оно циклично; имеет свое содержание; воспроизводимо в новых условиях; имеет собственные условия и факторы протекания; оно протекает на разных уровнях и т.д. Сама же динамика процесса саморазвития личности рассматривается психологами как последовательность ступеней перехода от одного психологического состояния личности к другому, знаменующая возрастание ее готовности, способности и опыта самотворчества, и обусловленные этим ее качественные изменения.

Исходя из этого, саморазвитие студента можно представить как процесс становления его как индивидуальности и личности на основе внутренних механизмов самосознания, самоорганизации и самоопределения, которые способствуют его самостоятельному проявлению в качестве субъекта познавательной деятельности. И отличительной особенностью в общем процессе развития молодого человека является самодвижение его личности, проявление его внутренней природы и индивидуальности, без учета чего применение любых педагогических средств становится неэффективным.

Сопрягающим с понятием «саморазвитие» является понятие «компетенция», развитие определенной совокупности которых в среднем профессиональном учебном заведении представляет собой важнейшую цель образовательной деятельности, направленной на обеспечение профессионального становления студента как будущего специалиста.

Рассматривая проблему саморазвития с позиции понятия «компетенция», определимся сразу, что последнее принципиально отличается от знаний тем, что она также существует в виде деятельности, а не только информации о ней; от умений – тем, что обладает свойством переноса, то есть может применяться при решении разного рода задач; от навыков – осознанностью и неавтоматизированностью, что позволяет человеку действовать как в типовой, так и нестандартной ситуации. Однако, если говорить с точки зрения статистических и динамических подходов, то компетенцию очень часто рассматривают и как группу знаний и умений, влияющих на профессиональную деятельность, которые могут быть измерены и развиты через обучение, в связи с чем ее можно отнести к некоей единице измерения образованности человека, которая, помимо всего прочего, измеряет и уровень качества образования, соотносящееся с современными социокультурными условиями и требованиями. В связи с этим, проведенный анализ использования понятия компетенции в образовании позволяет сделать вывод о том, что компетенция как таковая связана как со знаниями и умениями, так и с поведенческими характеристиками, активно используемыми и значимыми для профессиональной деятельности, а также с опытом, который студент начинает приобретать в стенах профессионального учебного заведения. При этом знание определяется не только как информация, но как представление о мире, преломленное собственным социально-культурным, духовным опытом индивида, представленное в виде понимания. Отсюда знания, умения, навыки, способы деятельности выступают в этом случае как материал для взращивания самости личности, в связи с чем знание может выступать одновременно и как условие, и как основа действия.

Рассмотрев сущность понятий «саморазвитие» (самоизменение личности, служащее цели ее максимального духовно-нравственного и деятельностно-прак-

тического самообогащения и саморазвертывания; самостоятельное выстраивание себя для продуктивной самореализации в изменчивых условиях и успешного осуществления своего социального предназначения) и «компетенция» (приобретенные умения и навыки деятельности, используемые в процессе продуктивного решения различного уровня вопросов), мы переходим к рассматриваемому понятию – «компетенции саморазвития».

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, исследовав различные позиции к пониманию компетенций и связанным с ними феноменом саморазвития, мы пришли к следующему рабочему определению рассматриваемого понятия: **компетенция саморазвития представляет собой способность (и потребность) личности к самообразованию, осознание ею необходимости личностного целеполагания и связанной с этим самоактуализации собственных достоинств и способностей.** Данная трактовка означает, что саморазвитие как зрелый процесс самостоятельной интеллектуально-чувственно-практической деятельности личности может быть целостным и продуктивным только на основе прижизненно приобретаемых способностей личностей – как общих, так и специальных, связанных с самостимулированием, самоидентификацией и самоопределением.

С точки зрения исследователей, истocom компетенции саморазвития личности может выступать **самооценка**, так как она является продуктом регулярного самооценивания личности на основе самоанализа как ведущего инструмента самосознания. Более того, самооценка является основой мотивации саморазвития. Она «срабатывает» на актуализацию саморазвития только при определенных условиях: при наличии противоречия между уровнем притязаний личности и осознаваемыми ею возможностями их реализации; в ситуации неудовлетворенности собой, достигнутым результатом и уровнем собственной продуктивности. Таким образом, важным

структурным элементом компетенции саморазвития служат **мотивы**. Мотивация саморазвития формируется личностью не «отдельно» от прочей ее деятельности, а непосредственно в жизнедеятельности, в связи с осознанием самооценки, противоречия наличного и желаемого уровней собственного развития, выступая средством обоснования значимости самодостраивания личности.

Мотивирование собственного саморазвития приводит личность к актуализации потребности в познавательной деятельности, к целенаправленному формированию практической готовности к ней, а также к формированию убежденности в ценности такой работы над собой для себя и окружающих; к приобретению первого опыта самопреобразования.

Одновременно с приобретением мотивации вызревает, углубляясь и усложняясь, и сама цель саморазвития, которая постепенно на основе аналитико-прогностической деятельности не только «врастает» в жизненную **цель**, но и выступает ведущим регулятивом личностного саморазвития молодого человека. Компетенция саморазвития, по сути, является способностью личности вычленять саморазвитие как ценностную деятельность из всех прочих ее видов (будь то умственная, физическая, творческая, или иная практическая деятельность) и одновременно осуществлять ее в единстве с последними, что свидетельствует, с одной стороны, о готовности личности к саморазвитию как целенаправленной деятельности, а с другой – фактического ее протекания.

В связи с вышесказанным, необходимо отметить, что процесс саморазвития личности требует периодического анализа и критического оценивания, поэтому важнейшим его компонентом является **самоконтроль**, суть которого заключается в способности человека самостоятельно оценить собственное состояние, уровень успешности своих действий как в рамках предметно-практической деятельности, так

и собственно в действиях саморазвития, осуществляющихся одновременно с предшествующей. Самоконтроль может быть ситуативным и этапным, наиболее ценно их сочетание, поскольку это дает возможность наличия особого самоотчета личности в своих действиях и состояниях, когда в сознании происходит своего рода инвентаризация собственной мотивации действий; согласование используемых приемов со своим поведением, а также возможно и рассогласованность с какими-то целями, в том числе и с жизненными, соотносении этих целей с наличным результатом, что, в конечном счете, завершается определенным собственным заключением о степени успешности саморазвития. Считается, что использование личностью самоконтроля служит свидетельством более высокого уровня ее саморазвития, то есть уровня целенаправленного самосозидания. При этом самоконтроль своего саморазвития ставит личность перед необходимостью **самокоррекции**, которая предполагает изменение целей, совершенствование приемов и средств, формирование волевой готовности для достижения (претворения) задуманного в конкретный результат саморазвития. Это и есть полноценная компетенция саморазвития, когда личность способна осознанно и своевременно, с соответствующим темпом и желанием осуществлять самокоррекцию.

Итак, компетенция саморазвития нацеливает молодых людей на параллельное решение актуальных задач самоизменения: в каждом действии они определяют дальнейшие возможности своего самодостраивания в целях достижения не только внешней (с социальной точки зрения) продуктивности собственной жизнедеятельности, но и внутренней духовной гармонии и согласия с самим собой. Именно компетенция саморазвития в процессе профессиональной деятельности способствует усилению самопонимания, самонастраивания, самоориентации, то есть осмысления своих состояний и действий; выявле-

ния, объяснения и разрешения наличных и предполагаемых коллизий; выработки опыта практического преодоления трудностей, связанных с предметно-практической деятельностью и т.д. Сами практические действия при осуществлении компетенции саморазвития связаны с разными областями жизнедеятельности молодых людей, способствуя их качественному преобразованию: это и углубленный самоанализ как жизни в целом, ее тех или иных периодов, так и стратегических перспектив; и информационное обогащение – чтение, поиск новых знаний, выход на повышение уровня своей компетентности; и качественное осмысление основного дела своей жизни – будущего профессионального труда, открытие его высоких смыслов, формирование собственной готовности к высокому уровню профессиональной деятельности и т.д.

Исходя из этого, компетенцию саморазвития можно определить и как способность личности к целенаправленному процессу самоизменения, целью которого является интеллектуальное, духовно-нравственное и деятельностно-практическое развитие студента – будущего специалиста, включающее в себя мотивацию постоянного профессионального самосовершенствования и роста, способность к самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самореализации своего творческого потенциала в области профессиональной деятельности, умение пользоваться различными методами и средствами для повышения уровня своей компетентности в будущей профессии.

Отсюда, саморазвитие студента ССУЗа представляет собой самостоятельную, целенаправленную и ценностно-ориентированную деятельность по самоизменению (обогащению) своего индивидуального опыта и духовно-нравственного потенциала соответственно внутреннему «образу Я» и актуальным социальным ожиданиям. Это означает сознательное управление своим развитием, которое включает в себя выбор



целей самосовершенствования сообразно жизненным целям; адекватное оценивание своих возможностей и, исходя из этого, выбор путей и средств достижения наибольшего соответствия собственному образу будущего; мобилизацию своей интеллектуальной и эмоциональной активности, а также самоконтроль и самокоррекцию, с целью обретения чувства целостности и самоидентичности, а в последующем и выстраивания продуктивной жизненной судьбы.

В заключение отметим, что компетенция саморазвития всегда будет иметь свое дальнейшее развитие, поскольку в процессе профессиональной деятельности она,

так или иначе, обогащается и совершенствуется. Следовательно, еще в процессе обучения в среднем профессиональном учебном заведении необходимо создание и определенных педагогических условий, а также соответствующей среды по организации современных подходов к формированию личностно-профессиональных компетенций, которые бы продуктивно способствовали успешной ориентации будущих специалистов на их саморазвитие.

#### Литература

1. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с. ■

## РАЗВИТИЕ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В КАЗАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**Ф.К. Ахмадеева**

**Ключевые слова:** самодеятельное художественное творчество, музыкально-эстетическая деятельность, кружок художественной самодеятельности, формы организации студенческого творчества, Казанский государственный университет.

**Н**а современном этапе развития общества во всех областях социальной, экономической, политической жизни требуются высокообразованные специалисты, обладающие профессиональными компетенциями, нравственно-ценностными ориентациями и художественно-эстетической культурой. Данную задачу в условиях высших учебных заведениях успешно могут решить занятия самодеятельным художественным творчеством, которые способствуют самовыражению, самореализации студентов, развитию их творческих способностей, художественных интересов и эстетических вкусов и потребностей. В свою очередь, художественное творчество является важным показателем успешности и эффективности образовательного процесса.

Отдельные аспекты деятельности Казанского университета были исследованы известными учеными – историками, педагогами, музыковедами. Историографией университета занимались Н.Н. Булич, Е.А. Вишленкова, Н.П. Загоскин, М.К. Корбут, С.Ю. Малышева, А.А. Сальникова; особенности эстетического воспитания студентов рассматривали В.И. Андреев, Г.И. Королева, Б.П. Рождественский, Г.П. Петрова, Т.В. Шуртакова; влияние университета на культуру народов Поволжья раскрывала С.М. Михайлова; историю развития музыкальной культуры в Казани представляли Г.М. Кантор, А.Л. Маклыгин, Д.Р. Хайрутдинова; историю хорового творчества исследовали В.Д. Булгаков, С.А. Казачков, В.П. Леванов.

Изучение и анализ литературы вышеперечисленных авторов позволило сделать вывод о том, что недостаточно исследованными являются формы обучения, воспита-

ния и организации музыкально-эстетической деятельности студенческой молодежи на разных исторических этапах. Исходя из этого, целью исследования выступает изучение истории возникновения, развития и эволюции такой формы организации студенческого творчества, как кружок художественной самодеятельности.

Термин «кружок», «круг» в «Словаре» В.И. Даля (издание 1881 г.) определяется как общество, сборище, мирская сходка. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова кружком называется группа лиц с общими интересами, объединившихся для совместных занятий чем-либо. Термин и явление «кружок» известен в мировой художественной культуре еще с древних времен. По мнению древних философов, отношения людей в обществе сводятся к двум полярным принципам – дружбе и вражде. Выдающимся представителем греческой натурфилософии Эмпедоклом (V в. до н.э.) эти принципы были объявлены главными началами мира: «В основе всего сущего лежат четыре вечные и неизменные стихии, или элементы; стимулом смещения является дружба, или любовь, а стимулом разъединения – вражда» [11, с.11].

Положительное значение дружеских связей в человеческом общении отлично сознавалось древними мыслителями и писателями, начиная с основоположников греческой словесности и общественно-политической мысли Гомера и Гесиода. Примечательными явлениями общественной жизни Афин V в. до н.э. были: открытый литературно-политический салон лидера афинской демократии Перикла и его подруги Аспасии, неформальные дружеские сообщества Сократа, Платона, Эпикура.

В России кружки пришли на смену ма-сонским ложам, бывшим на протяжении почти полувека одной из основных форм объединения интеллигенции. Появление первых обществ, кружков, светских салонов, клубов приходится на время бурных революционных и военных событий в Европе, изменений географических границ, законов, представлений о морали и нравственности. Эти изменения в обществе способствовали появлению потребности в общественной консолидации, в неформальном, внеэтикетном общении, основанном исключительно на близости интересов.

К началу XIX в. в России открыто существуют частные просветительские и благотворительные объединения, клубы и салоны, ученые и досуговые общества. Образуются сообщества, стабильные по составу, основанные на дружеских, родственных, служебных связях и, обязательно, на близости интересов, не имеющие четкого Устава, но тяготеющие к совместному проведению досуга и общению на небытовые темы. Одним из первых молодежных сообществ можно назвать досуговое «Общество тирлира» А.Л. Нарышкина, представляющий собой многочисленный кружок, членами которого была гвардейская молодежь, близкая по возрасту и, в основном, гуманитарными интересами – театр, музыка, литература. Подобное досуговое объединение образовалось в университете в Вильно – «Общество полезных увеселений», устраивающее для своих членов любительские спектакли, прогулки, игры, музыкальные вечера.

Наиболее популярными в XIX в. становятся литературные общества, где вопросы литературы обсуждаются на фоне общих социальных и философских проблем. Целью этих кружков было не только зачитывание оригинальных и переводных сочинений, но и самовоспитание в духе гражданственности и патриотизма. В начале XIX века в Московском университете образуется «Общество любителей российской словесности», выросшее из дружес-

кого литературного кружка в доме литератора Ф.Ф. Иванова. В 1816 г. существовало студенческое досуговое юмористическое «Общество громкого смеха», которое имело свой Устав, председателя и секретаря. Заседания общества начинались забавной речью, затем читались остроумные стихи и пародии из жизни университета, которые записывались в особую тетрадь [2, с.155].

Казанский университет, также как и Московский, становится местом собраний дружеских кружков студентов-единомышленников. В 1807 г. в Казанском университете возникло «Общество вольных упражнений в российской словесности», в которое входили Н.М. Ибрагимов, С.Т. Аксаков, В.М. Перевощиков, П. Кондырев, А. Васильев и Д. Богданов, братья Панаевы, Яковкин и местные казанские литераторы. Члены кружка стремились сблизить университет с публикой, развить «в согражданах любовь к учености», усилить интерес к русской и всемирной истории, языкознанию, истории «изящных искусств и древностей», а также этнографии. «Мы собирались каждую неделю по субботам и читали свои сочинения и переводы в стихах и прозе. Всякий имел право делать замечания, и статьи нередко сразу же исправлялись... Принятое сочинение или перевод вписывался в заведенную для того книгу» – вспоминает знаменитый русский писатель С.Т. Аксаков [1, с.71].

С.Т. Аксаков, один из первых студентов Казанского университета, вспоминает о всеобщем увлечении гимназистов и студентов театром. Власти Казанского университета поощряли театральные увлечения своих воспитанников, полагая, что участие в постановках способствует развитию литературного и эстетического вкуса, содействует нравственному просвещению молодых людей. Воспитанники разыгрывали отрывки пьес на домашней сцене, а иногда в учебной аудитории.

Во второй половине XIX в. в среде студенчества стали распространяться политические настроения, научные и политические теории мироустройства, и на смену

эстетическим и развлекательным кружкам пришли политические и научные кружки. При самом малочисленном историко-филологическом факультете Казанского университета в 1899 г. работали Пушкинское общество литературы и искусства (позже переименованное в Общество любителей русской словесности), кружок любителей драматического искусства, философский, педагогический, психологический кружки, научно-историческое общество. Студенты стихийно образовывали кружки для чтения вслух и последующего обсуждения философских и политических трактатов [3, с.369].

Таким образом, студенческие кружковые организации, созданные в конце XIX в., были не только формой эстетической и научной деятельности, культурного досуга, но и способом общения людей-единомышленников, и средством их защиты от все более захватывающей страну политической агрессии [3, с. 363].

21 июля 1899 г. в целях «желательного общения между студентами и педагогическим персоналом университета» вышел циркуляр Министра народного просвещения, согласно которому разрешалось учреждение научных и литературных студенческих кружков и допускалось учреждение студенческих хоров и оркестров для тех молодых людей, которые интересуются пением и музыкой. Министерский циркуляр предоставил официальное право на развитие новой, *кружковой формы* самостоятельного студенческого творчества. Руководителем кружка назначался один из профессоров, который утверждался попечителем учебного округа. В состав кружка входили только студенты университета, их количество не должно было превышать 50 человек. На занятиях кружка студенты приобщались к более глубокому изучению литературы, художественного, музыкального и театрального искусства [5, с.60-66].

В 1900 г. в Казанском университете учреждается студенческий музыкальный кружок под руководством заслуженного

ординарного профессора Н.В. Сорокина при участии директора музыкальной школы Р.А. Гуммерта. Музыкальный кружок состоял из отделений хорового пения, симфонической оркестровой игры и игры на мандолинах и гитарах. В 1903 г. было организовано отделение бального оркестра. На всех отделениях кружка работу осуществляли сами студенты. Первый концерт музыкального кружка, в котором участвовало 40 человек, состоялся 21 ноября 1900 г.

В 1910 г. утверждается новый устав музыкально-хорового общества, ставившего своей целью способствовать музыкальному образованию студентов Казанского университета, доставлять эстетическое удовольствие, устраивать концерты, музыкально-вокальные вечера, а также читать лекции по предметам музыкального образования.

Помимо музыкального кружка, огромное воспитательное значение на студентов оказывала деятельность и других кружков. Ярким примером является организованный в 1901 г. литературный кружок, численность которого к 1911 г. достигала 500 человек. Занятия кружка проходили в форме чтения и обсуждения студенческих рефератов и докладов на различные темы по русской, зарубежной литературе и обсуждения собственных сочинений студентов. Интерес представляют собрания памяти Л. Толстого, Т. Шевченко, В. Белинского и других писателей.

Драматический кружок был организован в 1909 г. Основными направлениями деятельности драматического кружка являлись репетиции, благотворительные спектакли, литературно-музыкальные вечера, посещение местного профессионального театра. В драматическом кружке было развито студенческое самоуправление. На общем собрании избиралось правление кружка, совет режиссеров, ревизионная комиссия, выбирались пьесы для очередного спектакля.

После 1917 г. в университете расширяется количество и формы работы кружков

художественной самодеятельности. Несмотря на тяжелые экономические и политические условия в период гражданской войны, коллективизации и других государственных политических кампаний, усиление идеологического давления, кардинальные изменения в студенческом и преподавательском составе, студенты университета продолжали заниматься любимыми творческими занятиями. На рабфаке – новом факультете университета, открытом в 1919 г. – работают хор, литературный, драматический, естественно-исторический кружки, школа ораторского искусства.

В марте 1936 г. в университете была проведена первая *олимпиады художественной самодеятельности*. Большая заслуга в организации олимпиады принадлежит профессору В.Н. Семеновскому, преподавателям В.В. Евлампиеву и А.А. Труфанову. Лучшими исполнителями были названы татарский и русский хоры, струнный секстет, балетная группа, которые затем были направлены на областную олимпиаду художественной самодеятельности. По традиции, организовывались и проводились тематические музыкально-просветительские вечера с участием артистов драматического театра, посвященные творчеству отдельных композиторов, поэтов, писателей. Например, в 1929–1930 гг. прошли вечера, посвященные творчеству Г. Тукая, Х. Такташа [8, с.120].

Великая Отечественная война прервала мирную деятельность Казанского университета. Главным для всех студентов и преподавателей стал лозунг «Все для фронта, все для победы!». Особенно тяжело пришлось студентам в первые годы Великой Отечественной войны. Помимо учебы студенты занимались общественно полезным трудом: разгружали вагоны, помогали колхозникам, заготавливали дрова и веточный корм, собирали теплые вещи для фронта, ремонтировали общежития и лаборатории, участвовали в военных денежных займах. Из публикаций в газетах известно, что студенты продолжали заниматься научно-ис-

следовательской работой, участвовали в работе научных сессий, встречались с учеными, эвакуированными во время войны в Казань. По воскресным дням проходили просветительские лекции «университета культуры».

В 1943–1945 гг. в Казани произошло немало культурных событий: открывается оперный театр, ставятся новые спектакли, с гастрольями приезжают оркестры, ансамбли песни и танца, проходят юбилеи, конференции. В мае 1944 г. в университете проходит смотр художественной самодеятельности, на котором первые места заняли вокалистки – студентки и аспирантки Русина, Лебедева и Коновалова [10]. В Предактовом зале работает клуб выходного дня, где студенты могли играть в шахматы, шашки, заниматься в кружках художественной самодеятельности, слушать просветительские лекции. Например, в январе 1944 г. состоялась лекция композитора А. Виноградова о творчестве П.И. Чайковского [9]. В мае в университете прошел вечер отдыха студентов, в программе которого состоялись выступления художественной самодеятельности, танцы, аттракционы.

В послевоенные годы восстанавливаются прежние кружки художественной самодеятельности, активизируется работа научно-исследовательских студенческих кружков, проводятся лекции по вопросам литературы, искусства и музыки.

Возобновляет свою деятельность русский и татарский литературные кружки, на заседаниях которых студенты зачитывают свои сочинения, обсуждают произведения своих товарищей, готовят рефераты о творчестве писателей и поэтов. Особенно выделяются стихи студента Паушкина, Маркова, которые часто печатаются в университетской газете. Кроме того, выходит стенгазета литературного кружка «Литературная страница». В связи с юбилеем Габдуллы Тукая в 1946 г. заседания литературного кружка были посвящены анализу творчества татарского писателя.

В университете активизируется работа таких кружков, как: струнный оркестр под управлением С.В. Соббатовского (25 человек); драмкружок под руководством С.С. Осипова; хор под управлением А.Г. Яковлева (50 человек); духовой оркестр под управлением И.Н. Волкова; хореографический кружок (18 человек), кружок сольного пения под руководством Т.М. Григорьевой и кружок художественного чтения [6]. В мае 1946 г. в актовом зале университета прошел вечер иностранных языков, концерт художественной самодеятельности на пяти иностранных языках. Таким образом, образовалась новая форма студенческого творчества – вечер иностранных языков, которая прекрасно прижилась в Казанском университете и переросла в недели иностранных языков с концертами и конкурсами песен на иностранных языках.

Отдельного внимания заслуживает хор университета, которым руководил молодой энтузиаст хорового дела А.Г. Яковлев. О творчестве этого коллектива высказал свое мнение на страницах газеты «Ленинец» заслуженный деятель ТАССР, профессор М. Юдин: «Отрадно слышать выступление студенческого хора университета с программой, включавшей и Чайковского, и Моцарта» [12].

В послевоенные годы ежегодно проходит такая форма отчета работы творческих кружков, как олимпиада художественной самодеятельности по следующим направлениям: пение, художественное чтение, балет, игра на музыкальных инструментах, драматическое искусство. Результаты смотров публиковались в газете Казанского университета «Ленинец». Так, в 1949 году, XI олимпиада открылась спектаклем «Машенька» на сцене Казанского ТЮЗа. в постановке драмкружка университета под руководством заслуженного артиста РСФСР Г.П. Ардарова.

В 1950г. под руководством заслуженного артиста ТАССР Х. Салимжанова со-

здается кружок татарского драматического творчества, участниками которого являлись студенты отделения татарского языка и литературы [4].

На очередном смотре художественной самодеятельности ярко выступили: струнный оркестр (рук. С.В. Соббатовский), драмкружок (рук. Б.Э. Ниренбург), татарский драмкружок (рук. Х. Хабибов), общеуниверситетский хор (рук. А.С. Трофимов), хор географического факультета (рук. Е.П. Бусыгин), духовой оркестр (рук. И.Н. Волков), хореографический кружок, кружок сольного пения (рук. Т.М. Григорьева) и художественного чтения (рук. народный артист РСФСР Н.И. Якушенко), а также поэты, участники литературно-творческих кружков [7].

Таким образом, на основании изучения литературы, архивных источников и материалов периодической печати мы пришли к следующим выводам:

1. Формы организации музыкально-эстетической деятельности студентов в Казанском университете претерпевали эволюцию в связи с политическими, историческими, экономическими, социальными изменениями в России .

2. В исследуемый период в Казанском университете были распространены различные студенческие кружки – политические, научные и досуговые.

3. Основной формой самодеятельного творчества студентов в период 1917–1950 гг. является кружок художественной самодеятельности (литературный, хоровой, музыкальный, хореографический, драматический).

4. Отчетной формой организации самодеятельного художественного творчества выступали смотры (олимпиады) художественной самодеятельности университета, конкурсы, концерты, вечера иностранных языков и т.д.

5. В послевоенные годы развивается татарское самодеятельное творчество студентов университета.

## Литература

1. Аксаков, С.Т. Воспоминания. Собр. сочинений / С.Т. Аксаков. – СПб., 1909. – Т. 3. – С. 71.
2. Бокова, В.М. Эпохи тайных обществ / В.М. Бокова. – М.: Реалии-Пресс, 2003. – 656 с.
3. Вишленкова, Е.А., Малышева С.Ю., Сальникова А.А. Terra universitatis: два века университетской культуры в Казани / Е.А. Вишленкова, С.Ю. Малышева, А.А. Сальникова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005. – 500 с.
4. Гатауллин, В. Кружок, требующий большего внимания / В. Гатауллин // Ленинец. – 1948. – 26 ноября. – № 35.
5. Королева, Г.И. Система эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях / Г.И. Королева, Г.А. Петрова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1984. – 182 с.
6. Кринари, А. Художественная самодеятельность / А. Кринари // Ленинец. – 1946. – 1 мая. – № 16-17.
7. Назаретская, К. Смотр художественной самодеятельности / К. Назаретская // Ленинец. – 1950. – 22 декабря. – № 44.
8. Очерки истории Казанского университета. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2002. – 380 с.
9. Студенческий клуб выходного дня // Красная Татария. – 1944. – № 1.
10. У студентов университета // Красная Татария. – 1944. – 1 мая. – № 33.
11. Фролов, Э.Д. Альтернативные социальные сообщества в античном мире / Э.Д. Фролов, Е.В. Никитюк, А.В. Петров [и др.]. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2002. – 303 с.
12. Юдин, М. Студенческий хор / М. Юдин // Ленинец. – 1946. – 3 июня. – № 20. ■

## К ПОИСКУ ОПТИМАЛЬНЫХ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

А.Ю. Казаринова

**Ключевые слова:** самообразовательная компетенция, иностранный язык, творческие задания, сравнительно-сопоставительные таблицы.

**В** условиях стремительного обновления информации во всех сферах науки и жизни требуется личность, способная к совершенствованию собственной интеллектуальной культуры. Достижению этой цели в педагогическом вузе служит формирование самообразовательной компетенции. Изучение специальной литературы показывает, что проблема развития самообразовательной компетенции становится важнейшим направлением современной научной мысли. Ее активно разрабатывают ведущие ученые страны: А.Я. Айзенберг, Г.А. Алферова, В.Б. Бондаревский, В.П. Бондаренко, А.К. Громцева, Г.С. Закиров, Н.Д. Иванова, Г.М. Коджаспирова, Л.С. Колесник, В.Н. Котляр, М.Г. Кузьмина, К.М. Левитан, И.Л. Наумченко, Б.Ф. Райский, Г.Н. Сериков и др.

Формирование самообразовательной компетенции в педагогическом вузе видится многим специалистам как сложный процесс перерастания самостоятельной работы студента в самообразование, рассматриваемое и как самостоятельное овладение знаниями, и как созидание собственной личности. Так, возможность самостоятельного усвоения научной и общекультурной информации с помощью книги обосновывается А.Я. Айзенбергом, Г.Г. Гецовым, В.П. Кузовлевым, А. Курбановым, И.Л. Редковец; управление самообразовательной деятельностью в рамках системы «урок – домашняя работа – внеклассные формы работы» раскрывается А.К. Громцовой, Б.П. Есиповым, М.Г. Кузьминой; использование на занятиях межпредметных связей в качестве стимула к самообразованию предлагается В.П. Бондаренко, Г.И. Гавриной; потенциал педагогической практики

в стимулировании самообразовательной деятельности студентов показан В.Н. Котляром, К.М. Левитаном, И.Л. Наумченко. Разработаны программы по теории воспитания и основам педагогического мастерства, нацеливающие на профессионально-педагогическое самосовершенствование Е.В. Головневой, К.М. Дурай-Новаковой, Г.М. Коджаспировой, Б.Ф. Райским и др.

Описанная характеристика студента как субъекта самообразовательной деятельности находит свое обоснование в концепции гуманистического, развивающего образования, позиции личностно-ориентированного обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Данная характеристика опирается также на концепцию автономии учащегося и автономного/самоуправляемого обучения иностранному языку (Д. Литтл, М. Мюллер, В. Реал, Х. Холек, И. Швердтфегер и др.), основная идея которой заключается в том, что в процессе обучения иностранному языку и посредством данного предмета ставятся задачи развития личности обучаемого, формирования у него умений учебной деятельности по овладению иностранным языком, способности самостоятельно управлять этой деятельностью.

Проведенный анализ широкого спектра теоретических источников позволяет заключить, что в современной психолого-педагогической науке недостаточно изучены возможности отдельных учебных дисциплин в формировании у студентов самообразовательной компетенции. Между тем любая учебная дисциплина, предполагающая определенную информацию плюс ее усвоение, требует интенсивной самостоя-



тельной работы студента. Следовательно, важнейшим условием развития самостоятельности и активности студентов в процессе обучения является вооружение их соответствующими методами и приемами. Важная роль иностранного языка как учебной дисциплины в этом процессе обусловлена его функциями: мировоззренческой, коммуникативной, мыслеформирующей, культурно-образовательной, отмеченных И.Л. Бим, Е.М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым, В.П. Кузовлевым, Е.И. Пассовым, Л.В. Щерба и многими другими.

Основываясь на специфике функций иностранного языка, ряд авторов (А.А. Алхазивили, П.Б. Гуревич, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов и др.) рассматривают особенности иностранного языка как учебного предмета. Так, специфическими характеристиками иностранного языка являются многообразие тем, составляющих предмет речевой деятельности; обширность речевого материала, подлежащего усвоению; специфическое соотношение знаний и умений; субъективная оценка трудности овладения учебным предметом; способность иностранного языка являться одновременно целью и средством обучения. Тем не менее, в данных характеристиках не отмечена способность учебного предмета выступать в качестве основы для развития самообразовательной компетенции. Указанная черта реализуется благодаря тому, что успешное овладение иноязычной деятельностью возможно только в результате систематической самостоятельной познавательной деятельностью. Активизация познавательной самостоятельности студентов, думается, происходит наиболее успешно в ходе введения в процесс обучения творческих заданий. Под творческим заданием мы понимаем задание, способствующее самостоятельному овладению новыми профессиональными знаниями в процессе моделирования педагогической деятельности. Выполнение творческого задания имеет целью формирование самооценки

с последующей коррекцией собственной работы, осмысление результатов самообразовательной деятельности, развитие самостоятельности в инициировании познавательной деятельности, правильное соотношение личностных возможностей с требованиями к профессии учителя.

Разработанная система творческих заданий широко используется нами в практике преподавания иностранному языку в Усть-Илимском филиале Восточно-Сибирской Государственной Академии Образования. Практика преподавания в вузе на младших курсах языковых факультетов подсказывает необходимость введения творческих заданий для студентов, включающих обобщение и систематизацию грамматического материала по английскому языку в схемах и таблицах, способных значительно облегчить процесс усвоения знаний большого объема и разностороннего содержания, восполнить сокращенные часы, заложить прочные основы формирования целостной, насколько возможно, картины науки, изучающей языковую сторону явлений и развить способность самостоятельно овладевать знаниями и умениями. Таблицы дают стройную систему знаний, показывают, в каком направлении и как надо овладевать знаниями при изучении иностранного языка, они отражают основные принципы подхода к изучению, анализу, сравнению, интерпретации учебного материала. В последовательно расположенном, внутренне упорядоченном, логически продуманном, обобщенном и систематизированном виде знания остаются в памяти более продуктивно и на более длительный срок. В соответствии с этим нам представляется возможным ввести в рамках самостоятельной работы студентов в количестве 20 аудиторных часов курс по систематизации и коррекции базовых знаний по грамматике английского языка.

Первокурсникам предлагается разработать опорные конспекты в форме сравнительно-сопоставительных таблиц по нижеприведенным темам:

I. Введение в изучение английского языка.

1. Единицы речи и разделы филологии, изучающие их.

2. Английский язык в системе языков Западной Европы.

3. Английский народ, краткий очерк исторического развития.

4. От звука к букве, алфавит.

5. Особенности английского произношения, правила долготы и краткости английских гласных.

II. Грамматический строй английского языка в схемах и таблицах.

6. Слово как часть речи.

7. Слово как член предложения.

8. Структура повествовательного предложения и порядок слов в нем.

9. Структура вопросительного предложения и возможности письменного запроса информации.

10. Классификации глаголов.

11. Грамматические значения глаголов.

12. Три основные формы глаголов.

13. Грамматические значения имени существительного.

14. Имя прилагательное, его синтаксические функции.

15. Местоимение.

16. Наречие.

17. Словосочетание как часть предложения.

18. Основные отличия построения нейтрального сообщения на английском языке от русского высказывания.

Каждая из вышеприведенного списка таблиц несет определенную нагрузку, относится к базовым внутренним элементам лингвострановедческой матрицы знаний, которые могут впоследствии наращиваться и расширяться, но уже прочно будут находиться в сознании в обобщенном и схематизированном виде. Сравнительно-сопоставительные таблицы, разрабатываемые студентами под научным руководством преподавателя, представляют собой логические завершённые единицы учебного материала и направлены на изучение одного

или нескольких фундаментальных понятий учебной дисциплины.

Структурирование научного, учебного, справочного материала на основе сравнительно-сопоставительных таблиц является одним из эффективнейших методов интенсификации развития самообразовательной компетенции. Знания в памяти хранятся в системном виде и имеют такую структуру, которая обеспечивает оперативную перестройку при включении элементов нового знания [1, с.184]. Сравнительно-сопоставительные таблицы позволяют обобщать, свертывать, «сжимать» и представлять информацию в наиболее приемлемом для восприятия и запоминания виде, этому способствует и наглядное изображение систематизированных знаний [3, 4]. С помощью таблиц достигается более долгосрочный эффект и в осмыслении понятий и категорий лингвострановедения и истории языка. Вполне можно согласиться с В.Г. Красько (автором учебного пособия «Психология и педагогика в схемах и таблицах»), в очевидности того факта, что систематизация и обобщение в схематизированном виде имеющих знаний облегчает процесс овладения ими, раздвигает границы возможностей сохранения в памяти большого объема информации [2, с.356]. Благодаря расчленению знания, выделяется его структура, особенности и соотношение составляющих его частей.

Специалисты справедливо считают универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний определенным образом организованное обучение. Человек, как известно, только тогда овладевает настоящим и действенным знанием, когда в его голове отражается четкая картина внешнего мира, представляющая собой систему взаимосвязанных понятий. Система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными способностями обучаемых. Сравнительно-сопоставительные таблицы как в процессе

их разработки, так и развертывания их на занятиях, заставляют студентов, прежде всего, думать. Они приучают студентов логически мыслить, стимулируют способность различать, анализировать, ускоряют процесс развития мышления, учат вычитывать главные мысли, составляющие смысловой каркас проблемы. Для выделения из учебного или научного текста требуемых для таблицы знаний необходима определенная интеллектуальная деятельность, связанная с восприятием текста, его пониманием, соотношением понятий, явлений.

Мы выделяем следующие этапы работы над грамматическими таблицами:

1. Сбор информации.
2. Обработка информации.
3. Анализ материала.
4. Создание таблицы.
5. Презентация таблицы и ее обсуждение в группе / с преподавателем.
6. Доработка, оценка таблицы.

По мере выполнения данной творческой работы у студентов повышается лингвопознавательный интерес к предмету специализации, наблюдается определенный рост активности в плане профессионального и личностного самосовершенствования, расширяется кругозор. Они овладевает общекультурной (направленной на получение знаний, имеющих культурологическую и общепедагогическую ценность) и предметной информацией (связанной с совершенствованием знаний в предмете специализации) как результат необходимости самосовершенствования. Программные знания, использованные при работе над заданиями, становятся более прочными и реально осмысленными. У студентов развивается волевая установка на преодоление трудностей, связанных с овладением будущей профессией, эмоциональное состояние характеризуется все более устойчивым, положительным отношением к профессии учителя. Первокурсники выступают и как субъекты воздействия, и как объекты устной или письменной речевой деятельности. В групповых, парных, коллективных фор-

мах работы они воспринимают или передают определенную информацию, излагают ее в процессе общения друг с другом и с преподавателем, обмениваются мнениями, реагируют на услышанное, соглашаясь или не соглашаясь с собеседником и т.д. Работая над сравнительно-сопоставительными таблицами, студенты ставят и разрешают поставленные задачи, совершают мыслительные действия и операции, выделяют и усваивают определенное содержание, слушают, наблюдают, обращаются к различным источникам информации, используют разные типы чтения и приемы фиксации прочитанного, работают с библиотечными фондами и техническими источниками информации, оформляют материал в электронном виде.

Использование таблиц в учебном процессе призвано помочь усвоить новые знания. Но, будучи по составу объектов, с одной стороны, «материальным средством», сравнительно-сопоставительные таблицы возбуждают интерес и внимание, помогают осуществлению практических действий (выполнению, например, разнообразных речевых заданий и мыслительных операций), с другой стороны, они являются одновременно и «идеальным» средством, т.к. связаны с пониманием материала, культурой речи. Обе эти стороны таблицы способствуют становлению личностных качеств [4, с.261], повышая гибкость, критичность, самостоятельность мышления, мобильность знаний и уровень обученности будущего специалиста, что является неотъемлемой частью профессиональной компетентности учителя.

При выполнении творческих заданий особая роль отводится сочетанию управления самообразовательной деятельностью студентов со стороны преподавателя с самоуправлением студентов в организации данной деятельности. Преподаватель становится не посредником между обучаемым и знаниями, а помощником в учебном процессе. Это сложное педагогическое умение не авторитарного, не императивного, а

поддерживающего, заинтересовывающего управления деятельностью студентов.

Такое взаимодействие преподавателя со студентом при работе над творческим заданием формирует у студента способности самостоятельно управлять самообразовательной деятельностью, брать на себя ответственность за принятие решений и их выполнение. Уровень самостоятельности является определяющим в осознании студента себя как субъекта самообразовательной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает: а) осознание основных компонентов самообразовательной деятельности и владение механизмом ее осуществления; б) способность к самостоятельному инициированию познавательно-поисковой деятельности, самостоятельному управлению данной деятельностью, к критической рефлексии собственного опыта самообразования, самооценке и самокоррекции; в) способность к принятию решений (автономно от преподавателя) относительно содержания, форм, источников самообразовательной деятельности, самостоятельность, независимость; г) способность адаптировать накопленный индивидуальный опыт самообразования к различным ситуациям (при решении новых

задач), творчески преобразовывать и переносить в новый контекст деятельности.

Включение в процесс обучения иностранному языку творческих заданий, содержание которых имеет ярко выраженную профессионально-педагогическую направленность, при рациональном сочетании управления и самоуправления развивает у будущих учителей способность к общекультурному, предметному, психолого-педагогическому и методическому самообразованию и, в конечном итоге, способствует формированию самообразовательной компетенции.

#### Литература

1. *Гурина, Р.В.* Фреймовые схемы-опоры как средство интенсификации учебного процесса / Р.В. Гурина // Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С. 184.
2. *Красько, В.Г.* Общая психология в схемах и комментариях: учебное пособие / В.Г. Красько. – Питер, 2004. – 254 с.
3. *Красько, В.Г.* Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Красько. – Минск: Харвест, 1999. – 384 с.
4. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. ■

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

## ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Г. Каташев, Л.Н. Нугуманова

**Ключевые слова:** толерантность, культура образования, профильное обучение, профессиональное самосознание, компетентность, личностная стратегия профильного обучения.

Одним из принципов государственной политики в области государственных образовательных стандартов является гуманистический характер содержания стандарта, ориентированность на свободное развитие личности человека и гражданина, становление и проявление его индивидуальных, субъектно значимых эквивалентных норм и правил, морально-этических, социальных и правовых ценностей, принятых в демократическом обществе (Концепция..., с.10). Эта норма в условиях постоянно развивающегося поликультурного общества выдвигает повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и толерантности его членов. Реализация поставленной задачи будет в немалой степени способствовать дальнейшему развитию системы профильного образования на условиях толерантности использования последних достижений педагогической науки и практики. Рассмотрим основные подходы к решению данной проблемы.

Толерантность как социальное понятие стало предметом дискуссий в постсоветский период. В силу ряда объективных и субъективных обстоятельств советское образование строилось без учета мирового педагогического опыта. На начальном этапе становления системы образования это имело определенный смысл. Стимулировалось развитие собственной педагогической культуры, собственного содержания образования. Имидж самой интеллектуально развитой страны в середине прошлого века тому свидетельство.

Последующее отставание промышленного производства от мировых стандартов определялось, с одной стороны, информационной замкнутостью системы образования, а с другой, некоторой примитивностью используемых технических средств обучения в ходе организации учебного процесса. К примеру, когда педагогическая практика развитых стран широко пользовалась информационными технологиями как дидактическим средством обучения, отечественная школа только вводила информатику как предмет.

Смена парадигмы исключения опыта образования развитых стран на толерантное отношение к мировым культурам, в том числе в производственной сфере, явилось объективной необходимостью для развития нашего государства.

Не вдаваясь в подробности дискуссий по проблемам толерантного отношения к культурам других народов, рассмотрим ее с позиции использования в педагогике. В соответствии с Декларацией принципов терпимости, принятой в 1995 году ООН, «терпимость (толерантность) означает уважение, принятие и правильное понимание многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности, ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений». Следовательно, в дидактической интерпретации толерантность можно рассматривать как педагогическую категорию, сущность которой – не столько терпимость или ли-

беральное принятие моделей поведения, убеждений, ценностей других, сколько изучение, поиск положительного педагогического опыта в другой культуре.

Кроме того, именно формирование системы профильного обучения способствует существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ (Концепция профильного обучения...).

Таким образом, толерантность в нашем случае мы ассоциируем с включением в содержание профильного образования значимого опыта других образовательных культур, что обуславливает проблему поиска новой философии образования, иных форм учебно-воспитательной работы, новых средств обучения, принципиально иных технологий, направленных на развитие личности, на его профильное воспитание, которое призвано готовить человека к жизни, учить не просто быть жизнеспособным и конкурентоспособным, но и стрессоустойчивым, жизнеудовлетворенным, жизнеудовлетворяющим, жизнеутверждающим, жизнежаждущим, толерантным к другим ценностям.

Это определяется уровнем развития дидактики как науки, системой профильного воспитания, мотивами учения, теоретического обоснования качественно-равноценного обучения школьников. Любой инновационный процесс, в том числе процесс реализации концепции профильного обучения, в образовании должен начинаться с методолого-дидактического анализа всех его достижений и всех барьеров или незрелых проблем, которые наиболее ярко высвечивают противоречия, препятствующие реализации концепции профильного обучения.

Активные реформационные процессы в социальной, идеологической, экономической сферах общества поставили теорию обучения перед необходимостью толерантного анализа эффективных систем

образования. Это необходимо для органичного воспитания конкурентоспособной личности.

Здесь необходимо сделать некоторые ограничения в анализе проблем реализации концепции профильного обучения. Во-первых, нет смысла искать универсальные рекомендации для организации профильного обучения в учреждениях образования, расположенных в крупных мегаполисах и средних городах, в отдаленных сельских районах и близлежащих к городу. Во-вторых, методолого-дидактические основы реализации гуманитарного профиля отличаются от обоснований информационно-технологического профиля. Мы акцентируем внимание на реализацию идеи информационно-технологического профиля в индустриально развитом мегаполисе.

Наукоемкий труд характеризуется трудовыми умениями, которые формируются в процессе тренажа динамических стереотипов, как физиологической основы приобретения трудовых навыков, концентрации нервных процессов, установления ритма, появления регулятивных механизмов действия.

Психологические закономерности формирования трудовых умений, их чувствительные периоды, условия, диктуют необходимость перехода от базовой парадигмы о всеобщем среднем образовании к парадигме личностной стратегии обучения, что может реализоваться в профильном подходе.

Известно, что реализация концепции профильного обучения связана рядом ярко выраженных проблем, которые диалектически располагаются в иерархически познавательный ряд от проблем методического уровня к проблемам дидактического порядка и требуют разрешения противоречий на методологическом уровне.

Понятно, что выявить весь спектр проблем, возникших на границе смены не только образовательных парадигм, но и общественных отношений, экономически не равных стартовых возможностей детей уже на уровне школы, представляется мало

вероятным, а сформулировать их, оказывается, еще сложнее. Тем не менее, попытка обозначить хотя бы самые очевидные из них кажется нам необходимой.

Первая из них: российской педагогикой и психологией много внимания уделяется изучению проблем развития способностей и одаренности. Идея, что все дети способны к учению, позитивно воспринимается в обществе, исходя из этого, реализуется парадигма профильного обучения детей. Вместе с тем социальная и педагогическая практика показывает, что растет число объективно неграмотных молодых людей. Можно предположить, что для этой категории учеников не найдены адекватные методики обучения, а в целом ни педагогика, ни психология, как науки, еще не дали теоретического обоснования асимметрии способностей, что мешает организации профильного обучения в полном объеме.

Вторая: необходимость подготовки компетентных специалистов, готовых к работе на современном производстве, общепризнанна. Труд рабочего, инженера в новых технологических условиях находится в прямой зависимости от его профессионального воспитания. Подготовка же рабочего, инженера в отечественных учебных заведениях до сих пор базируется на технологиях прошлого поколения. Отсутствует необходимое обоснование соотношения изучения теоретических знаний и формирование трудовых умений (компетенций), не определена эффективность профессионального воспитания для становления специалиста.

И третья: в связи с принципиальными изменениями технологий промышленного производства на основе компьютерных программ повышается точность измерительной аппаратуры, универсальность управляющих систем технологическими процессами, коэффициент точности обработки деталей, надежность и производительность станков, машин и механизмов и т.д. В новых технологических условиях от рабочего, и тем более инженера, требуется

овладение тактильными и двигательными ощущениями, влияющими на точность и мерность операционных движений. Стержнем же профессиональной компетентности специалиста становится высокий уровень формирования трудовых навыков и автоматизированных компонентов компетенций, теоретическое обоснование которых дается в работах Гастева А.К. Это требует специального психологического, физиологического, физического и педагогического отбора школьников на то или другое профильное направление, в то время как существующие методы формирования трудовых умений ориентированы на ручной труд, не предъявляющий требований к особенностям личности. Поэтому и сегодня формирование большинства трудовых умений и навыков требует длительных и однообразных упражнений и является, по сути, наиболее трудоемкой, рутинной частью профессионального воспитания, что часто отторгает молодых людей от технического труда. Современные же технические компетенции формируются и развиваются на электронных тренажерах (в мировой терминологии «симуляторах»), которые в учебной практике российской профильной и профессиональной школе встречаются крайне редко.

На дидактическом уровне необходимо сформулировать другие проблемы. Одна из них – это объективная необходимость введения в теорию обучения категории компетентности как характеристики качества обучения и ее цели.

Компетентность в социологии труда рассматривается в системе уровней профессионального мастерства и занимает промежуточное звено между исполнительностью и мастерством исполнения.

В экономике труда компетентность можно определить как условие конвертируемости специалиста, его горизонтальной мобильности. Однако попытка переноса этих толкований в дидактику не дает полного понимания их функционирования как дидактической категории.

Если рассматривать компетентность в формате профильного обучения, то необходимо учитывать следующее:

– Во-первых, профессиональная компетентность на уровне профильного обучения предполагает пролонгированное толерантное обновление знаний для успешного их применения в конкретных условиях. Приобретаемые знания должны быть оперативными и мобильными, что характеризует их усвоение на уровне осознания возможности применения в любой ситуации.

– Во-вторых, в дидактическом понимании «профессиональная компетентность» это не просто обладание знаниями (характеристика памяти, логического мышления), здесь предполагается актуальная готовность учащегося что-либо делать. Поэтому профессиональная компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения, навыки) компоненты. Таким образом, в русле дидактической категории в качестве цели профильного обучения компетентный человек должен не только знать суть, смысл, принцип действия, технологию изготовления того или иного продукта, но и овладеть методом практического изготовления этого продукта. Причем, в зависимости от изменяющихся производственных обстоятельств, компетентный специалист может изменить метод или выбрать более рациональный, наиболее подходящий к данной технологии. Гибкость использования метода, его вариантов – это следующая важная характеристика компетентности. И, наконец, компетентного специалиста отличает способность среди нескольких, в принципе правильных решений, выбрать наиболее оптимальное, аргументировано отвести одни, показать неэффективность некоторых других, что характеризует развитость рефлексивного мышления.

Таким образом, дидактическое содержание понятия «профессиональная компетентность» в технических видах труда предполагает горизонтальную мобильность профильных знаний, вариативность

использования методов и приемов в профессиональной деятельности, рефлексивного мышления. Эти качества отличают современного компетентного специалиста от традиционного рабочего или даже инженера, выпускника профессиональной школы или вуза, который должен был проходить долгий путь профессионального становления в процессе трудовой деятельности. Часто рабочий, выпускник профессионального училища вообще оказывался не конкурентоспособным, так как обучался, нарушая все сенситивные периоды освоения трудовых умений, навыков. Именно решению этой проблемы и будет способствовать профильное обучение. Сегодня ни педагогические, ни психологические исследования не раскрывают механизмов развития профессионально значимых качеств личности в школьном возрасте и не дают рекомендаций отбора претендентов на наукоемкие технические профессии.

На методическом уровне выступают свои проблемы.

1. Профильное обучение предполагает реализацию потребностей молодых людей старшего школьного возраста осмыслить себя, найти профессиональный смысл жизни, выбрать позицию самоопределения. Но для реализации таких намерений необходима профессионально насыщенная среда: нужна адекватная современному производству учебная база, необходимы интерактивные технические средства обучения, методическое обеспечение. Практически же профильная современная школа только имитирует тот или иной профиль, а в некоторых случаях просто профанирует его.

2. Профильная школа предполагает возможность видения молодым человеком профессионального образца-идеала, достойного подражания, в котором сконцентрированы профессиональное мастерство и привлекательные черты характера, свойственные представителям данного профессионального направления. Это личность с достаточно сформированной и развиваю-



щейся системой ценностных ориентаций, которые конгруэнтны представлениям воспитанника о человеческих и профессиональных ценностях, что осознанно, а порой и не осознанно оказывает значимое воздействие на их становление.

Понятно, что обозначенные выше проблемы разного уровня не могут представлять все их многообразие, но их необходимо решать в первую очередь при организации профильного обучения. Они позволят сформулировать общую идею поиска концептуальных и теоретических основ профильного обучения на региональном уровне, для потенциально индустриальных районов с развитой учебно-профессиональной базой.

Если ориентироваться на цели профильного обучения, сформулированные в государственной концепции, то ведущие из них:

- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения учащихся с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ;

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям учащихся в соответствии со способностями, склонностями и потребностями;

- обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием и видеть барьеры его реализации.

Прежде, чем сделать попытку сформулировать педагогические подходы к реализации целей профильного обучения, необходимо обозначить, как минимум, два социально-педагогических постулата.

Первый – преподаватель профильной дисциплины должен быть толерантным к мировому техническому опыту в данной области и быть носителем профессиональных качеств и компетенций.

Второй – дидактические средства профильного обучения должны быть адекватными современному производству и обеспечиваться современными дидактическими

средствами с соответствующими комплектами профессиональных ситуаций.

Ориентируясь на сформулированные проблемы и опираясь на социально-педагогические постулаты, можно прогностически обозначить методологические основы и дидактические условия процесса воспитания конкурентоспособной личности на рынке труда.

Необходимо начать с того, что учащегося характеризует не только общее, но в большей степени единичное, он с возрастом становится во все большей степени субъектом своего развития. И в той мере, в которой он толерантен как личность, оказывается способным осваивать культуру технологий, принимать ответственность за свое свободное профессиональное развитие. Он проявляется как субъект, здесь формируется его профессиональное самосознание, стремление к достижению профессиональных компетенций.

С точки зрения развития на первый план выходит явление системной асимметрии, то есть различие человеком сходного и отличного, реактивного и активного, объективного и субъективного не только в окружающей среде, но и в себе. Это значит, что в процессе профильной учебно-воспитательной деятельности у учащегося должно развиваться все, что может быть задействовано в жизни человека, а индивидуальные способности могут проявиться в самой неожиданной профильной ситуации.

Отсюда важный методологический посыл организации профильного обучения – при его организации необходимо учесть асимметричное развитие способностей школьников в самых разных видах деятельностиных отношений, что возможно только в трехмерной модели профильного обучения.

Схематически это можно представить так: информационно-технологический профиль, согласно концепции, предполагает подготовку учащихся к различным профессиональным направлениям в промышлен-

ном производстве от квалифицированного рабочего до инженера в любой ипостаси. Следовательно, бюджет учебного времени должен распределяться в трех равновеликих долях и равноправных направлениях.

Первое – общеобразовательное, где ведущими являются базовые предметы (русский язык, математика, физика или химия или биология и т.д.). Гуманитарные предметы изучаются или по выбору, или в кратком варианте, но в объеме отведенного времени.

Второе – профильное, здесь изучаются теории конструирования, изобретательства, технического черчения, рисунка и т.д.

Третье направление посвящено практической работе: моделирование, ремонт, эксплуатация, обслуживание оборудования, машин, механизмов и приборов, которые олицетворяют конкретный профиль.

Основная задача дидактики профильного обучения заключается в том, что необходимо найти более органичное единство между усвоением знаний и развитием профессионально значимых компетенций школьника.

Профильное обучение потому и названо профильным, что оно предполагает перенос центра тяжести процесса учебно-воспитательной работы на конкретное профессиональное направление со всеми его атрибутами.

Именно в профильной деятельности, где создана профильная среда, есть носители профессиональных компетенций, может формироваться и развиваться профессиональное самосознание, которое должно трансформироваться в профессиональную характеристику субъекта как личности, и только тогда можно прогнозировать зарождение, формирование и развитие его профессиональной компетентности и как следствие профессиональной конкурентоспособности.

Вышеизложенное позволяет сконструировать принципиальную схему реализации концепции профильного обучения. Рассмотрим основные компоненты такой

схемы на примере информационно-технологического профиля.

Первое – учебная база. Поскольку профильная составляющая информационно-технологического направления по обозначенному предположению должна освоить две трети бюджета учебного времени, то естественно, это направление должно иметь адекватный современным технологиям учебный профильный полигон или в формате кластерной организации (промышленная корпорация – инженерный ВУЗ – техникум – профильная школа), или в сетевом формате (что-то вроде учебно-производственного комбината, но с достойным тренажерным обеспечением).

Второе – материальное и методическое обеспечение каждого направления информационно-технологического профиля. Оно заключается в программном обеспечении электронных средств обучения. В процессе учебной эксплуатации профильной базы будут осваиваться принципиально новые поурочные методики.

Третье – психолого-педагогическая служба, основной задачей которой будет распределение учащихся по профилям на основе психологических установок, которые формируются в процессе предпрофильной учебно-воспитательной работы, где психологическое обследование интегрируется с регистрацией развития технического мышления и склонностей к технической деятельности. Предлагаемая схема реализации концепции профильного обучения будет способствовать устойчивому, сознательному самоопределению.

Необходимо отметить, что развитие информационно-технологического профиля на современном этапе определяется следующими позитивными тенденциями.

Во-первых, технические профессии становятся престижными и высокооплачиваемыми, как в индустриально-развитых странах.

Во-вторых, технические профессии становятся высокотехнологичными и соответственно более привлекательными.

В-третьих, в перспективе учебно-воспитательный процесс формирования и развития технических компетенций должен происходить в современных эргономических условиях.

В заключение мы считаем необходимым отметить, что толерантное отношение к системе профильного образования, к мировому опыту подготовки компетентных специалистов будет в немалой степени способствовать воспитанию конкурентоспособной личности.

#### Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Толерантность: различные парадигмы анализа / А.Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. – М., 1998. – С. 108-121.
2. *Гастев, А.К.* Трудовые установки / А.К. Гастев. – М.: Высшая школа, 1973. – 280 с.
3. *Генкин, Б.М.* Экономика и социология труда / Б.М. Генкин. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА, 2000.
4. *Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования.* Утверждена приказом министра образования № 2783 от 18.07.2002. – М., 2002.
5. *Наролина, В.И.* Компетентностный подход к современному профессиональному образованию и межкультурная коммуникативная компетентность специалиста / В.И. Наролина // Мир образования. – 2008. – № 4. – С. 3-12.
6. *Словарь иностранных слов.* Толерантность. – М.: Русский язык, 1988. – С. 498.
7. *Степанов, П.В.* Феномен толерантности / П.В. Степанов // Классный руководитель. – 2004. – № 3. – С. 5-14. ■

## ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Е.А. Иванова

**Ключевые слова:** диагностическая деятельность, педагогическая диагностика, качество обучения, диагностика классного коллектива, диагностическое выделение первоочередных задач, стратиграфический анализ, зоны повышенного внимания.

**О**своение механизма диагностирования, подбора и применения эффективных педагогических технологий в современном инновационном образовательном пространстве стали неизменными составляющими профессиональной деятельности каждого классного руководителя.

Педагогическая диагностика позволяет изучать результативность учебно-воспитательного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности и обученности учащихся, росте педагогического мастерства учителей. Она призвана ответить на следующие вопросы: что и зачем изучать в духовном мире воспитателей и воспитанников, по каким показателям это делать, какими методами пользоваться, где и как использовать результаты информации о качестве педагогической деятельности, при каких условиях диагностика органически включается в целостный учебно-воспитательный процесс, каким образом научить детей самоконтролю, а учащихся самопознанию. Сущность педагогической диагностики определяет ее предмет: кого воспитывать в соответствии с поставленными целями и задачами воспитания (объект воспитания, критерии воспитанности), при каких условиях (воспитательная ситуация), кто и что при этом должен делать (определение функций общества, семьи, школы, классного коллектива, самого ребенка), какими средствами, путями, методами воздействовать на воспитателей и воспитанников (деятельность субъектов воспитания).

С помощью педагогической диагностики можно решать следующие задачи: определить воспитательный потенциал

классного коллектива; выявить влияние социальной среды на учащихся и на этой основе принять меры по улучшению воспитательной работы; установить реальные условия формирования классных коллективов в школе при воспитании различных категорий школьников: трудных, одаренных, неуспевающих; выработать единые педагогические требования, повысить эффективность воспитательных влияний на основе полученных объективных данных об учащихся класса; способствовать развитию самосознания и личной ответственности воспитателей и воспитанников. Педагогическая диагностика должна проникать во все звенья учебно-воспитательного процесса и осуществляться всеми его участниками [5, с.5-6].

Педагогическая диагностика решает весьма разнообразные задачи, и в зависимости от этого можно выделить личностно-ориентированную диагностику ученика, диагностику классного коллектива, коллектива педагогов, диагностику педагогического процесса и управления им, диагностику инновационной деятельности и сохранения традиций, диагностику обеспечения преемственности. Большинство исследователей обращают внимание на то, что педагогическая диагностика должна быть коллективным процессом, требующим объединения усилий учителей, классных руководителей, родителей, ученического актива. Причем каждый, с кем школьник общается, лучше видит какую-то одну сторону его жизнедеятельности: учитель-предметник – умственное развитие, отношение к учению; классный руководитель – отношение к людям, товарищам, к труду; ученический актив – к коллективу

и самому себе; родители – отношение к старшим, к бытовому труду и семейным обязанностям.

По мнению Л.К. Шияна, диагностика педагогического процесса выполняет ряд функций, обеспечивающих ее объективный, независимый характер. Первая из них – функция обратной связи. Вторая – функция оценки результативности педагогической деятельности, основывающаяся на сравнении достигнутых результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности. Третья функция – воспитательно-побуждающая, четвертая и пятая – коммуникативная и конструктивная, шестая – информация участников педагогического процесса, седьмая функция – прогностическая. Любой диагноз подразумевает определение перспективы развития диагностируемого объекта. Автор считает, что если учитель живет жизнью своих учеников, то для него диагностика ученика превращается в диагностику их совместного движения от одной цели к другой. В этом случае для педагога диагностика играет две роли: с помощью диагностики прослеживается результативность работы учащегося и учителя; диагностика из инструмента познания превращается в инструмент формирования [6, с.36-37].

Н.М. Борытко, автор учебного пособия «Диагностическая деятельность педагога», определяет диагностику как деятельность по установлению диагноза или учение о способах его получения (то есть о способах осуществления такой деятельности). Исследователь определяет диагностическую деятельность педагога как неотъемлемую составляющую его профессиональной деятельности, направленную на выявление фактического состояния, специфических особенностей, происходящих изменений в участниках и в самом процессе педагогического взаимодействия, а также на прогнозирование перспектив этих изменений [1, с.13].

Важными составляющими диагностической деятельности педагога является овладение механизмом диагностирования (подбором диагностических методик, методами статистической обработки результатов исследования, умениями анализировать, сравнивать, интерпретировать полученные данные, обобщать, формулировать выводы).

Существует большое количество диагностических методик, позволяющих всесторонне изучать классный коллектив и помочь классному руководителю и учителям-предметникам организовать целенаправленную профессиональную деятельность с учетом результатов диагностики. При существующем обилии диагностических подходов, связанных с разнообразием диагностируемых объектов (ученик, класс, педагогический коллектив, педагогический процесс и др.), с разными вариантами направленности диагностического изучения (диагностика развития, воспитания, обучения) очень часто она бывает нерациональной, так как используются случайные наборы признаков, трудоемкие тестовые методики, их оценка. Существуют различные диагностические методики по комплексному изучению классного коллектива. В зависимости от результатов диагностирования классный руководитель должен заниматься координацией деятельности учителей-предметников по осуществлению целенаправленной технологической деятельности, способствующей повышению качества обучения учащихся.

Одной из эффективных методик является диагностирование результатов обучения на основе стратиграфического подхода. Стратиграфический анализ используется в педагогической диагностике для количественной и качественной оценки групп учащихся, требующих разной психологической поддержки в процессе обучения. Стратиграфия предполагает разделение учащихся по результатам успеваемости на 4 группы [2].

Первую группу (М) составляют ученики, занимающиеся на 4 и 5, нуждающиеся в дальнейшем совершенствовании мышления, в овладении мыслительными операциями высокого порядка. Группа М считается достаточной при достижении уровня качества обучения для первого класса – 60%; второго – 52%; третьего – 48%; четвертого – 48%; пятого – 42%; шестого – 43%; седьмого – 32%; восьмого – 30%; девятого – 25%.

Вторую группу (В) составляют ученики, имеющие тройки по 1-2 предметам. Группу В составляют чаще всего ученики, имеющие тройку по русскому языку или по математике.

Третья группа (Р) представлена учениками, имеющими отметки «3» по трем или более предметам. Учащиеся данной группы

нуждаются в речевой поддержке, надо помочь им в освоении языка учебных предметов.

Четвертую группу (Э) составляют неуспевающие ученики или имеющие тройки по всем основным предметам, как правило, это эмоционально надломленные ученики, ученики не желающие учиться.

В зависимости от дифференциации учащихся по группам составляется диагностическая ведомость, в которой содержатся показатели М, В, Р, Э. Кроме того, включаются результаты освоения учащимися общеучебных умений: умение читать (Ч), писать (П) и вычислять (Вч) с определенной скоростью. Важным показателем является комфортность учащегося (Кф). Условные обозначения: 1 – наличие признака, 0 – отсутствие его.

Таблица 1

Диагностическая ведомость результатов обучения 5 «б» класса

Класс – Классный руководитель –									
№	Ф.И. ученика	М	В	Р	Э	Ч	П	Вч	Кф
1		0	1	0	0	123	57	31	1
2		1	0	0	0	137	62	35	1
3		0	0	1	0	115	56	24	0
...	.....								
		0	1	0	0	127	71	32	1
Всего		12	5	7	1	13	18	11	22
Частота в %		48	20	28	4	52	72	44	88

Итоговые результаты по всем показателям, приведенные в диагностической ведомости, заносятся в таблицу, в которой приведены нормативные данные. В результате сопоставления полученных данных с нормативными определяются главные задачи в работе с классным коллективом (см. табл. 2).

Анализ результатов диагностики свидетельствует о том, что в данном классе недостаточное количество учащихся обучается на «4» и «5» (меньше 50%), то есть

хорошая и отличная учеба не является ценностным ориентиром для данного класса, что в дальнейшем может отразиться на понижении качества обучения.

Если у ученика тройки по 8-10 предметам, то практически у него нет реальных возможностей для улучшения успеваемости по этим предметам одновременно. В этом случае не помогут ни вызывание к совести ученика, ни повышение требовательности со стороны учителей, ни вызовы родителей.

Таблица 2

## Диагностическое выделение первоочередных задач

Признаки	Норматив (%)	Фактически (%)	Выделение главных задач
Группа М – ученики, занимающиеся на «4» и «5»	50	45	1) усиление работы в микрогруппах с применением метода коллективной мозговой атаки; 2) предоставление вариантов творческих дифференцированных заданий с «изюминкой»; 3) использование системы традиционных и творческих заданий; 4) посещение факультативных занятий, элективных курсов; 5) организация взаимопомощи сильного ученика слаботому (при обучении других усваивается до 90% материала)
Группа В – учащиеся, имеющие «3» по 1-2 предметам	Меньше 10	18	1) развитие волевых качеств: обязательность, настойчивость в преодолении трудностей, умение доводить начатое дело до конца; 2) работа в зонах повышенного внимания (см. методику ниже); 3) использование дополнительных индивидуально-дифференцированных домашних заданий; 4) улучшение орфографической грамотности у учащихся за счет использования игровых словариков; 5) увеличение частоты тренировочных упражнений
Группа Р – учащиеся с неразвитой речью, имеют более двух троек	Меньше 30	23	1) применение технологий оптимального чтения, пересказа с целью речевой поддержки и освоения языка учебных предметов; 2) работа в зонах повышенного внимания
Группа Э – учащиеся с эмоциональным надломом, занимающиеся в основном на «3» и «2»	Меньше 10	14	1) использование обучающего рисования, игровых элементов; 2) работа в зонах повышенного внимания; 3) увеличение частоты тренировочных упражнений
Группа Ч – учащиеся, читающие не менее 120 слов в минуту	70	23	1) ежеурочное жужжащее чтение (2-5 минут); 2) зрительные диктанты по текстам И.Т.Федоренко для развития оперативной памяти; 3) чтение перед сном и опрос на следующий день о прочитанном; 4) пересказ материала, ответы на вопросы и составление вопросов по тексту; 5) работа над выразительностью речи (система Федоренко-Пальченко)
Группа П – учащиеся, пишущие не менее 60 букв в минуту	70	45	1) записи в тетради с уменьшенной высотой букв: заглавные и цифры – высотой в клетку, остальной текст – в полклетки; 2) ежеурочное одноминутное упражнение быстрого переписывания текста; работать над мелкой моторикой
Группа Вч – учащиеся, вычисляющие не менее 30 цифр в минуту	70	64	1) заучивание таблицы умножения вслух; 2) работа с демонстрационными карточками; 3) упражнения с помощью «сорбонки»; 4) технологический тренаж
Кф – ученики с высокой самооценкой комфортности	90	64	1) работа по сплочению коллектива (межличностные отношения и общий климат в классе); 2) работа с родителями

Улучшение результатов успеваемости, как показали исследования, возможно при условии выделения для каждого слабого ученика лишь по два предмета, и по этим предметам создание режима повышенного внимания. Работа в зоне повышенного внимания (ЗПВ) предполагает более тщательную подготовку учащихся по 2-м учебным предметам, входящих в число наиболее легких для изучения в данном классе. При этом необходимо помочь ученикам по этим предметам более тщательно готовиться к урокам и увеличить частоту опроса.

Алгоритм работы в зоне повышенного внимания предполагает наличие следующих шагов.

Шаг 1. Сведение данных по успеваемости к дихотомии. Данные по успеваемости учеников по всем предметам из ведомости необходимо свести к дихотомии – предста-

вить их в двухуровневой шкале. При этом отметки «4» и «5» обозначаются единичками, более низкие отметки – нулями.

Шаг 2. Суммирование по строкам и столбцам.

Шаг 3. Двойное ранжирование таблицы. Строки ранжируются сверху вниз в порядке убывания значений столбца «итого». Столбцы ранжируются слева направо в порядке убывания значений строки «сумма». Таким образом, в левом верхнем углу таблицы находится освоенная зона (единички), а в правом нижнем – неосвоенная, обозначенная нулями. Пограничная линия между зонами проводится так, что количество клеток над линией равно количеству единичек в столбце, а количество клеток под линией равно количеству нулей в столбце. В каждой строке выделяются первые два нуля. Совокупность всех выделенных кле-

Таблица 3

## Зоны повышенного внимания

Ф.И.О.	Физкультура	ОБЖ	ИЗО	Ин. язык	Литература	Информатика	История	География	Биология	Русский язык	Математики	Всего
Востриков	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	10
Зайцева	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Гопанков	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	9
Курдюк	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9
Юрков	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9
Якимов	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9
Швайко	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	8
Королюк	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7
Лебединина	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	7
Одинокий	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	7
Хамидулина	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	6
Черныш	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	6
Андреевских	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5
Анчугин	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5
Шинкарьюк	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	5
Вафиев	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Крамаренко	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
<b>Итого</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>117</b>



ток и представляет собой зону повышенного внимания (ЗПВ). В этом случае каждый учитель будет знать на кого он должен обратить усиленное внимание. Распечатка диагностической ведомости с зонами повышенного внимания вклеивается в классный журнал. В этом случае каждый ученик будет знать, по каким предметам его будут чаще спрашивать, а каждый учитель будет знать на кого он должен обратить усиленное внимание.

Шаг 4. Дополнительная информация. Если при ранжировании предметов по степени трудности выявляется, что самым трудным предметом для изучения является история, то следует проанализировать эту ситуацию. Как правило, самыми сложными для усвоения в 5-6-х классах являются русский язык и математика. Стопроцентное качество обучения означает либо наличие передового опыта – в этом случае надо учителя поощрить; либо – заниженные требования учителя, что чревато снижением ответственности и волевых качеств у учащихся; либо было осуществлено комплектование класса из наиболее способных учащихся.

Мы убедились, что работа с зонами повышенного внимания – эффективное средство повышения качества обучения, позволяющее улучшить результаты успеваемости за одну учебную четверть от 20 до 30 процентов отметок этой зоны. Если дополнительно стимулировать ученика частым опросом, то в ЗПВ может быть исправлено от 30 до 40 процентов отметок.

Для оценки эффективности работы в ЗПВ можно пользоваться критериальной шкалой (см. табл. 4) [4, с.145].

Таблица 4

Критериальная шкала

Частота исправлений $\Delta$	Эффективность работы в ЗПВ
более 0,35	очень высокий
0,30 – 0,35	высокий
0,20 – 0,30	удовлетворительный
менее 0,20	низкий

На качество обучения учащихся влияют различные факторы. При этом весьма важно разумное ограничение их числа. Как показали исследования, оптимальное число признаков – 20. Причем важно соблюдать, чтобы в качестве признаков были выделены только те, которые оказывают существенное влияние на качество обучения.

В основу следующей диагностики классного коллектива была положена цепочка взаимосвязанных педагогических явлений, выявленная В.Н. Зайцевым. Если в четвертом классе дети плохо читают, пишут и вычисляют, то в пятом классе у них резко падает успеваемость (уменьшается число учащихся, обучающихся на «4» и «5»), в шестом – обязательность (хуже выполняют домашние задания), в седьмом – отзывчивость (становятся сложными взаимоотношения учителей и учеников), в восьмом – увеличивается количество трудных учеников, а в девятом некоторые из них совершают правонарушения. Пик правонарушений раньше приходился на середину девятого класса, далее сместился к началу, а в криминогенных районах и перегруженных школах – даже в восьмом классе [3, с.76].

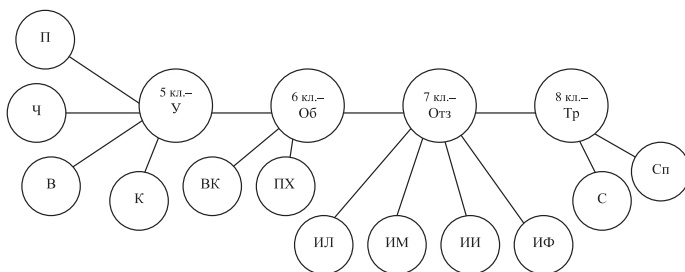


Рис. 1. Цепочка взаимосвязанных педагогических явлений

Успеваемость (У) зависит от основных учебных умений (письма (П), чтения (Ч), вычисления (В) и уровня комфортности (К); обязательность (Об) связана с уровнем волевых качеств (ВК) и наличием полезного хобби (ПХ); на отзывчивость (Отз) учеников влияют эстетические интересы – к литературе (ИЛ), музыке (ИМ), изобразительному искусству (ИИ), к просмотру фильмов (ИФ); на появление трудных учеников (Тр) влияет неблагополучность семьи (С). Как правило, считается, что у матерей-одиночек плохие дети, но такое утверждение неверно, семья считается неблагополучной только в том случае, когда ребенок находится в состоянии психологической неустойчивости, а это бывает и в полных семьях. Кроме того, появление трудных учеников зависит от занятий спортом (Сп), когда наличие спортивного разряда обуславливает некую вседозволенность, поэтому спортивная среда может портить характеры подростков. Обозначенные факторы оказывают сильное влияние на цепочку взаимосвязанных явлений и должны быть непременно учтены. Они определяют минимум информации, но перечень оценок факторов может быть расширен по желанию классного руководителя.

Предложенные диагностические методики нашли широкую апробацию в образо-

вательных учреждениях Республики Марий Эл и способствовали повышению качества обучения в классных коллективах.

#### Литература

1. *Борытко, Н.М.* Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
2. *Дубинина, В.Л.* Диагностико-технологическое управление качеством обучения учащихся пятых классов: учеб. пособие для студентов пед. вузов / В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола: ООО «Стринг», 2007. – 80 с.
3. *Зайцев, В.Н.* Кольцо ускорения / В.Н. Зайцев. – Йошкар-Ола: ИУУ, 1992. – 128 с.
4. *Зайцев, В.Н.* Приобщение к поиску. Диагностико-технологический практикум: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей, аспирантов, учителей, руководителей школ / В.Н. Зайцев. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2006. – 151 с.
5. *Педагогическая диагностика в школе:* учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / А.И. Кочетов, Я.Л. Коломинский, И.И. Прокопьев и др.; под ред. А.И. Кочетова. – Мн.: Нар. света, 1987. – 223 с.
6. *Шиян, Л.К.* Аналитический обзор системы измерений качества профессиональной деятельности современного педагога: мониторинговые исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.К. Шиян. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 116 с. ■

## ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

**Н.Х. Нургаянова**

**Ключевые слова:** модульная технология, балльно-рейтинговая система, традиционное вокальное исполнительство.

**И**нтеграция отечественной системы образования в мировой образовательный процесс является одним из принципов государственной политики в области современного высшего образования. Одним из основополагающих принципов Болонской декларации является обеспечение качества образования, определяющего конкурентоспособность учреждений и национальных образовательных систем. Вопросы обеспечения и контроля качества нашли свое отражение в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», где основное внимание направлено на качественное, комплексное, многостороннее обучение специалистов. С другой стороны, образование должно нести культурно-воспитательную миссию, способствуя сохранению культурной самобытности различных народов.

Преобразование системы подготовки специалистов требует формирования новых образовательных программ и методик обучения, использования инновационных технологий. Для обеспечения качества образовательного процесса также требуется изменение системы контроля знаний студентов – оценка учебной деятельности должна основываться на объективности, производиться с учетом индивидуальных особенностей, степени трудоемкости и творческой активности обучаемого контингента.

Целенаправленная работа по внедрению систем обеспечения качества образования ведется в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете, образовательный процесс которого строится на основе балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки специалистов и бакалавров с использованием модульной

технологии, адаптированной к специфике подготовки педагогических кадров.

Модульная технология возникла в качестве альтернативы традиционной системе обучения за рубежом в 1960-е годы. Раскрытию проблемы внедрения модульной технологии на разных уровнях образования в России и странах Западной Европы, рассмотрению структуры, содержания, разработке целей модульного обучения посвящен целый ряд исследований. Основы содержания модульного обучения изложены в трудах ученых Н.В. Борисовой, В.А. Ермоленко, И.А. Мавриной, В.И. Погореловой, М.А. Чошанова, П.А. Юцявичене. Теоретический и практический опыт использования модульных технологий в современном образовании рассмотрен О.Ю. Бурцевой, С.Я. Морозовым, Т.Т. Новиковой, Н.Ф. Талызиной, Т.И. Шамовой, В.А. Шибановым и др.

Основная цель применения балльно-рейтинговой системы с использованием модульной технологии обучения – повышение качества подготовки высококвалифицированных кадров. Оценка качества текущей работы студентов выставляется в баллах по итогам внутрисеместровых и промежуточных аттестаций и составляет рейтинг успеваемости студентов. Объективность оценки знаний, умений и навыков студентов зависит от интенсивности их труда в течение всего учебного года.

Наиболее важным вопросом во внедрении балльно-рейтинговой системы является разработка учебно-методических комплексов учебных дисциплин, которые должны соответствовать государственному образовательному стандарту, учебному плану, а также «Положению о балльно-рейтинговой системе оценки качества подго-

товки высококвалифицированных кадров с использованием модульной технологии обучения», утвержденному на заседании ученого совета Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета [2].

Модульная технология обучения означает, что учебный курс делится на учебные модули. Учебный модуль – это логически связанный и функционально законченный блок информации учебного и учебно-методического материала, который осваивается студентами в ходе различных видов учебных занятий и самостоятельной работы.

Согласно принятому Положению, а также в соответствии с профессионально-педагогическими задачами, каждая из учебных дисциплин делится на необходимое количество модулей. Дисциплины объемом до 30 часов аудиторной работы делятся не менее чем на два модуля, дисциплины объемом 31 и более часов – не менее, чем на три модуля в семестре.

Каждый учебный модуль является основным источником учебной информации, раскрывает определенную актуальную научную проблему и содержит в себе одну или несколько тем изучаемой дисциплины. В содержание учебного модуля входит определенный объем учебного материала, который включает теоретические положения, практические задания, тесты и методические рекомендации для работы с учебным материалом, подготовки к семинарским и практическим заданиям.

Изучение учебного модуля завершается определенной формой текущего контроля усвоения учебного материала и получения балльно-рейтинговой оценки качества учебной работы студентов. Контрольные мероприятия можно проводить как после изучения одного, так и после нескольких модулей дисциплины.

Каждая дисциплина учебного плана оценивается в 100 баллов. Если дисциплина заканчивается экзаменом, то студент может получить за текущую работу в семестре не более 70 баллов и не более 30 баллов –

на экзамене. Если дисциплина заканчивается зачетом, то студент может получить за текущую работу в семестре не более 80 баллов и не более 20 баллов – на зачете. Баллы выставляются по результатам устных и письменных опросов в ходе аудиторных занятий, на семинарах, коллоквиумах, практических и лабораторных занятиях, тестирования, защиты рефератов и других контрольных мероприятий. Допускается учет посещаемости занятий в баллах, но не более 10 баллов на дисциплину в одном семестре.

Общие принципы балльно-рейтинговой системы, применяемые в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете, успешно проецируются на систему подготовки и аттестации студентов музыкального факультета, обучающихся по специальности 050601.65 – «музыкальное образование» и получающих квалификацию учитель музыки, а так же по направлению бакалавриата 050600.62 – «художественное образование» с профессионально-образовательным профилем подготовки 540705 – «музыкальное искусство».

Будущие педагоги-музыканты в комплексе учебных дисциплин осваивают и вокальную подготовку. Традиционной формой обучения в классе сольного пения являются индивидуальные занятия, где происходит творческое взаимодействие учителя и ученика с учетом способностей и вокальных данных студентов. Для воспитания вокально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов, расширения объема знаний по истории вокального искусства, теории певческого исполнительства нами был разработан ряд авторских курсов, в числе которых «Основы татарского традиционного вокального исполнительства», являющийся дисциплиной специализации «Сольное пение и методика его преподавания» [1].

Содержание курса определяется учебно-воспитательными задачами, стоящими перед учебными заведениями профессии-

ональной подготовки педагога-музыканта. Она знакомит будущих специалистов с развитием татарского традиционного вокального исполнительства от истоков до становления профессионального творчества, вокально-педагогическими традициями татарского народа.

Формирование курса осуществлялось в контексте взаимовлияния региональной и мировой культуры в целом. Изложение материала ориентировано на исторический подход, который преобладает в данном курсе.

Подобный курс способствует духовно-нравственному воспитанию, формированию культуры межнациональных отношений, более глубокому восприятию татарского вокального искусства, помогает полнее раскрыть творческие способности студентов, стимулирует интерес к самостоятельной работе.

В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования автором был составлен учебно-методический комплекс по вышеуказанной дисциплине на основе модульной технологии обучения.

Основные задачи и цели дисциплины: развить интерес студентов к татарскому вокальному искусству; ознакомить студентов с развитием и становлением татарского певческого исполнительства, самобытными вокально-педагогическими традициями татарского народа от истоков до формирования современного творчества композиторов Татарстана в области вокальных жанров; проследить путь претворения татарских национальных певческих традиций в оперном и камерно-вокальном творчестве; обобщить достижения отдельных выдающихся национальных певцов и вокальных педагогов; расширить профессиональные знания студентов в вопросах художественной интерпретации татарских вокальных произведений; воспитать сознательный подход к выполнению вокально-технических и художественных задач; воспитать навыки самостоятельной работы над голосом

и исполнением художественных произведений.

По завершении освоения дисциплины студенты должны показать достаточно высокий профессиональный уровень владения формами татарского традиционного вокального исполнительства, знать особенности становления и развития вокально-педагогических традиций татарского народа; уметь разбирать и проводить музыкальный анализ прослушанных вокальных произведений, знать основные жанры и исполнительские традиции татарских народных песен; знать особенности татарской вокальной музыки, находить необходимые вокально-технические средства в работе над голосом и исполнением художественных произведений.

На освоение курса учебным планом отводится 36 часов, из них, 18 часов – аудиторных, 18 часов – для самостоятельной работы. Содержание курса разбито на два модуля и представлено в табл. 1, оценка видов учебной работы в баллах дана в табл. 2.

Основные формы работы: групповые лекционно-практические занятия в классе с преподавателем, самостоятельная работа студентов.

Форма контроля: зачет, написание письменных практических заданий и рефератов.

#### **Критерии оценки:**

1. Посещение одной лекции – 1 балл
2. Выступление на семинаре – 8 баллов, из которых:
  - Подача материала – 2 балла
  - Использование наглядного материала – 2 балла.
  - Использование специальной аппаратуры – 2 балла.
  - Использование дополнительной литературы – 2 балла.
3. Написание реферата – 23 балла, из которых:
  - Раскрытие темы – 8 баллов.
  - Структура изложения – 8 баллов.
  - Объем – 7 баллов.
4. Самостоятельная работа – 3 балла.

Таблица 1

## Модульный тематический план

№	Наименование тем	Количество часов		
		Лекции	Семинары	Самостоятельная работа
I Модуль	1. Введение. Цели и задачи курса. Определение понятия «традиционное вокальное исполнительство».	1		2
	2. Истоки формирования вокальных традиций татарского народа.	1		2
	3. Влияние религии на формирование вокально-педагогических традиций татарского народа.	2		2
	4. Татарские народные напевы. Основные жанры и исполнительские традиции татарских народных песен	2	2	2
II Модуль	1. Развитие татарского вокального исполнительства и образования на рубеже 19–20 вв.	2		2
	2. Татарская оперная студия при Московской консерватории (1934–1938 гг.). Открытие татарского театра оперы и балета.	1		2
	3. Выдающиеся татарские певцы.	1	2	4
	4. Претворение традиций татарского вокального исполнительства в современном воспитательно-образовательном процессе	2	2	2
Всего часов		12	6	18

Таблица 2

## Виды учебной работы в баллах

Виды занятий	1 модуль	2 модуль	Защита реферата
Лекции	3	3	
Семинары	8	16	
Самостоятельная работа	12	15	
Всего баллов: 80	23	34	23

Первый учебный модуль УМК дисциплины начинается с общеметодологических лекций и вводных тем, рассматривающих общие характеристики традиционного вокального исполнительства в культуре различных народов и в татарской музыкальной культуре. Здесь проводится систематизация, выявление типологических особенностей и закономерностей развития татарского традиционного вокального исполнительства, рассматриваются основные источники. Неразрывная связь традиционного вокального исполнительства с национальной историей, мифологией, религи-

ей, литературой определила комплексный подход к изложению материала. Материал излагается хронологически.

Подробно рассматриваются первые вокальные жанры и их исполнители – сказители эпических музыкально-поэтических произведений, определяется роль эпоса в эстетическом воспитании и формировании вокальной культуры татарского народа. Изучается богатырский эпос древних тюрков, содержание и характер исполнения эпических сказаний, легенд, культовые, ритуальные, календарные, обрядовые, семейные, трудовые, игровые напевы и тра-

диции их исполнения, татарские народные напевы, основные жанры и исполнительские традиции татарских народных песен, включая понятия «мон» как основы татарского традиционного вокального исполнительства. Особое внимание обращается на педагогический потенциал и воспитательное значение народных песен.

В рамках модуля исследуется влияние религии на формирование вокально-педагогических традиций татарского народа, в частности, формы использования вокального искусства в ритуальной обрядности, распространения канонических исламских вокально-поэтических жанров в системе образовательных учреждений (медресе, мектебах). Отдельно рассматривается история приобщения татар-кряшен к церковным формам вокально-хоровой культуры.

Второй учебный модуль содержит аспекты развития татарского вокального исполнительства и образования на рубеже XIX–XX веков. Отмечается влияние творчества деятелей татарской литературы (Г. Тукая, Г. Ибрагимова, Ф. Амирхана, Ш. Бабича и др.) на развитие профессионального вокального исполнительства, выдающаяся роль татарских композиторов С. Габяши и С. Сайдашева в становлении вокально-педагогической культуры татарского народа. Исследуется воплощение национально-песенных традиций в первых татарских операх «Сания» и «Эшче» Г. Альмухамедова, С. Габяши и В. Виноградова.

Слушатели модуля знакомятся с творчеством первых татарских профессиональных певцов Фаттаха Латыпова, Камиля Мотыги, Газиза Альмухамедова, Гульсум Сулеймановой и др. Выдающиеся татарские певцы Азат Аббасов, Мунира Булатова, Сара Садыкова, Фахри Насретдинов, Марьям Рахманкулова, Галия Кайбицкая, Рашид Вагапов, Ильхам Шакиров, Альфия Авзалова, Фарид Кудашева, Хайдар Бигичев рассматриваются как основные носители национальной вокальной культуры.

Далее особое внимание уделяется вопросам применения форм, жанров и мето-

дов традиционного татарского вокального исполнительства в художественной и педагогической практике. Воспроизведение вокальных форм из традиционных обрядов, древних праздников, сказок, легенд и преданий рассматривается как средство эстетического воспитания детей. Использование народных песен и вокальных произведений татарских композиторов является фактором обогащения репертуара уроков музыки в школе, внеклассной работы, курсов национально-регионального компонента и вокальной подготовки в высших и средних музыкальных и педагогических образовательных учреждениях Республики Татарстан.

Учебно-методический комплекс дисциплины «Основы татарского традиционного вокального исполнительства» предполагает изучение части материала в процессе самоподготовки студентов. Самостоятельная работа включает чтение научно-методической и дополнительной литературы, накопление теоретического материала для выполнения письменных практических заданий, прослушивание записей различных певцов – представителей татарского народного, оперного и камерного искусства, посещение концертов. Студенты выполняют практические творческие задания по выявлению педагогического аспекта вокального наследия татарского народа, проводят исследования в области вокально-педагогических традиций и истории музыкального образования Казанского края, работают над рефератами, делают сравнительный анализ, пишут рецензии на сольные выступления татарских певцов. По этим работам прослеживается динамика формирования новых знаний и умений, необходимых будущему учителю-музыканту.

Учебно-методический комплекс содержит методические рекомендации для преподавателей: на лекциях педагогу необходимо обозначить основные тенденции развития татарской вокальной культуры, рассмотреть художественно-стилевые направления, рассказать об изысканиях в об-

ласти выразительных средств, дать характеристику творческого облика вокальных педагогов, выдающихся татарских певцов. Изложение теоретических сведений необходимо сопровождать демонстрацией аудио- и видеозаписей, использованием интерактивных технических средств.

Методические рекомендации студентам включают прослушивание записей выдающихся татарских певцов, изучение особенностей татарской вокальной школы и ее исполнительских традиций. На семинарские занятия выносятся и монографические темы. Для работы над докладами к семинарам, помимо рекомендуемой литературы, можно использовать информацию из Интернета.

По результатам применения модульной технологии обучения можно сделать следующие выводы:

- у студентов формируется целостное представление о программе дисциплины;
- появляется осознанная потребность самостоятельного достижения учебных целей;

- возрастает познавательная активность;
- формируются навыки творческой работы;
- **дробность обучения и систематический контроль знаний** способствуют постоянной работе студентов в течение всего учебного курса.

Внедрение балльно-рейтинговой системы активизирует работу и студентов, и преподавателей, что способствует повышению качества музыкально-педагогического образования.

### Литература

1. *Нургаянова, Н.Х.* Основы татарского традиционного вокального исполнительства: программа и метод. рекомендации / Н.Х. Нургаянова. – Казань: ТГГПУ, 2007. – 17 с.
2. Система менеджмента качества образования ТГГПУ: достигнутые результаты и новые задачи: сб. нормативно-правовых, научно-методических и информационно-аналитических материалов. Серия «Обеспечение качества высшего образования». Вып. № 8. – Казань: ТГГПУ, 2008. – 132 с. ■



## МОДЕЛЬ РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ)

**О.В. Симцов**

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, экономическая подготовка, экономика образования, модель содержания образования, компетенции, модуль, умения, знания, мастер профессионального обучения.

**В** 2010–2011 гг. намечено введение федеральных государственных образовательных стандартов по специальностям среднего профессионального образования. 30% от общего объема основной профессиональной образовательной программы стандарта составляет вариативная часть, предоставляющая возможность расширения и (или) углубления подготовки, получения дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника. И если по инвариантной части в стандарте будут описаны требования к результатам подготовки: общие и профессиональные компетенции, требования к знаниям, умениям и практическому опыту, являющиеся основой для разработки содержания образования, то по вариативной части проблема проектирования содержания образования представляется более сложной. Образовательным учреждениям предстоит определить дополнительные (к содержащимся в образовательном стандарте) требования к результатам подготовки выпускников, а также перечень новых учебных дисциплин (междисциплинарных курсов, профессиональных модулей). Конечным этапом является разработка содержания образования, освоение которого позволит обучающимся приобрести необходимые умения и знания, обеспечивающие формирование заданных дополнительно к стандарту общих и профессиональных компетенций.

В данной статье представлена модель разработки содержания образования (рис. 1) в рамках вариативной части образовательного стандарта на примере экономической подготовки выпускников по спе-

циальности 050501 «Профессиональное обучение» (по отраслям) – мастеров профессионального обучения. Охарактеризуем модель и этапы ее разработки.

На первом этапе осуществляется выяснение реальных и перспективных потребностей сферы труда в компетенции специалиста по определенной профессии (специальности) или направлению подготовки. Даже при наличии профессиональных стандартов, в которых указываются требования к выполнению работниками трудовых функций и необходимым для этого компетенциям, это необходимо делать «для их уточнения, поскольку отрасли развиваются значительно быстрее, чем обновляются профессиональные стандарты» [3, с.36]. Выяснение потребностей сферы труда осуществляется путем анализа области профессиональной деятельности специалиста, под которой понимается совокупность предметов, явлений, процессов, на которые направлено воздействие работника в процессе труда. Включает в себя два направления исследования:

1. Анализ требований работодателей к профессиональной компетенции работников (основное направление).

2. Исследование внешней и внутренней среды работодателя – предприятия, организации, учреждения, то есть модели функционирования в современных хозяйственно-экономических условиях (сопутствующее направление).

Завершением работы на данном этапе проектирования является сопоставление полученной информации и формулирование реальных и перспективных требований работодателя к результатам подготовки специалиста.

<b>Требования сферы труда</b>	
<p>Мастер профессионального обучения должен понимать: современные хозяйственно-экономические условия, в которых работают образовательные учреждения; необходимость экономической инициативы образовательных учреждений; необходимость экономического образования и воспитания обучающихся.</p> <p>Мастер профессионального обучения должен уметь: планировать, организовывать и анализировать хозяйственно-экономическую деятельность в мастерских и на предприятиях; осуществлять мероприятия маркетинга образовательных услуг; развивать у обучающихся экономическое мышление, формировать умения созидательного труда.</p> <p>Мастер профессионального обучения должен знать: основы рыночной экономики, специфику действия экономических законов, понятий, категорий и отношений в образовании.</p>	
<b>Цель экономической подготовки</b>	
Формирование экономической компетенции – способности применять знания, умения и личностные качества для экономически эффективной деятельности в профессиональной и личной сфере.	
После завершения обучения обучающийся должен обладать <b>общими компетенциями</b> :	
ОК 1. Способен рассматривать задачи и принимать решения с точки зрения экономического эффекта.	
После завершения обучения обучающийся должен обладать <b>профессиональными компетенциями</b> :	
ПК 1. Готов разрабатывать и внедрять коммерческие проекты в образовательных учреждениях.	
<b>Требования к результатам подготовки</b>	
<p>В области экономики должен <b>уметь</b>: оценивать условия и перспективы развития ОУ в рыночной экономике, выявлять взаимосвязь образования и экономики, подбирать материально-техническую базу, планировать бюджет, определять способы получения доходов различными ОУ, рассчитывать себестоимость, прибыль и цену образовательных услуг, реализовывать элементы маркетинга образовательных услуг, рассчитывать заработную плату педагога, рассчитывать налоги, разрабатывать бизнес-планы коммерческих проектов в ОУ, использовать экономико-правовую и нормативно-управленческую документацию.</p> <p>В области экономики должен <b>знать</b>: образование в рыночной экономике: состояние и перспективы, сущность экономической подготовки педагога, организацию деятельности ОУ, материальную базу образования, бюджетное и внебюджетное финансирование, виды расходов ОУ, организацию внебюджетной деятельности, платные образовательные услуги, оплату труда, маркетинг образовательных услуг, налогообложение, методику разработки коммерческих проектов.</p>	
<b>Модули обучения</b>	
М 1. Основы экономики образования	М 2. Предпринимательство в образовании
<b>Принципы отбора содержания образования</b>	
Принцип актуальности содержания образования, принцип профильности, принцип мультидисциплинарности, принцип компетентностного подхода, принцип преемственности, принцип наличия регионального компонента, принцип отражения вопросов воспитания.	
<b>Содержание образования</b>	
М 1.	<p>Образование в условиях рынка; образование как отрасль народного хозяйства; взаимосвязь образования и экономики; экономическая подготовка педагога; организация деятельности; формы собственности ОУ; виды деятельности; материальная база образования.</p> <p>Бюджетное финансирование, расходы ОУ; внебюджетное финансирование: платные образовательные услуги и расчет цены; предпринимательская деятельность; доходы от использования собственности; благотворительные средства.</p> <p>Понятие и виды маркетинга; целевой маркетинг; сегментирование рынка образовательных услуг; жизненный цикл образовательной услуги; мероприятия маркетинга.</p> <p>Понятие и специфика оплаты труда в образовании; оклад, ставка заработной платы; компенсационные и стимулирующие выплаты; расчет заработной платы преподавателя и мастера производственного обучения.</p> <p>Классификация налогов; налоги ОУ; расчет налогов.</p>
М 2.	Бизнес-план коммерческого проекта ОУ: титульный лист; вводная часть; анализ положения на рынке; производственный план; себестоимость продукции; маркетинг; организационный план; оценка риска; финансовый план.

*Рис. 1. Модель разработки содержания экономической подготовки мастеров профессионального обучения*

Выяснение требований работодателей осуществляется, главным образом, методами анкетирования и беседы. Исследование внешней и внутренней среды – методом анализа социально-экономической литературы и нормативно-правовых документов. В результате обработки полученной информации и интерпретации данных нами сформулированы обобщенные требования работодателей – образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования к экономической компетенции мастеров профессионального обучения (см. раздел «Требования сферы труда» модели).

Второй этап проектирования модели разработки содержания образования характеризуется определением цели экономической подготовки специалиста. Цель определяется на основе требований сферы труда (работодателя) к качеству подготовки специалиста – его компетенции. Свои требования работодатель, как правило, описывает в виде функций, то есть реальных действий, выполняемых работником в процессе трудовой деятельности по конкретной профессии (специальности). Под целью обучения в дидактике понимается «результат обучения, выраженный в знаниях, умениях, навыках, опыте деятельности и поведении, а также личностных качествах» [4, с.153]. Поэтому, формулирование цели обучения на основе требований работодателя предполагает перевод требований сферы труда на язык сферы образования.

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентоспособного на рынке труда. В связи с этим, качество подготовки выпускника необходимо рассматривать в контексте социального заказа на образование [5, с.19].

Основываясь на анализе потребностей сферы труда – образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования в экономической

компетенции мастера профессионального обучения, мы сформулировали цель экономической подготовки. Целью экономической подготовки является формирование экономической компетенции – способности применять знания, умения и личностные качества для экономически эффективной деятельности в профессиональной и личностной сфере. Под профессиональной сферой понимается область профессиональной деятельности мастера – обучение и воспитание обучающихся в процессе реализации основных образовательных программ начального и среднего профессионального образования и профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации рабочих (служащих) и специалистов. Под личностной сферой понимается сфера социальной, внепрофессиональной самореализации человека.

Однако подобная формулировка цели экономической подготовки представляет из себя обобщенную, интегративную характеристику результата обучения. Согласно парадигме модульно-компетентного подхода в профессиональном образовании, под целью обучения понимается результат обучения, сформулированный на языке общих и профессиональных компетенций. Поэтому, в рамках определения целей экономической подготовки нужно выявить состав компетенций, необходимых и достаточных для формирования экономической компетентности специалиста – мастера профессионального обучения. Компетенции, которыми должен обладать выпускник в результате освоения основной профессиональной образовательной программы по специальности 050501 «Профессиональное обучение» (по отраслям) в части экономической подготовки, приводятся в разделе «Цель экономической подготовки» модели.

Компетенция, по определению, это способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области. Каждая профессиональная

компетенция характеризуется набором определенных умений, овладение которыми позволит выполнять соответствующий вид деятельности. Усвоенные знания в процессе обучения, а также усвоенные умения, таким образом, составляют основу компетенции. Поэтому, на третьем этапе конструирования модели разработки содержания экономической подготовки необходимо сформулировать требования к умениям и знаниям обучающихся. Основой для этого являются цель экономической подготовки, а также установленные общие и профессиональные компетенции.

«Разбивка» каждой компетенции (цели образовательной программы) на умения происходит при формулировке ответов на вопрос: что должен и будет уметь работник для достижения этой цели [5, с.100].

Требования к умениям и знаниям мастера профессионального обучения в области экономики отражены в разделе «Требования к результатам подготовки» модели.

Четвертый этап разработки содержания экономической подготовки представляет собой определение перечня модулей – укрупненных единиц содержания образования. Модуль представляет из себя логически завершенную часть учебной программы в структурном плане и конкретную целостную дозу учебного материала в содержательном плане. Основанием для выделения модулей являются требования к умениям и знаниям обучающихся. Поэтому, при определении перечня модулей и впоследствии их содержания, необходимо требования к умениям и знаниям сгруппировать по признаку единства смыслового наполнения и деятельностной характеристики.

Количество модулей зависит от особенностей дисциплины, в частности, от ее планируемого объема. Если на дисциплину выделяется небольшое количество часов (32-50), то формировать большое количество модулей нецелесообразно. В этом случае объем содержания образования модуля и цели обучения по модулю будут совпадать с аналогичными параметрами

темы учебного занятия, на которую может отводиться от двух до десяти часов. Подобный подход приведет к нивелированию понятия «модуль» как структурной единицы учебной программы относительно понятия «тема учебного занятия». Модулями учебной программы дисциплины нами определены:

1. Модуль 1. Основы экономики образования.

2. Модуль 2. Предпринимательство в образовании.

Пятый этап проектирования модели разработки содержания экономической подготовки мастера профессионального обучения заключается в определении принципов отбора содержания образования. Данные принципы (критерии, правила) регламентируют как процесс, так и результат содержательного наполнения модулей. В процессе разработки мы опирались на принципы отбора содержания профессионального обучения, разработанные С.Я. Батышевым [1, 2], а также принципы построения системы социально-экономической подготовки учащихся, которые были предметом научных исследований В.А. Полякова, И.А. Сасовой, Б.П. Шемякина, М.Н. Ермоленко.

Взяв за основу подходы различных научных школ и авторов, дополнив и расширив их собственными представлениями по проблеме, мы выделили следующие принципы отбора содержания экономического образования мастеров профессионального обучения:

1. Принцип актуальности содержания образования. Означает, во-первых, соответствие содержания образования современному уровню развития в стране рыночной экономики в целом и экономики образования в частности; во-вторых, максимальное приближение содержания образования к реальной успешной практике реализации хозяйственно-экономической, предпринимательской, управленческой, маркетинговой, нормативно-правовой и других видов деятельности организации в условиях рыночной экономики.

2. Принцип профильности. Содержанием экономической подготовки педагогического работника должны стать экономические законы, отношения, категории и понятия, применительно к экономике образования. Недопустима разработка содержания образования, включающего только общие положения экономической теории, менеджмента, маркетинга, финансов, налогообложения и т.д.

3. Принцип мультидисциплинарности. Отражает необходимость объединения в рамках экономической науки различных направлений подготовки специалистов: маркетинг, менеджмент, финансы, налогообложение и т.д. Их актуальность обуславливается, во-первых, освоением образовательными учреждениями новых видов деятельности в условиях рыночной экономики и модернизации образования, а во-вторых, возрастанием их долевого значения в понятии «конкурентоспособный специалист».

4. Принцип компетентностного подхода. Предполагает отказ от теоретизированности и академизма содержания образования. Минимально необходимый объем теории выступает как базис прикладного содержания образования, реализация которого подразумевает деятельностный подход в обучении и как результат – формирование общих и профессиональных компетенций.

5. Принцип преемственности. Обеспечивает, во-первых, связь со сведениями экономического характера, полученными в процессе предшествующего обучения, во-вторых, исключает дублирование учебного материала при формировании нового содержания образования, в-третьих, обеспечивает возможность использования экономических знаний и умений, полученных в ходе теоретического обучения, в процессе производственной (профессиональной) практики.

6. Принцип наличия регионального компонента. Подразумевает отражение в содержании образования особенностей экономики муниципального образования,

региона, Республики. Например, региональная система оплаты труда педагогических работников, успешные бизнес-проекты в Республике, изучение местного рынка образовательных услуг и т.д.

7. Принцип отражения вопросов воспитания. Предполагает наличие в содержании экономического образования воспитательной компоненты, направленной на формирование необходимых морально-нравственных качеств личности человека, необходимых для обеспечения этической стороны реализации экономической деятельности. Например, воспитание культуры предпринимательства, уважительного отношения к собственности, экономности, инициативы, ответственности и т.д.

На шестом этапе проектирования модели разработки содержания экономической подготовки мастеров профессионального обучения, на основе требований к результатам подготовки и руководствуясь принципами отбора содержания образования, необходимо приступить непосредственно к отбору содержания образования – разработке дидактических единиц модулей учебной программы. При этом необходимо руководствоваться основополагающим правилом – «содержание должно точно соответствовать тем компетенциям, которые необходимо освоить» [3, с.187].

Дидактические единицы содержания экономической подготовки мастеров профессионального обучения по модулям представлены в разделе «Содержание образования» модели. При оформлении преподавателем рабочей учебной программы по дисциплине данные дидактические единицы входят в раздел учебной программы «Тематический план учебной дисциплины».

Раскрытие, конкретизация, детализация указанных дидактических единиц содержания образования осуществляются на уровне дидактических единиц более низкого порядка. Они формулируются преподавателем в виде вопросов темы в разделе учебной программы «Содержание учебной

дисциплины» и составляют наиболее конкретное и определенное содержание учебной программы дисциплины. От качества их формулировки в значительной степени зависит работа педагога по реализации содержания образования в процессе обучения.

Таким образом, разработка содержания образования вариативной части федерального государственного образовательного стандарта должна включать в себя следующие этапы:

1. Анализ потребностей сферы труда в компетенции специалиста.

2. Формулирование цели обучения на языке общих и профессиональных компетенций.

3. Определение требований к результатам обучения: компетентностным умениям и знаниям обучающихся.

4. Определение перечня модулей обучения.

5. Определение (уточнение) принципов отбора содержания образования.

6. Разработка дидактических единиц содержания образования.

Конструирование модели разработки содержания образования – от анализа потребностей сферы труда в компетенции специалиста до формулирования дидактических единиц, позволило разработать содержание экономической подготовки мастеров профессионального обучения, адекватное современному этапу развития

образования. Его внедрение в основную профессиональную образовательную программу по специальности позволит обеспечить формирование компетенций мастера профессионального обучения, реализация которых будет способствовать эффективному экономическому развитию и конкурентоспособности образовательных учреждений в условиях рыночной экономики и модернизации образования.

### Литература

1. Батышев, С.Я. Подготовка рабочих профессионалов / С.Я. Батышев. – М.: АПО, 1995. – 245 с.

2. Батышев, С.Я. Реформа профессиональной школы: опыт, поиск, задачи, пути реализации / С.Я. Батышев. – М.: Высшая школа, 1987. – 340 с.

3. Олейникова, О.Н. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учеб. пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова [и др.]. – М.: Альфа-М, 2005. – 288 с.

4. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.

5. Ярочкина, Г.В. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования. метод. пособие / Г.В. Ярочкина, С.А. Ефимова. – М.: Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006. – 177 с. ■

## РАБОТА СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПЕРИОДИЧЕСКИМИ НАУЧНЫМИ ИЗДАНИЯМИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Соколова

**Ключевые слова:** интенсификация обучения математике, самостоятельная работа студентов, работа с периодической научной литературой.

**В** настоящее время Россия переживает реформирование всей системы образования, которое затронуло, в частности, среднюю и высшую школы. Преобразования, происходящие в образовательной сфере, представляют собой сложный и противоречивый процесс. К примеру, в последние годы мы наблюдаем устойчивое падение уровня общего образования. Ухудшающееся качество подготовки выпускников общеобразовательных учебных заведений обуславливает нарушение преемственности между средней школой и вузом, усугубляет разрыв в требованиях, предъявляемых к подготовке учащихся школ и студентов вузов. В то же время принятая в 2002 году «Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года» декларирует «информатизацию образования и оптимизацию методов обучения, ... углубление интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с высокими технологиями; повышение статуса вузовской науки» [11]. Целью этих мер является приведение качества подготовки специалистов в соответствие современным мировым стандартам.

Перед высшей школой стоит принципиальная задача не допустить снижения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов. Разрешение противоречия между требованиями высокого качества образования, заявленными в Концепции, и объективно существующей системой образования побуждают вузы идти по пути интенсификации образовательного процесса.

Интенсификация обучения – явление многогранное, и в процессе его изучения авторы давали ему различные трактовки. В настоящей статье мы проанализируем

известные подходы к введению понятия «интенсификация обучения» и обсудим свое видение данного феномена. Кроме того, в работе предполагается привести интерпретацию интенсификации обучения математике студентов математических специальностей.

В 70-е годы прошлого столетия стало очевидным то, что экстенсивное развитие системы образования за счет увеличения длительности обучения и расширения содержания далее просто невозможно. Однако содержание образования должно было отражать этап развития предметной области знаний того времени. Выходом из подобного тупика стало применение новых, интенсивных методов обучения, что повлекло появление феномена интенсификации обучения. Понятие «интенсификация» (от фр. *Intensification*, от лат. *Intensio* – напряжение и *facio* – делаю) характеризует усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности. Его изучение связано с именами таких известных ученых как С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.А. Вербицкий, Г.Л. Луканкин. Кроме того, исследования феномена интенсификации обучения проводились на диссертационном уровне в работах А.А. Абдукадырова, И.В. Гончаровой, О.В. Гусевской, Е.В. Клименко, Н.В. Мясоедовой, О.П. Околелова, Е.С. Павловой, В.Т. Петровой, Т.В. Рыбаковой, С.С. Тасмуратовой, А.В. Федорова, П.М. Эрдниева и др.

В последнее время реализацию интенсификации обучения связывают главным образом с внедрением в учебный процесс новых информационных технологий (А.А. Ахаян, М.В. Герасименко, Ю.Л. Жиль-

цова, Л.А. Игнатовская, И.А. Малинина, М.Г. Минин, Н.И. Подгребельная, М.В. Храмова, А.В. Нечаева и др.)

На раннем этапе формирования понятия интенсификации обучения (1970–1990 гг.) исследователи рассматривали его в рамках своей концепции развития образования (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.А. Вербицкий, Г.Л. Луканкин), поэтому акцент делался на соответствующий аспект интенсификации, что породило разнообразие определений. В более поздних исследованиях (1990–2008 гг.) авторами констатируется неоднозначность устоявшихся трактовок обсуждаемого феномена и предпринимается попытка систематизации существующих подходов к его определению.

Так, С.С. Тасмуратова в своем диссертационном исследовании [19] выделяет следующие точки зрения:

1. В рамках деятельностного подхода интенсификация определяется как усиление напряженности, повышение производительности и действенности работы:

а) с учетом оптимальности (Ю.К. Бабанский [3]);

б) в плане достижения наибольшей эффективности (Н.И. Кондаков [10]);

в) в психофизиологическом контексте (Ю.Ф. Чубук, Г.Л. Таукар [20]).

2. С позиций кибернетики интенсификация определяется как увеличение количества информации, переданной и усвоенной в единицу времени (В.С. Бондаренко [7]).

3. С позиций дидактических исследований интенсификация рассматривается как:

а) определенная дидактическая задача, требующая для своего решения комплекса средств (С.И. Архангельский [2], Ю.К. Бабанский [3], А.А. Вербицкий [8], Н.А. Половникова [17]);

б) методическая концепция решения задачи совершенствования обучения (Г.Л. Луканкин [12], В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур [6]).

Под интенсификацией обучения в вузе С.С. Тасмуратова понимает «комплекс пси-

холого-педагогических и методических воздействий, направленных на повышение качества профессиональной подготовки будущего специалиста» [19, с.29–30]. В качестве средства интенсификации обучения студентов-математиков математическому анализу автором предлагается проведение теоретических семинаров.

Т.В. Рыбакова в своем диссертационном исследовании [18] предлагает понимать термин «интенсификация обучения» в широком и узком смыслах. Под интенсификацией вузовского обучения в широком смысле понимается одно из направлений совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста. В узком смысле интенсификация обучения – это комплекс психолого-педагогических и методических воздействий, направленных на повышение качества деятельности преподавателя и студентов [18, с.30].

А.В. Нечаева [14] рассматривает интенсификацию обучения как «частную характеристику процесса изменения эффективности обучения студентов. Интенсификация понимается как рациональное многофакторное явление, ведущее к положительному результату за счет усиления и ускорения познавательной деятельности...» [14, с.7]. В качестве средства интенсификации предлагается использование электронного учебно-методического комплекса.

Ранее в рамках диссертационного исследования, касающегося профессиональной подготовки специалистов различных профилей, О.П.Околеловым подчеркивалось, что «в случае интенсификации процесса обучения речь идет не о простом улучшении в каком-то отношении сложившейся практики обучения, а о научном поиске наилучшей или даже единственно возможной в данных условиях целостной системы обучения, приводящей за наиболее короткое время с меньшими затратами учебного и обучающего труда к поставленным целям» [15, с.28].

Таким образом, обзор исследований явления интенсификации обучения разны-



ми авторами позволяет нам выделить следующие ее общие черты:

1. Повышение эффективности обучения при экономии времени.

2. Повышение информативной емкости содержания образования.

3. Применение активных методов и форм обучения.

4. Развитие навыков самостоятельной, творческой работы. Результат имеет личностную ценность.

5. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс.

Существующие средства интенсификации обучения мы условно разделим на *две группы*: к первой отнесем способы организации деятельности самого субъекта обучения (например, теоретические семинары, деловые игры и т.п.), ко второй – использование средств новых информационных технологий. С учетом этого условимся называть *комбинированными* средства интенсификации обучения, сочетающие в себе признаки обеих групп.

Очевидно, перечисленные черты также характерны для интенсификации обучения отдельным дисциплинам.

Целью нашего исследования является осмысление тенденции интенсификации обучения математике студентов математических специальностей. Изучением данного феномена занимались С.С. Тасмуратова (1997), И.В. Гончарова (1998), В.Т. Петрова (1998), Е.В. Клименко (1999), Н.В. Мясоєдова (2003), Т.В. Рыбакова (2003), и др. Мы будем опираться на работы цитируемых авторов.

Подчеркнем, что из спектра существующих средств интенсификации обучения не все в равной степени применимы и эффективны при изучении математики. Например, игровые методы могут применяться для повторения и обобщения материала на младших курсах вуза. Но практика нашей работы показывает, что систематическое проведение игр на занятиях не способствует повышению эффективности обучения математике. Имитационное моделирование

продуктивно при обучении физике, химии и другим дисциплинам естественнонаучного цикла. В математике, как правило, мы имеем дело уже с абстрактными (математическими) моделями процессов, описываемыми с помощью функций, уравнений, их систем и т.д. Имитационное моделирование может применяться в соответствующей ситуации для иллюстрации изменения характера реального процесса при изменении некоторого параметра в его математической модели.

В последние годы главным средством интенсификации обучения часто выступает внедрение в учебный процесс новых информационных технологий. Такой подход имеет ряд преимуществ, и возможности его применения активно исследуются, в том числе, и в контексте обучения некоторым разделам математики.

Однако предмет математики имеет свою специфику. В первую очередь, при изучении математики студенты получают фундаментальные предметные знания, обретают навыки математического моделирования, развивают логическое и эвристическое мышление.

Очевидно, что интенсификация обучения только за счет использования новых информационных технологий невозможна. Но и пренебрегать потенциалом вычислительной техники нецелесообразно, поскольку в рамках модернизации системы образования происходит информатизация всех его уровней. Современная высшая школа должна разумно сочетать компьютерные и «некомпьютерные» средства обучения, что позволит сохранить российские образовательные традиции и в то же время сделать процесс обучения более индивидуальным, гибким, эффективным.

Примером реализации данного подхода может выступать эффективная организация самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов. Этот вид деятельности требует систематизации уже имеющихся знаний, осмысления известных методов и подходов, поиска новых

методов. Неотъемлемой частью любого научного исследования является работа с литературными источниками.

На наш взгляд, приобщение студентов к систематическому чтению периодической российской и зарубежной научной литературы, как составляющая научно-исследовательской работы, может использоваться для интенсификации их обучения. Следует справедливо отметить, что уже имеются некоторые исследования, связанные с чтением литературы обучаемыми. Так, в работе [13] С.Е. Мартынова рассматривает чтение методической литературы учениками средней школы как один из аспектов рациональной технологии изучения математики. Очевидно, что аналогичный подход может применяться в условиях вузовского обучения, однако в педагогической литературе его описания нам не встречались.

Естественно, часть материалов, публикуемых в научных изданиях, рассчитана на специалистов в конкретной области. Понимание содержания таких статей нередко вызывает большие затруднения у студентов. Поэтому целесообразно предлагать публикации, в которых приводятся обобщения, развития и приложения известных студентам классических теорий, изложенные доступным языком.

В журнальных научных статьях часто приводится неполный текст доказательства, могут быть опущены ссылки на используемые факты, иногда даже встречаются ошибки в формулировках и обоснованиях фактов. Задача студента – критически отнестись к материалу, вникнуть в содержание, восстановить полный текст доказательства, если потребуется, то исправить неточности и ошибки. Такой вид работы требует привлечения других литературных источников, более глубокого анализа и обобщения уже известных фактов. В ходе исследования студент может получить свой собственный результат. И, наконец, итогом работы должен стать устный доклад перед аудиторией.

Практика организации работы студентов с периодической научно-методической литературой имеется в Вятском государственном гуманитарном университете. На факультете информатики ведется семинар по математическому анализу, участие в котором принимают студенты I-V курсов специальности «Прикладная математика и информатика». Нередко активные участники семинара получают результаты, достойные публикации в научных изданиях. Например, при анализе статьи [1] китайских авторов, посвященной характеристике выпуклости функций, были обнаружены технические издержки в доказательстве основного результата. После устранения указанных недостатков студенту IV курса М.С. Бердникову удалось обобщить результат цитируемых авторов. Упомянутые исследования представлены им в статьях [4, 5].

Для работы с зарубежными источниками предъявляются высокие требования к уровню владения иностранным языком. Кроме корректного перевода от студента требуется правильное понимание смысла математического текста. Некоторые затруднения могут возникнуть из-за условных обозначений, отличающихся от традиционных, принятых в отечественных классических учебниках по математике. Например, в зарубежных математических изданиях число сочетаний из  $n$  по  $m$  обозначается символом  $\binom{n}{m}$ , в то время как в отечественных источниках обычно используется символ  $C_n^m$ . Также есть разночтения в обозначениях десятичного логарифма и экспоненты. Таким образом, перевод и осмысление зарубежной статьи способствует усвоению профессиональной лексики на иностранном языке, развивает способность адаптироваться к новым обозначениям и терминологии.

Для эффективной организации самостоятельной работы студентов с периодической научной литературой педагог должен решить следующие задачи:

1. Определить тематику для исследования открытых вопросов.

2. Найти источники новых публикаций по данной тематике.

3. Осуществить отбор материалов для изучения студентами.

4. Учитывая индивидуальные возможности и интересы, предложить студентам осмысление соответствующих публикаций. Сформулировать открытые вопросы, задачи для исследования.

5. Проконтролировать ход работы, оказать консультативную помощь.

6. Если студенту удалось получить собственный результат, оказать ему помощь в подготовке публикации.

Отбор статей интересующей тематики зависит от многих факторов, в частности, от сформировавшейся научной школы, ведущего направления исследований кафедры, научных интересов преподавателя и т.п.

Задача поиска публикаций для изучения студентами тесно связана с выбранной тематикой. При отборе статей необходимо учитывать общий уровень подготовки и личные предпочтения студента, что обеспечивает индивидуальный подход к обучению.

Источником новых публикаций могут быть российские научно-методические журналы «Квант», «Математика в школе», «Математическое образование», «Математическое просвещение», различные региональные сборники, материалы тематических конференций и зарубежные математические журналы. Сейчас в сети Интернет доступны электронные версии многих периодических научных изданий. Большой фонд отечественной и зарубежной научной литературы имеет Всероссийский институт научной и технической информации Российской академии наук (ВИНИТИ РАН). ВИНИТИ имеет подписку на такие математические журналы как *Ostogon* (Румыния), *American Mathematical Monthly* (США), *Mathematical Inequalities and Applications* (Хорватия), *Demonstratio mathematica* (Польша), *Utilitas Mathematica* (Канада) и многие другие. Российские жур-

налы, как правило, доступны в библиотеках университетов.

Для студента завершающим этапом работы над текстом статьи является устный доклад перед аудиторией. Обсуждение осмысленных результатов является очень важной составляющей. В [9] отмечается, что «мы теряем культуру математической речи (отмена устных экзаменов по алгебре и геометрии в школе, ЕГЭ, различные тесты в вузах)... Компетентный специалист должен уметь рассуждать о предмете исследования». Публичное обсуждение позволяет объективно оценить самостоятельную работу студента, указать на издержки приведенного доказательства, сформулировать новые вопросы для исследования. Продуктивнее работа выглядит тогда, когда несколько докладов, посвященных одной проблематике, последовательно дополняют друг друга, развивая тему.

Таким образом, эффективная организация работы студентов с периодическими научными изданиями обеспечивает:

1. Углубленное изучение некоторых вопросов вне рамок аудиторных занятий.

2. Повышение информативной емкости содержания образования за счет изучения новых сведений, опубликованных в научных журналах.

3. Использование активных методов обучения.

4. Развитие учебно-познавательных, информационных и коммуникационных компетенций, личностную ценность результата.

5. Разумное использование средств новых информационных технологий.

Опираясь на приведенную выше классификацию средств интенсификации обучения, работу с научно-методическими статьями можно отнести к комбинированным средствам интенсификации обучения.

Таким образом, самостоятельная работа с научной периодической литературой направлена на формирование познавательных интересов, способствующих осознанному усвоению знаний. Следовательно,

данный вид деятельности является одним из средств интенсификации процесса обучения студентов математических специальностей, позволяющим комплексно развивать компетенции, необходимые будущим специалистам.

С учетом вышеизложенного, мы предлагаем следующее уточнение понятия интенсификации обучения.

*Интенсификация обучения* – образовательный феномен, обеспечивающий повышение эффективности обучения, его информативной емкости при снижении временных затрат посредством интеграции образовательного процесса и применения комплекса педагогических воздействий, сформированного в соответствии с поставленными целями обучения.

Термин «интеграция» здесь употребляется в самом широком смысле: интеграция образования и науки, междисциплинарная интеграция, интеграция педагогических технологий и т.д.

Отметим, что вводимое определение является синтетическим, оно сформулировано на основе анализа существующих подходов к определению понятия интенсификации и включает в себя приведенные ранее трактовки. Данное видение интенсификации образовательного процесса применимо в отношении интенсификации обучения математике студентов вузов.

Как показано ранее, одним из направлений реализации интенсификации обучения студентов математике является эффективная организация их самостоятельной научно-исследовательской деятельности, направленной на развитие необходимых компетенций будущего специалиста. Работа с периодическими научными изданиями, как составляющая часть такой деятельности, может выступать средством интенсификации обучения. Данный подход способствует повышению математической культуры и расширению кругозора будущего специалиста-математика. Кроме того, в рамках указанного подхода реализуются цели модернизации российского образова-

ния, заявленные в документах об образовании.

### Литература

1. *Xin Min Yang, Kok Lay Teo, Xiao Qi. A Characterization of Convex Function // Applied Mathematics Letters.* – 2000. – № 13. – P. 27-30.
2. *Архангельский, С.И.* Некоторые новые задачи высшей школы и требования к педагогическому мастерству / С.И. Архангельский. – М.: Знание, 1976. – 40 с.
3. *Бабанский, Ю.К.* Об интенсификации и оптимизации учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский, М.И. Поташник // Народное образование. – 1987. – № 1. – С. 103-112.
4. *Бердников, М.С.* О выпуклых и квазивыпуклых функциях / М.С. Бердников // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Информатика. Математика. Язык. – Киров: Изд-во ВятГУ. – 2007. – № 4. – С. 142-144.
5. *Бердников, М.С.* Теорема о выпуклости и  $\alpha$ -выпуклости / М.С. Бердников // Информатика. Математика. Язык. – Киров: Изд-во ВятГУ. – 2008. – № 5. – С. 151-153.
6. *Беспалько, В.Н.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.Н. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
7. *Бондаренко, В.С.* Теоретические аспекты интенсификации учебного процесса в высшей школе / В.С. Бондаренко // Проблемы интенсификации учебного процесса в вузах. – Гомель: Гомельский кооперативный институт, 1985. – С. 29-30.
8. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
9. *Дорофеева, С.И.* Воспитание интереса к математике / С.И. Дорофеева // Функциональные пространства. Дифференциальные операторы. Общая топология. Проблемы математического образования: тез. докл. 3-й Междунар. конф., посв. 85-летию Л.Д. Кудрявцева. – М.: МФТИ, 2008. – С. 425-427.
10. *Кондаков, Н.И.* Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 718 с.
11. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.* – Правительство Российской Федерации. – Распоряжение № 1756-р\* от 29.12.2001 г. // Вестник образования, 2002. – № 6. – С. 11-42.

12. *Луканкин, Г.Л.* Научно-методические основы профессиональной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. ... докт. пед. наук в форме науч. доклада / Г.Л. Луканкин – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. – 59 с.
13. *Мартынова, С.Е.* Чтение учащимися методической литературы по математике как один из аспектов рациональной технологии изучения математики / С.Е. Мартынова // Математика в школе. – 2008. – № 9. – С. 3-8.
14. *Нечаева, А.В.* Интенсификация учебно-познавательной деятельности будущих менеджеров в техническом вузе на основе применения электронного учебно-методического комплекса: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Нечаева. – Барнаул. – 2007. – 23 с.
15. *Околелов, О.П.* Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / О.П. Околелов. – Липецк, 1994. – 303 с.
16. *Петрова, В.Т.* Научно-методические основы интенсификации обучения математическим дисциплинам в высших учебных заведениях: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / В.Т. Петрова. – М., 1998. – 410 с.
17. *Половникова, Н.А.* Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н.А. Половникова // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – С. 45-61.
18. *Рыбакова, Т.В.* Интенсификация методической подготовки будущего учителя математики при изучении темы «векторы» и приложений векторов в школьном математическом образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.В. Рыбакова. – М., 2003. – 222 с.
19. *Тасмуратова, С.С.* Методические основы интенсификации обучения по курсу математического анализа в педвузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.С. Тасмуратова. – М., 1997. – 174 с.
20. *Чубук, Ю.Ф.* В поисках новых путей подготовки инженеров / Ю.Ф. Чубук, Г.Л. Таукач // Вестник высшей школы. – 1969. – № 1. – С.20-26. ■

## ЦЕЛЕВОЙ И РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ ПОДХОД К АТТЕСТАЦИИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

**А.В. Миронов**

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции учителя, управление качеством образования, аттестация работников образования, Государственный образовательный стандарт.

**В**ведение нового государственного образовательного стандарта заставляет коренным образом перестроить работу образовательных учреждений. Это касается не только значительной коррекции образовательного процесса, но и оценки качества образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, утвержденным 6 октября 2009 г., записано: «Требования Стандарта являются основой для формирования системы государственного контроля и оценки качества образования». Это заставляет обратить внимание и на систему оценки качества работы учителя, в том числе и в процессе его аттестации.

В этой связи нами выносятся на обсуждение модель аттестации учителя, построенная на заложенной в Стандарте идеи «ориентации на результат образования как системообразующего компонента Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основную результат образования» (пункт 1). За основу оценки в этой модели принимается не образовательный процесс и условия, в которых он протекает, на что сейчас в основном обращается внимание при аттестации учителя, а на результат образования и не просто результат, а результат, соответствующий ранее заданным целям образования. Результат образования школьников в Стандарте представлен требованиями к результатам освоения основной образовательной программы. Эти требования, по сути, выступают и в качестве цели образовательного процесса. Исходя из этих целей, можно вывести профессиональные компетенции учителя, которые и

должны оцениваться в процессе аттестации. В этом случае перечень компетенций будет значительно сужен (сокращен) по сравнению с обширным перечнем компетенций, которые вытекают из требований к выпускнику педагогических учебных заведений, квалификационных характеристик учителя, перечисленных в едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (2009 г.).

Идея ориентации на цели и (или) результаты в управлении качеством образования (а процедура аттестации есть составная часть процесса управления качеством образования) идея сравнительно новая. В монографии «Управление качеством образования» [4] дается сравнительная характеристика некоторых параметров управления, ориентированного на процесс (при традиционном управлении) и результат, где показываются преимущества такого управления, ориентированного на результат, в частности, его экономичность. В процессе такого управления отсекается все лишнее, что не работает на результат (выбирается только главное, существенное). Этим достигается экономия ресурсов, обеспечивается ресурсосберегающий характер управленческой деятельности. Это качество (экономичность) весьма актуально и для процедуры аттестации, в которой задействованы немалые людские и материальные ресурсы. Другое преимущество управления, ориентированного на результат – прогностичность. В этом случае вероятность ориентации управления на требования завтрашнего дня гораздо выше, чем при процессуальном управлении. Показаны и другие преимущества управления, ориентированного на результат.

Что же должно оцениваться при аттестации учителя? Ответ на этот вопрос был дан в проекте Стандарта [5]: «Соответствие работника требованиям к квалификации определяется по результатам аттестации педагогических кадров, основанным на результатах освоения обучающимися основной образовательной программы, и показателях динамики их образовательных достижений». (Следует сказать, проект Стандарта, будучи более объемным, конкретизировал многие положения, вошедшие в окончательный вариант Стандарта). То есть, квалификационная категория, если следовать «духу» Стандарта, должна определяться если не только, то в основном через образовательную успешность учеников. При этом называются два направления диагностики такой успешности – образованность школьников на момент аттестации и динамика уровня этой образованности за последнее время. Диагностика динамики образовательных достижений позволяет исключить неравенство стартовых возможностей, могущих возникнуть за счет неодинаковой изначальной образованности школьников, способности к учению и т.п.

Как же быть с «процессом», который традиционно являлся основным объектом определения успешности работы учителя (и до настоящего времени из нескольких, диагностируемых и оцениваемых аттестационной комиссией позиций, лишь одна относится к результативности образования, другие же характеризуют процесс и условия в которых он протекает. (В Республике Татарстан, например, из пяти оцениваемых при аттестации позиций одна относится к образовательной результативности работы учителя, остальные, так или иначе, относятся к «процессу» – уровень организации учебного процесса, участие в научно-методической деятельности, документальное сопровождение учебного процесса, внеклассная и внеурочная работа [1].

Безусловно, с точки зрения управления, отслеживание и регламентация процесса образования важны. Ведь именно от про-

цесса зависит результат образования. Для оценки же работы учителя это не может быть принципиальным. Процесс проявляет себя через результат. И если бы аттестация преследовала только одну цель – а именно соотнесение работника к той или иной квалификационной категории, то при названной ориентации на результат можно было бы ограничить деятельность аттестационных комиссий только оценкой результатов обучения школьников и динамики их достижений. Однако, являясь составной частью общего процесса управления качеством образования, аттестация традиционно преследует и другие цели. В качестве таких целей называется стимулирование профессиональных достижений работников, повышение их квалификации и др. В Проекте Стандарта, в частности, были названы три цели аттестации:

- определение соответствия уровня профессиональной квалификации работников требованиям к квалификации по занимаемой ими должности;
- стимулирование повышения уровня профессиональной квалификации;
- повышение уровня профессионального мастерства и распространение инновационного опыта.

Как видим, кроме собственно определения соответствия уровня профессиональной квалификации по занимаемой учителем должности, сформулированы еще две цели. Что касается цели стимулирования повышения уровня профессиональной квалификации, она входит в сферу материального и морального воздействия на работника и собственно к процедуре аттестации не имеет отношения. Последняя же цель предполагает изучение педагогического опыта, что реализуется через ознакомление с образовательным процессом. То есть, процессуальные аспекты деятельности педагога включаются в содержание аттестации лишь для того, чтобы установить причины низких достижений по результатам, а так же для выявления механизма достижения учителем высоких результатов.

Следует сказать, что и при традиционной организации аттестации, которая ориентируется в большей степени на процесс, чем на результат, работа комиссии по первому направлению может не проводиться в том случае, если успешность образовательной деятельности учителя очевидна. Это находит свое отражение и в региональных Положениях об аттестации. Например, в Положении об аттестации РТ [1], от таких процедур освобождаются учителя (преподаватели) подготовившие в межсессионный период учащихся, получивших 100 баллов по итогам ЕГЭ, педагоги, подготовившие победителей и призеров международных, федеральных, региональных предметных олимпиад, конкурсов и др.

Сказанное позволяет наметить и основные этапы аттестации: первый – диагностика результативности педагогической деятельности, второй – ознакомление с педагогическим процессом (наблюдение уроков, внеклассных мероприятий и пр.) и условиями, в которых он осуществляется (материальное обеспечение, научно-методическая деятельность, участие родителей и др.).

Что касается методов и форм аттестации, новым Стандартом они не регламентируются и, следовательно, могут быть использованы как традиционные, так и сравнительно новые. В целом же прослеживается тенденция к обогащению форм и методов аттестации за счет введения сравнительно новых средств: компьютерное тестирование, портфолио научно-методических (педагогических) достижений аттестуемого, авторские программы и проекты. При этом возможна вариативность, например, аттестуемый вправе выбирать вид квалификационной работы. В требованиях Стандарта к системе оценки достижения планируемых результатов (пункт 4.1.9) говорится, что система оценки строится на основе комплексного подхода, позволяющего вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов. Это невозможно без использования разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.).

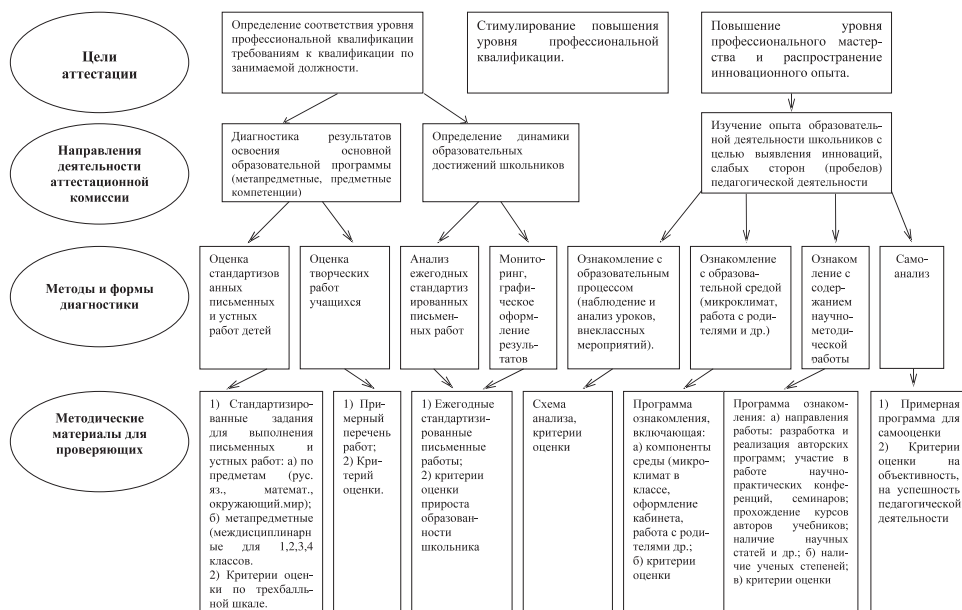


Рис. 1. Модель оценки профессиональной компетенции учителя начальной школы в процессе аттестации



Модель процедуры аттестации, вытекающая из требований Стандарта представлена на рис. 1.

Особого внимания заслуживает вопрос о содержании аттестации, то есть процедуре соотнесения учителя к той или иной квалификационной категории. Иными словами, что и как должно проверяться в ходе аттестации? Основное направление названо – это результативность обучения школьников, привязанная к заданным ранее целям. И то, и другое в Стандарте передано через Требования к результатам освоения основной образовательной программы. Однако здесь есть ограничение. В Стандарте записано: к результатам индивидуальных достижений обучающихся, не подлежащим итоговой оценке качества освоения основной образовательной программы начального образования, относятся: ценностные ориентации обучающегося; индивидуальные личностные характеристики, в том числе патриотизм, толерантность, гуманизм и др. Таким образом, из программы проверки по результатам практически полностью выпадает личностный блок (требования к личностным результатам). Остаются метапредметный и предметный блоки. В метапредметном блоке есть позиции весьма труднодиагностируемые в условиях проведения аттестации, например, освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии и др. Соответствующий анализ этих требований с позиций их диагностируемости в условиях аттестации может позволить значительно сократить их перечень. Означенные в Стандарте требования к предметным результатам в большинстве своем диагностируемы. Но их перечень весьма обширен. Здесь так же должен быть соответствующий отбор.

Первичная селекция перечисленных в Стандарте требований позволяет наметить примерный перечень требований к метапредметным и предметным результатам, диагностируемым в период аттестации: метапредметные – умение использовать знаково-символические средства

представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач; умение провести сравнение, анализ, обобщение, простейшую классификацию по родовидовым признакам, установление аналогий, отнесение к известным понятиям; освоение межпредметных понятий; освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; умения использовать различные средства поиска (в различных источниках, в том числе и сети Интернет) сбора, обработки, передачи и интерпретации информации; предметные – овладение техникой чтения вслух и про себя; использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, для оценки количественных и пространственных отношений и др.

В соответствии с отобранными требованиями разрабатываются задания для диагностики усвоения соответствующих компетенций школьников. На основе выполнения школьниками этих заданий в период аттестации, на основе отслеживания динамики образовательных достижений, с учетом других показателей результативности работы учителя (участие школьников в олимпиадах и т.п.) осуществляется оценка успешности педагогической деятельности учителя. Возможный вариант механизма оценки: по каждой компетенции оценка осуществляется по трехбалльной шкале. Затем выводится средних бал по всем компетенциям плюс дополнительные баллы за успехи на олимпиадах, конкурсах. Полученные баллы соотносятся с разработанной шкалой профессиональных компетенций. Таким путем, через результативность образовательной деятельности, оценивается реализованная в образовательном процессе профессиональная компетенция учителя. При такой процедуре аттестации профессиональные компетенции выводятся из названных в Стандарте требований к результатам освоения школьниками основной образовательной программы. Фор-

мулировка компетенций может выглядеть следующим образом: способность к формированию умения использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач; способность к формированию умения использовать различные способы поиска, обработки, анализа и интерпретации в соответствии с учебной задачей; пользоваться словарями и справочной литературой для школьников и т.д.

Общая схема подготовки и проведения оценки результативности работы учителя в процессе аттестации:

анализ требований Стандарта к результатам освоения основной образовательной программы, селекция требований, подлежащих для использования в процессе аттестации → на основе выделенных требований составляются задания для диагностики сформированных компетенций школьников проводится собственно диагностика → оценка выполнения школьниками заданий в период работы комиссии → оценка динамики образованности школьников по результатам мониторинга → оценка дополнительных материалов, показывающих результативность работы школьников → общая оценка успешности работы учителя, соотнесение с разработанной балловой шкалой квалификационных категорий.

Здесь не рассматривается процедура, методы, средства той части аттестации, которая направлена на достижение цели повышения уровня профессионального мастерства и распространение инновационного опыта. Основное направление работы здесь: изучение процессуальных аспектов деятельности педагога, выявление слабых и сильных сторон его профессиональной деятельности. Это направление деятельности аттестационных комиссий достаточно полно расписано в региональных положениях об аттестации.

Итак, новый образовательный Стандарт заставляет коренным образом пересмот-

реть процедуру и содержание аттестации работников образования. Идея ориентация образования на результат, который, в свою очередь, является и целью образования, заставляет обратить основное внимание аттестационных комиссий именно на результативность педагогической деятельности, и не просто на результативность, а на результативность, заданную в Стандарте.

Очевидны и трудности с введением измененного порядка аттестации. Одна из них – сложность разработки диагностирующих материалов для выявления заданных в Стандарте компетенций (требований к результатам освоения образовательной программы), особенно относящихся к группе метапредметных. Здесь же можно назвать и сложности диагностики динамики образовательных достижений (кто будет отслеживать? Если специально созданный региональный или муниципальный центр, то это потребует соответствующих затрат; если же эту работу отдать на откуп самих учителей, то возможна субъективность оценок).

Основная же трудность связана с необходимостью психологической перестройки практических работников, осуществляющих аттестацию или имеющих к ней отношение. Переход от традиционной смешанной модели аттестации, когда квалификация присваивается не только (и не столько) по результативности образования, а по сопутствующим показателям, будет непростым. Возможно и вероятно неприятие такого порядка оценки компетенций работников образования и со стороны педагогов – теоретиков. В педагогике и психологии выделяется значительно больший перечень компетенций учителя, который следовало бы диагностировать, но которые в данном варианте аттестации остаются как бы за рамками аттестации. Впрочем, этот «недостаток» может быть смягчен умело разработанными диагностическими материалами, позволяющими оценивать не только названные выше компетентности, но и другие, например, связанные с реализацией индивидуального подхода и т.п.

Учитывая названные трудности, возможно создание варианта (вариантов) модели аттестации, являющегося промежуточным (переходными) между традиционной и представленной здесь моделями.

### Литература

1. Положение о временных вариативных формах и процедурах аттестации руководящих и педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений Республики Татарстан. – Казань: РИЦ «Школа», 2008. – 172 с.
2. Положение о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. Приложение к приказу Минобробразования РФ от 26 июня 2000 г. № 1908.
3. Порядок аттестации педагогических и руководящих работников (проект) // Образование. – 2008. – № 5.
4. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 441 с.
5. Федеральный государственный стандарт общего образования. Начальное образование (Проект). Руководители разработки: Л.П. Кезина, А.А. Кузнецов, А.М. Кондаков. – М., 2009.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. ■

## ТЕНДЕНЦИЯ РАСШИРЕНИЯ ПРИМЕНИМОСТИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО МЕТОДА

А.Р. Камалева, Э.Р. Григорьева

**Ключевые слова:** интердисциплинарный характер знания, естественнонаучный метод.

Естественные науки разverzают вокруг нас необъятные бездны времени и пространства.

*Пьер Тейяр де Шарден [1, с.493]*

**Ф**ундаментальные знания, в том числе философско-методологические знания, в отличие от специальных относятся к «вечным» знаниям, на которых построены специальные разделы знаний. Увеличивающийся поток научно-технической информации, интердисциплинарный характер современного знания и быстрая сменяемость содержания узкоспециальных знаний вызывают необходимость увеличения доли фундаментально-концептуальных знаний, составляющих базу для быстрой адаптации специалиста в динамичных условиях научно-технической деятельности. Действительно, если освоение фундаментальных знаний трудно, но возможно, то на освоение океана специальных знаний (рецептур, методик, технологий, регламентов), относящихся даже к одной специальности, не хватит и Мафусаилова века (а этот библейский патриарх жил 969 лет).

Нетрудно понять, что при специальном образовании и его значительном объеме специалист может получить целостные знания (стать образованным) не в результате, как в древности, изучения всех наук, что невозможно, а в результате изучения, прежде всего, общенаучных методов получения новых знаний или общих принципов применения известных знаний в различных областях. Это практически безальтернативный путь сворачивания научной информации при сохранении ее операционально-практической эффективности в деятельности субъектов научного познания. Надо заметить, что большая важность для человека освоения принципов (методов) по сравнению с освоением знаний как некой

суммы отмечалась многими мыслителями, которые, так или иначе, говорили, что многознание не есть необходимый признак мудрости.

Методология науки – специфическая область знания. Она занимает промежуточное положение в иерархии познавательных сфер между конкретными науками и философией. Поэтому методология науки не входит специально в предмет исследования конкретных научных дисциплин. Более того, исследователи в конкретных областях знания могут быть не только вне рефлексии своей области, но и неадекватно воспринимать ее природу, характер и особенности даже при плодотворной деятельности в деле становления научного знания.

Все сказанное выше показывает важность рефлексии науки, ее самосознания или разработки философии и методологии науки, что в первом приближении одно и то же. Переходя к конкретному анализу и изложению общеметодологических знаний, приведем некоторые «стандартные» определения: «Методология – учение о принципах построения, формах и способах научного познания» [2, с.795].

«Методология (от метод и ...логия), учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности; методология науки – учение о принципах построения, формах и способах научного познания» [4, с.785].

«Метод (от греч. *methodos* – путь исследования, теория, учение) – способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения (познания) действительности» [2, с.784].

Таким образом, в предельно кратком определении, методология это учение о

путях познавательной деятельности. Здесь будет не лишним еще раз пояснить, что методология науки способна только обозначить общие принципы эффективной познавательной деятельности, но не может предсказывать конкретные пути познания исследуемого объекта. Методология вырабатывает общие подходы и принципы, но не является методическим знанием, не является «рецептурой» и «технологией» получения нового знания. Полезное функционирование методологии в конкретных областях познавательной деятельности выражается в критическом анализе возможных вариантов решения проблемы и дискретизации заведомо тупиковых путей исследования.

Методология как учение о познавательной деятельности может выражаться в двух основных формах: дескриптивной и нормативной методологии. Дескриптивная методология есть по существу история становления научного знания, поучительная прецедентами, аналогиями, просматривающимися в исторической канве стереотипами познавательных актов. То есть, дескриптивная методология – это первичный и «слабый» уровень рефлексии или самосознания той или иной науки. Нормативная методология есть уже явное учение об общезначимых путях познавательной деятельности, сформулированных в форме методологических принципов. То есть, нормативная методология это феномен явного самосознания науки, явная рефлексия.

Наконец, здесь нужно сказать о «неявной методологии», или, точнее, «протометодологии» – то есть индивидуальном познавательном опыте исследователя, которым он руководствуется интуитивно в процессе познавательной деятельности, но не осознает внутренние подсознательные принципы, подходы, способы, которые «ведут» его по тому или иному познавательному пути. Вообще говоря, большинство исследователей в частных науках работают именно на основании такой «протометодологии» или выработанной с опытом интуиции.

Другой подход к анализу методологии как предмета – выделение в ней так называемых формальной и содержательной методологий. Предмет формальной методологии – преимущественно язык и логика научного знания. В силу этого формальная методология более связана с решением проблем обоснования научного знания. Предмет содержательной методологии – преимущественно зарождение нового знания и его рост. В силу этого содержательная методология более связана с анализом историко-логических процессов развития научного знания. Формальная методология характерна, например, для позитивизма и неопозитивизма (Конт, Милль, Карнап, Витгенштейн), содержательная – для постпозитивизма (Поппер, Кун, Фейерабенд).

В иерархическом плане при классификации методологии может быть выделены три уровня: философский, общенаучный, частнонаучный.

Философский уровень методологии близок проблемам гносеологии (эпистемологии, теории познания, учению о познании). Общенаучный уровень методологии есть специфический синтез частнонаучного знания и философского знания. Частнонаучный уровень методологии есть, в свою очередь, синтез общенаучной методологии и системы знаний соответствующей частной науки (например, вводятся понятия «методология физики», «методология химии», «методологические проблемы экологии», «методологические проблемы лингвистики»).

Особое внимание обращено, конечно, к нормативной методологии, рассматриваемой преимущественно на содержательном уровне общенаучного и частнонаучного знания.

Объект – предметной областью естественных наук являются природные материальные образования с их структурой, свойствами, характерными особенностями движения и развития. И соответственно, естественнонаучный метод освоения объектом материальных объектов (научный

метод) характеризуется следующей отличительной совокупностью существенных признаков:

1) исследование ранее не изученных материальных объектов;

2) разработка новой теории об исследованных объектах;

3) проверка новой теории в наблюдениях и экспериментах, определение области применения новой теории;

4) соединение, сращивание новой теории с системой естественных наук, приведение к единой системе используемых обозначений, единиц измерений, понятий и т.п.;

5) практическое освоение известных материальных объектов на основе использования системы естественных наук, в том числе разработка проектов, технологий, мероприятий, оборудования, осуществление процессов материального воздействия на объекты и т.п.

Научный метод – это высшее методическое достижение человечества. Существуют два варианта использования естественнонаучного метода освоения обществом материальных объектов:

Вариант I. Освоение объектов окружающего мира естественного (природного, нерукотворного, натурального) происхождения. Например, исследования, проектирование и технология освоения натуральных алмазов, завершаемые их добычей и обработкой.

Вариант II. Освоение окружающего мира путем создания рукотворных объектов. Например, исследования, проектирование и технология производства искусственных алмазов, завершаемые их изготовлением и обработкой.

Естественнонаучный метод освоения обществом материальных объектов может рассматриваться как результат исторического совершенствования и объединения частных методов, таких как:

а) естественнонаучные методы исследования материальных объектов.

б) естественнонаучные методы разработки новых теорий, включающие в себя методы исследования материальных объектов.

в) естественнонаучные методы проверки новых теорий и определения области их применения.

г) естественнонаучные методы расширения и совершенствования системы естественных наук.

Естественнонаучный метод освоения обществом материальных объектов уникален. Никакой иной метод не может обеспечить такого надёжного совпадения расчетных результатов с результатами практической деятельности, выполненной в соответствии с естественнонаучными расчетами. Весь ход развития общества это доказывает. Например, на рис. 1 представлены узловые исторические моменты в процессе развития европейских обществ от донаучной стадии, когда все важнейшие решения в обществе принимались на основе софистических и диалектических доводов, до современной стадии развития обществ, когда большинство решений стали приниматься на основе естественнонаучного метода освоения мирозданных объектов, обеспечившего интенсивный прогресс обществ. На рис. 1 запечатлена естественная последовательность решения кардинальных проблем, возникавших перед европейскими обществами при их продвижении по пути прогресса.

Сначала (начиная с Аристотеля) решалась кардинальная проблема упорядочения сведений путем их сведения во всеобъемлющем учении (см. поз. I).

Затем (начиная с Галилея и Декарта), решалась кардинальная проблема определения объективного критерия истины (см. поз. II).

После этого, принимая во внимание опыт применения предыдущих достижений, решалась кардинальная проблема применения естественнонаучных сведений, наряду с религией (см. поз. III).

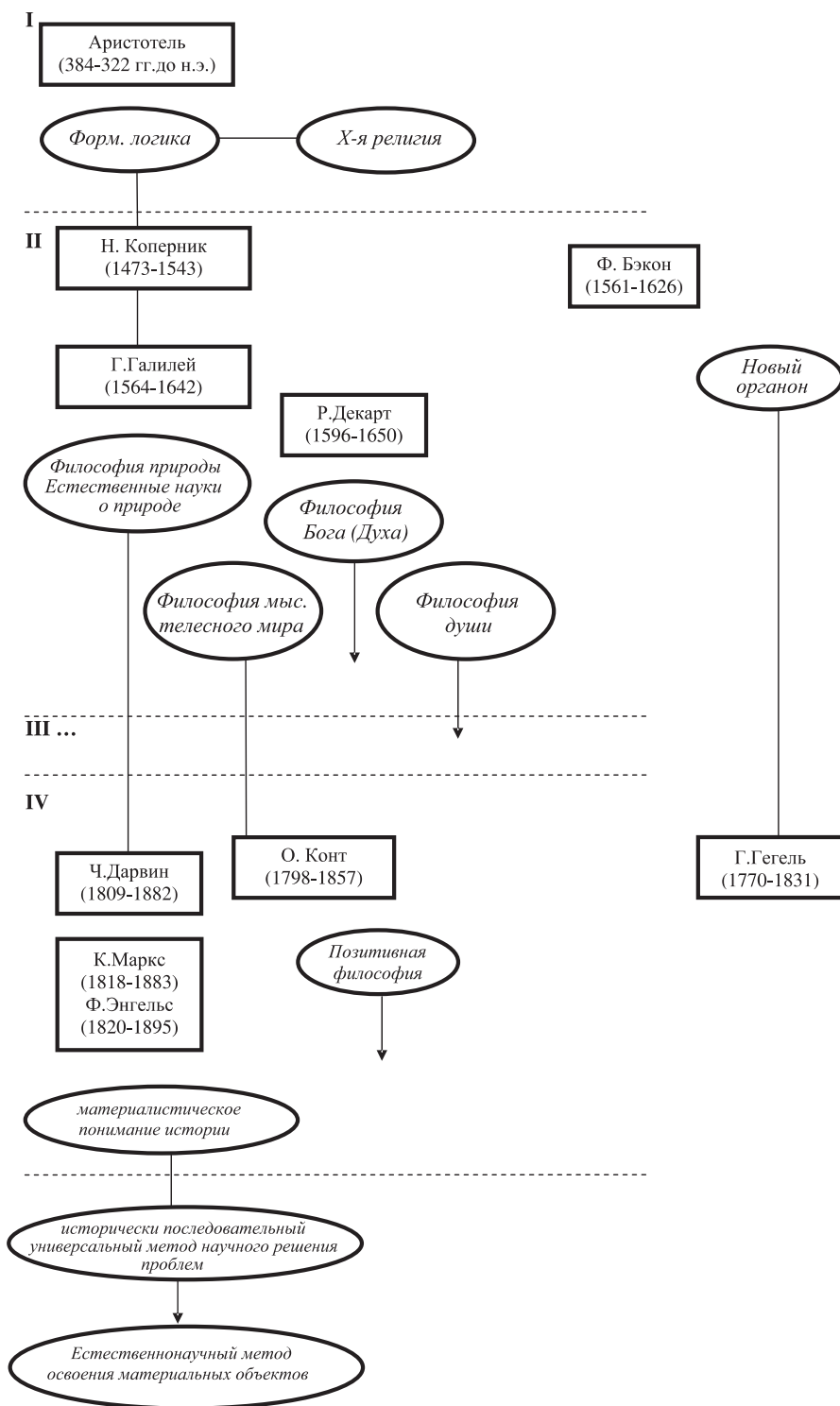


Рис. 1. Донаучное развитие общества

На рис. 1 не отображены имена всех ученых, вложивших свой вклад в это дело, поскольку ряд имен весьма велик и не завершен во времени. Лидирующее место в этом ряду занимают Николай Коперник (1473–1543), Джордано Бруно (1548–1600), Галилео Галилей (1564–1642), Иоганн Кеплер (1571–1630), Исаак Ньютон (1643–1727).

И на последней стадии, принимая во внимание все имеющиеся достижения, решалась кардинальная проблема применения системы естественных наук не только для объяснения мира, но и для его изменения (см. поз. VI).

Таким образом, на рис. 1 указаны узловые исторические моменты в процессе развития европейских обществ, зафиксированные в достоверных исторических источниках в виде стадий усовершенствования философии и системы естественных наук.

По мере развития системы естественных наук, неуклонно расширяется предмет их (наук) применения и, соответственно, зона применения научного метода. Можно выделить следующие тенденции расширения применения естественнонаучного метода освоения обществом материальных объектов:

а) по объему предмета, в отношении которого применяется научный метод: от объектов и явлений, рассматриваемых отдельно, к комплексам явлений и областям окружающего мира, к природе, как к единому объекту, функционирующему на основе универсальных законов природы, к окружающему миру, в который входит общество;

б) по мировоззрению: от мировоззрения, в котором объекты и явления окружающего мира представляются раз и навсегда данными, стабильными, неизменными, к мировоззрению, в котором объекты и явления окружающего мира обнаруживаются как результат их изменения и развития. В частности, от представления «*подлунного и надлунного миров*» как неизменных

«*сущностей*», к обнаружению закономерного движения Земли и планет вокруг Солнца, к обнаружению закономерных изменений в геологическом строении поверхностных слоев Земли, к обнаружению закономерных изменений видов растений и животных, к обнаружению закономерных изменений обществ и общественных отношений по мере их исторического развития;

в) по структуре объектов: от отдельных объектов неживой природы (вещей), к их соединениям, конструкциям, структурам, к отдельным живым организмам, к совместно организованным живым организмам, к обществу – высшей форме организации жизни;

г) по исследованию психических явлений: от изучения физических и химических явлений в живых организмах, к изучению реакций отдельных частей организма на внешние воздействия, к изучению психики отдельных животных и человека, к изучению психики индивидов в условиях отдельных социальных образований к изучению психического состояния индивидов [5] и групп в условиях того или иного состояния общества, к изучению обществ, существующих в условиях формирующейся цивилизации.

Главная тенденция расширения применимости естественнонаучного метода: от отдельных видов природных объектов к любым объектам материального мира. Глубокое знание системы естественных наук и правильное понимание научного метода способствует выработке социальных отношений, благоприятных для выживания и всестороннего пропорционального развития общества.

### Выводы

1. Естественнонаучный метод освоения обществом материальных объектов (научный метод) характеризуется следующей отличительной совокупностью существенных признаков:

1) исследование ранее не изученных материальных объектов;



2) разработка новой теории об исследованных объектах;

3) проверка новой теории в наблюдениях и экспериментах, определение области применения новой теории;

4) соединение, сращивание новой теории с системой естественных наук, приведение к единой системе используемых обозначений, единиц измерений, понятий и т. п.;

5) практическое освоение известных материальных объектов на основе использования системы естественных наук, в том числе разработка проектов, технологий, мероприятий, оборудования, осуществление процессов материального воздействия на объекты и т.п.

2. Можно выделить следующие тенденции расширения применения естественнонаучного метода освоения обществом материальных объектов:

а) по объему предмета, в отношении которого применяется научный метод: от объектов и явлений, рассматриваемых отдельно, к комплексам явлений и областям окружающего мира, к природе, как к единому объекту, функционирующему на основе универсальных законов природы, к окружающему миру, в который входит общество;

б) по мировоззрению: от мировоззрения, в котором объекты и явления окружающего мира представляются раз и навсегда данными, стабильными, неизменными, к мировоззрению, в котором объекты и явления окружающего мира обнаруживаются как результат их изменения и развития;

в) по исследованию психических явлений: от изучения физических и химических

явлений в живых организмах, к изучению реакций отдельных частей организма на внешние воздействия, к изучению психики отдельных животных и человека, к изучению психики индивидов в условиях отдельных социальных образований к изучению психического состояния индивидов и групп в условиях того или иного состояния общества, к изучению обществ, существующих в условиях формирующейся цивилизации.

3. Главная тенденция расширения применимости естественнонаучного метода: от отдельных видов природных объектов к любым объектам материального мира. Глубокое знание системы естественных наук и правильное понимание научного метода способствует выработке социальных отношений, благоприятных для выживания и всестороннего пропорционального развития общества.

#### Литература

1. Афоризмы. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 1008 с. – (Золотая коллекция).

2. Естествознание: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / И.Ю. Алексашина, К.В. Галактионов, И.С. Дмитриев [и др.]; под ред. И.Ю. Алексашиной; Рос. Акад. наук, Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2007. – 270 с., ил.

3. Пузырей, А.А. Критика естественнонаучного метода и критика практического ума / А.А. Пузырей // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 3-43.

4. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров, 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – 1600 с., ил.

5. Универсальный энциклопедический словарь. – М.: Изд-во Эксмо; Большая Российская энциклопедия, 2003. – 1552 с. ■

## ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

Н.М. Золотарева

**Ключевые слова:** компетентностный подход, стандартизация в высшем профессиональном образовании, проектирование основных образовательных программ, принцип преемственности.

**Н**еобходимость *обеспечения соответствия* действующих в вузах основных образовательных программ (далее ООП) требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО) актуализирует вопрос о степени кардинальности необходимых преобразований.

Особенность нового поколения ООП состоит в реализации идей *компетентностного подхода*, акцентирующего внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.

Присущий компетентностному подходу *перенос акцента* с преподавателя и содержания дисциплины (так называемый «подход, сфокусированный на преподавателе») на студента и ожидаемые результаты образования («подход, сфокусированный на студенте») является проявлением существенного *усиления направленности образовательного процесса на студента* как отражение важнейшей из мировых тенденций в развитии высшего образования.

Компетентностный подход для российской высшей школы не является принципиально новым. Он представляет развитие системно-деятельностного подхода к проектированию квалификационных требований к выпускникам вузов, который освоен отечественной высшей школой и ее учебно-методическими объединениями уже с конца 80-х годов XX столетия и получил реализацию в квалификационных характеристиках выпускников вузов и государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования

(далее ГОС ВПО) первого и второго поколений. В определенной мере применение системно-деятельностного подхода несло в себе тенденцию к интеграции, междисциплинарности.

Преемственность подходов (компетентностный – системно-деятельностный) определяет соответствующий ведущий принцип проектирования нового поколения ООП, – *принцип преемственности*, – согласно которому ООП не разрабатывается «с нуля»: действующая ООП «перенастраивается» в соответствии с новым компетентностным форматом ФГОС ВПО, при этом максимально преемственно используется весь нормативный и учебно-методический материал, наработанный в вузе за предыдущие годы подготовки по направлению (специальности) в соответствии с ГОС ВПО первого и второго поколений. Данный принцип позволяет максимально бережно сохранить все лучшие традиции в подготовке специалистов в вузах. В ходе данной «перенастройки» происходит системная модернизация целевых, содержательных и технологических характеристик ООП, а также механизмов обеспечения ее качества.

При проектировании нового поколения ООП целесообразно, наряду с преемственностью, реализовывать еще ряд принципов: итерационность, «от простого к сложному», сопряженность проектирования программных документов [2; с.11] (в конце статьи будет приведена их краткая характеристика).

Обеспечению принципа преемственности способствует соотнесение «требований к результатам освоения основных образовательных программ» (из ФГОС ВПО) с задачами профессиональной деятельности

выпускника (из раздела «квалификационные характеристики») и содержанием раздела «квалификационные требования» и требованиями к профессиональной подготовленности (из ГОС ВПО второго поколения) с позиции сопряженности. Такой анализ позволяет выделить три группы требований к выпускнику (компетенций) и, соответственно, три стратегии в проектировании программных документов в ООП нового поколения.

К первой группе компетенций могут быть отнесены те, что имеют высокую степень сопряженности с требованиями к выпускнику из ГОС ВПО второго поколения. При проектировании нового поколения вузовской ООП может быть выбрана стратегия «*преемственного переноса*» соответствующих дисциплин, а также обеспечивающих методических материалов из действующей ООП.

К данной группе компетенций, прежде всего, относятся профессиональные компетенции, так как они являются отражением задач профессиональной деятельности. Обработка результатов подобного анализа, проведенного представителями базовых вузов учебно-методических объединений вузов России (УМО)<sup>1</sup>, показала, что в среднем порядка 55% профессиональных компетенций (от общего числа профессиональных компетенций в конкретном ФГОС ВПО) отнесены к первой группе. По ряду направлений подготовки это процентное соотношение больше (например, в ФГОС ВПО по направлению «Электротехника, электромеханика и электротехнологии» 94% профессиональных компетенций имеют высокую степень сопряженности, а по направлению «Педагогическое образование» – 84%), по некоторым – меньше (например, в ФГОС ВПО по направлениям «Социальная работа» и «Агрономия» про-

фессиональные компетенции такого рода составляют всего 2%). Из общекультурных компетенций в среднем только 8% отнесены к первой группе. В качестве примера формулировки компетенции первой группы можно привести профессиональную компетенцию «Способность организовать технологическую подготовку производства приборных систем различного назначения и принципа действия», которая имеет высокую степень сопряженности с задачей профессиональной деятельности из ГОС ВПО второго поколения «Организация технологической подготовки производства приборных систем различного назначения и принципа действия».

Вторая группа – компетенции, которые имеют среднюю степень сопряженности с требованиями к выпускнику из ГОС ВПО второго поколения. При проектировании нового поколения вузовской ООП может быть выбрана стратегия «*дополнительного осмысления и модификации*» дисциплин и методических материалов, переносимых из действующей ООП. К данной группе компетенций относятся как профессиональные, так и общекультурные компетенции. По результатам обработки аналитических заданий актива базовых вузов УМО доля компетенций данной группы составляет в среднем 30% для профессиональных компетенций и 33% для общекультурных. Присутствие в данной группе профессиональных компетенций связано, прежде всего, с тем, что при написании профессиональных компетенций ряд требований к выпускникам, зафиксированных в ГОС ВПО второго поколения, претерпели уточнение, были переформулированы либо расширены или сокращены. Присутствие же в данной группе общекультурных компетенций свидетельствует о том, что подобного рода требования уже присутствовали в предыду-

---

<sup>1</sup> Проведение подобного анализа выступало одним из заданий Специализированной подготовки актива базовых вузов УМО, которая была организована Президиумом Координационного совета УМО и НМС высшей школы совместно с Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов в 2009 г.

щих образовательных стандартах, только они не были выделены явно как отдельная категория требований.

Например, элемент общекультурной компетенции «Владеть культурой мышления, обобщать и *анализировать* информацию, ставить цель и выбрать пути ее достижения» был уже зафиксирован в квалификационном требовании «Осуществляет сбор, обработку, *анализ* и систематизацию научно – технической информации по теме (заданию)».

Наконец, третья группа компетенций характеризуется отсутствием сопряженности с требованиями к выпускнику из ГОС ВПО второго поколения. При проектировании нового поколения вузовской ООП может быть выбрана стратегия «достройки» соответствующими дисциплинами или прочими организационно-педагогическими средствами формирования данных компетенций, а также разработки соответствующего методического обеспечения.

По результатам обработки аналитических заданий актива базовых вузов УМО доля компетенций третьей группы составляет в среднем 11% для профессиональных компетенций и 48% для общекультурных. Присутствие профессиональных компетенций в данной группе связано с развитием профессиональной сферы деятельности выпускника ООП, расширением спектра профессиональных требований, а также преобразованием программ подготовки специалиста в двухуровневые программы. Присутствие общекультурных компетенций в данной группе связано с тем, что в ФГОС ВПО требования такого рода (не зависящие напрямую от специфики профессиональной деятельности, а направленные на повышение личной и социальной эффективности выпускника) впервые зафиксированы в образовательном стандарте как нормы качества образования.

Например, общекультурная компетенция «Самостоятельно приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии» в

ФГОСВПО по направлению «Металлургия» (бакалавриат) зафиксирована впервые и является отражением общемировой стратегии образования на протяжении всей жизни.

Таким образом, реализация принципа преемственности требует серьезной аналитической работы педагогического коллектива по выделению стратегических линий развития ООП: для каких компетенций можно реализовать стратегию преемственного переноса, для каких компетенций – дополнительного осмысления и модификации, а для каких – стратегию достройки.

Вторым «аналитическим инструментом» обеспечения принципа преемственности является сохранение сложившейся социальной роли ООП, имеющих особенностей научно-педагогических/творческих школ вуза.

Для этого можно проанализировать состав компетенций, зафиксированных в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы в ФГОС ВПО и дополнить его, либо конкретизировать с учетом региональных и вузовских особенностей, а также особенностей научно-педагогических/творческих школ вуза.

Например, в Московском государственном университете путей сообщения по итогам анализа компетенций из ФГОС ВПО представители научных школ («Строительная механика вагонов», «Динамика вагона и его взаимодействие с железнодорожным путем» и «Организация вагоноремонтного производства и повышение технического уровня производственных систем») сформулировали по одной дополнительной профессиональной компетенции для выпускников вуза, отражающих специфику, уникальность их подготовки.

В заключение кратко охарактеризуем оставшиеся принципы проектирования ООП.

*Принцип итерационности* в проектировании основных программных документов ООП сопряжен с предыдущим (принципом преемственности) и обеспечивает «мягкое», непрерывное и преемственное разви-

тие как ООП вуза, так и самого проектного коллектива, осваивающего новую терминологию, новые подходы, а также осмысливающего имеющийся опыт «на новом эволюционном витке».

Для реализации данного принципа рекомендуется постепенно повышать сложность работ: от «минимального формата» (учебный план, календарный график учебного процесса, пакет рабочих программ учебных дисциплин и практик, программа итоговой государственной аттестации выпускников), до «продвинутого формата» (включает более полный комплект программных документов) и далее к разработке документов и материалов ресурсного обеспечения реализации ООП ВПО вуза [3; с.3-6; с.16-17.]. Количество итераций в улучшении ООП и зависит от приобретенного опыта и квалификации проектного коллектива.

Принцип «от простого к сложному» в освоении технологий проектирования выступает поддерживающим по отношению к принципу итерационности и реализуется посредством последовательного освоения проектным коллективом подходов к проектированию основных программных документов ООП ВПО. Этот принцип реализуется, во-первых, посредством проведения в вузах специализированных внутривузовских семинаров для проектных коллективов, и, во-вторых, последовательным переходом от разработки ООП «минимального» формата к «продвинутому» формату.

Принцип сопряженности проектирования основных программных документов ООП ВПО предполагает, что параллельно и во взаимодействии проектируются основные программные документы интегрирующего характера, обеспечивающие целостность ООП (паспорта и программы

формирования компетенций, компетентностно-ориентированный учебный план, сквозная программа промежуточных комплексных аттестаций студентов, программа итоговых комплексных испытаний (итоговой аттестации), сквозная программа наддисциплинарного курса для студентов по освоению ООП), и дисциплинарно-модульные программные документы ООП (рабочие программы учебных дисциплин, практик, НИР) (рекомендации по структуре и содержанию программных документов приведены в [2, 3]).

### Литература

1. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: метод. рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 126 с.

2. Проектирование компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин (модулей), практик в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: метод. рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов: Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 22 с.

3. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: метод. рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС вузов России, 2009. – 80 с. ■

## АКТУАЛЬНОСТЬ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Л.Р. Абдрахимова

**Ключевые слова:** актуальность совершенствования начального образования, проблема введения новых стандартов, проблема выбора учебных программ и пособий, социальный статус стандарта.

**Н**еобходимость оптимизации начального образования осознаётся обществом как актуальная задача тогда, когда возникает существенный разрыв между новой системой требований к результатам образования и реальными результатами образовательной программы. Можно выделить следующие обстоятельства, обуславливающие актуальность задачи совершенствования начального образования на современном этапе развития российского общества.

1. Темп обновления системы научных знаний, возрастание информационного объёма, необходимого для совершенствования технологий и уровня требований к базовой основе профессиональной подготовки ставят задачу создания мобильной системы непрерывного образования, направлений перестройки как среднего общего образования, так и начального.

2. Цели образования нередко рассматриваются в пределах задач овладения частными навыками и умениями, в то время как социальный и ценностно-смысловой аспекты образования, задачи развития личности остаются вне должного внимания образовательных учреждений.

3. Внедрение достижений концепции развивающего образования в трудах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина к настоящему моменту не привело к модернизации всей системы начального образования, а осталось лишь «изолированным островком в образовательной системе» [1]. Нужен поиск новых форм и путей внедрения идей развивающего обучения в школу.

4. Усложнение содержания учебного материала школьного образования без

должного внимания к задаче формирования учебной деятельности приводит к несформированности у учащихся умения учиться.

5. Перегруженность учащихся начальной школы, как фактор риска соматического, нервно-психического и психологического здоровья детей, требует снижения учебной нагрузки без ущерба для качества образования.

6. Принципиальное расширение форм социализации и воспитания ребёнка, включающее различные виды средств массовой информации, конфессиональное воспитание обуславливают необходимость совершенствования системы школьного образования для сохранения и упрочения его ведущей роли в образовательно-воспитательном процессе.

Изменения в сфере содержания образования продиктованы также и положениями закона «Об образовании», в которых указывается на прерогативу образовательного учреждения в разработке учебного плана и образовательной программы по отдельным курсам и образовательным областям [3]. Нормы закона «Об образовании», закрепив демократические тенденции в развитии образовании, «размыли» нормативный характер следующей цепочки: учебный план, учебная программа, учебник, методическое пособие, дидактические материалы. Тем самым была упразднена нормирующая функция содержания образования.

Проблема введения новых стандартов обусловлена и существованием нескольких концепций содержания образования, сформировавшихся в разное время и связанных с разным пониманием социальной функции человека в мире и в обществе. Истоки

противостояния демократии и гуманизма, с одной стороны, и авторитарных позиций – с другой, в конечном счёте восходят к разному пониманию этих функций: человек – цель или средство? Общество для него или он для общества, для государства?

Одна из наиболее болезненных проблем – неудовлетворённость запросов, связанных с «сотрудничеством семьи и школы». Родители жалуются, что их не слышат учителя. Педагоги считают, что родители, как правило, не выполняют свои функции в части образования ребёнка, не способны организовать его внешкольную деятельность. Многие учителя прямо говорят о необходимости разработки специальных программ, повышающих функциональный ресурс родителей. Психологи регулярно отмечают «пропасть» между школой и семьёй, главная причина которой – отсутствие понятных обеим сторонам механизмов взаимодействия и общего языка. При этом у родителей существует сильный запрос к школе на воспитание.

Каких же результатов ожидают родители от обучения ребёнка в школе? Оказывается, многие «запросы» родителей к результатам обучения, по сути, являются не более чем благими пожеланиями. Из ответов респондентов, например, следует, что для большинства очень важно, чтобы в результате обучения ребёнок сохранил здоровье, продемонстрировал высокий уровень знаний, развил желание и умение учиться. Родители хотят, чтобы в школе работали «хорошие учителя» и давалась «хорошая подготовка для продолжения учёбы». Как показало исследование, для родителей главным показателем качества обученности ребёнка являются его оценки. В то же время, говоря о значимых результатах обучения, родители отнесли высокие оценки в разряд наименее ценных достижений. Для большинства из них оценка – наиболее доступный, если не единственный, источник информации для определения уровня знаний ребёнка.

Ещё одна болевая точка – проблема выбора учебных программ и пособий. Роди-

тели заинтересованы в выборе наилучших программ, но при этом стеснены в расходах на покупку учебников. В свою очередь учителя, как представители профессионального сообщества, имеют собственные приоритеты и совершенно иное видение проблемы. Однако полное согласование потребностей невозможно без участия представителей тех органов управления образованием, которые влияют на выбор учебных программ и закупки школами учебников, причём, как правило, влияют определяющим образом.

Желание родителей научить детей читать и писать до поступления в первый класс выливается сегодня в мощнейший запрос. Этот запрос настолько силён, что, в совокупности с запросом на делегирование воспитательной функции профессионалам, обуславливает существование целого рынка дополнительных образовательных услуг. И это происходит, несмотря на понимание большинством педагогов и психологов негативных последствий обучения чтению и письму в дошкольном возрасте, а также отсутствие методических оснований для подобной практики. Для профессионалов не секрет, что «натаскивание» дошкольников на навыки чтения и письма блокирует другие компетентности дошкольника, в результате чего страдает мотивация к обучению, что особенно отчётливо проявляется в третьих и четвёртых классах, когда познавательный ресурс подобной подготовки иссякает. Это проблема, которая непосредственно связана с задачей обновления содержания образования, создания новой системы оценивания, просвещения родителей в области педагогики и в других вопросах.

Существующая сегодня традиционная для массовой школы модель начального образования нуждается в серьёзнейшей модернизации. Она перегружена, создаёт весьма неблагоприятный фон для дальнейшего развития детей (на последующих ступенях образования), вносит негативный вклад в проблему здоровья школьников, ориентирована на формальное усвоение

большого массива информации и в малой мере отвечает задачам реального развития личности, закладывая её базовых способностей и компетентностей.

Нельзя не упомянуть ещё об одной проблеме модернизации школьного образования – это распределение учебного времени на изучение различных образовательных областей. В проектах Базисного учебного плана заявки на учебное время, необходимое для изучения того или иного предмета, существенно отличались друг от друга. Подобная «разногласица» свидетельствует об отсутствии чётких критериев распределения учебного времени между образовательными областями, о сохранении ориентации на разделение предметов на «главные» и «второстепенные». За этой ориентацией стоит представление о том, что образовательные области имеют различное значение для развития личности. Такому подходу может быть противопоставлена идея равнозначности всех образовательных областей. Но тогда на каждую образовательную область надо выделить одинаковое учебное время (по крайней мере, в инвариантной части учебного плана. Важной является проблема, касающаяся «идейных основ» школьного образования.

Стандарты второго поколения, сохраняя, развивая и конкретизируя многие идеи предшествующих проектов, делают существенный шаг вперёд в модернизации системы российского образования. так как учитывают изменившиеся сегодня запросы личности и семьи, ожидания общества, требования государства [2].

Образовательный стандарт – не эталон и не технический документ, устанавливающий характеристики эталона [4]. Что же такое стандарт? Стандарт (англ. Stan-dart) – норма, образец, мерило – система параметров результатов деятельности людей (продукции) [5]. По мнению Хуторского стандартизация- это способ нормативного воплощения содержания образования на уровне личности школьника. Одно из назначений образовательного стандарта –

диагностировать достижение цели. В соответствии с определением цели общего образования интегральным показателем её достижения является образованность – качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в личный. В конструктивно- техническом плане стандарты следует рассматривать как систему рамочных ограничений, определяющих поле широкого конструирования вариативного содержания образования. Стандарт устанавливает те элементы образования, без которых нельзя считать образование выпускника каждой ступени полноценным. В первую очередь это относится к структуре содержания. Данная структура должна быть представлена в стандарте во всей своей полноте [6].

Главным препятствием для запуска принципиально новой системы обучения является не отсутствие стандартов, а их несоответствие сегодняшним образовательным реалиям. Возникает вопрос, кто будет учить детей по-новому. Ответ А.А. Кондакова: «Стандарты второго поколения невозможны без учителя второго поколения». Но наше педобразование, созданное 80 лет назад и подстроенное под прежнюю систему, требованиям сегодняшней не отвечает, и, по словам Кондакова, «реформированию поддаётся слабо». Таким образом, единственный выход получить принципиально нового учителя – выстроить систему педобразования с нуля. А на это потребуется не один год- пока у нас нет даже стандартов нового педагогического образования, не говоря об их практическом применении. Единственный выход- ускоренная переподготовка тех учителей, что уже есть. В 2007-2008 учебном году разработчики стандарта даже подготовили для них специальный курс повышения квалификации.

Опыт создания отечественных стандартов показывает, что стандарты в состоянии эффективно выполнить свою миссию только в том случае, если их разработка и процедура принятия будут основаны на выявлении и согласовании индивидуаль-



ных, общественных и государственных потребностей в общем образовании, т.е. приобретают форму общественного договора – конвенциональной нормы. В новом понимании стандарта как системы требований, он и является своеобразным общественным договором – договором между семьёй, обществом и государством. Функция общественного договора определяет новый социальный статус стандарта.

Теперь же эффективность школьной системы должна оцениваться по тому, каких детей она воспитала. Основой для этого должен стать принцип формирования универсальных учебных действий. Стандарт не есть алгоритм, по которому можно проводить шаблонные уроки. Он определяет цели и требования, необходимые для их достижения. В частности, требование к результату означает, что за эффективность работы в школе ответственность несёт не только учащийся (а именно его знания измеряли всё время), но и школа, и семья. Какие средства и способы организации деятельности учащихся должны использоваться? Именно систему условий регламентирует стандарт, а не то, как должен строиться каждый конкретный урок. Деятельностный подход к обучению младших школьников присутствовал и в стандартах первого поколения. Однако в новых стандартах сделан существенный шаг вперёд в реализации этой цели: учебные умения разделены на два больших блока – универсальные и предметные. Термин универсальные учебные действия заменил собой используемые сегодня в педагогике термины общеучебные умения, общепознавательные действия, надпредметные действия и прочие, которые, по сути, называли схожие понятия. Универсальные учебные действия – это обобщённые действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие учащимся ориентироваться в различных областях познания. Разработчики стандартов сгруппировали их в четыре блока: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Личност-

ные действия направлены на осознание и принятие жизненных ценностей, нравственных и моральных норм, становление личностной позиции в отношении всего, что окружает ребёнка. Должно быть обращено внимание на личностные действия, позволяющие сделать учение осмысленным. Когда перед ребёнком ставится задача, он должен понимать, зачем её решать, какие интересы, мотивы и потребности связаны с её решением. Не менее важны действия, направленные на самоопределение. Это, например, понимание ребёнком того, что он представляет определённую этническую группу. Осознание и принятие, чувство гордости за это, знание истории своего народа, понимание этнических связей и взаимоотношений. Немаловажным аспектом самоопределения также является самооценка. Заниженная самооценка ведёт к пассивности и беспомощности сначала в учёбе, а потом и в жизни. Поэтому должна быть изменена система оценивания детей, целью которой будет повышение личностной самооценки каждого ученика. Это не новое изобретение, такой подход предлагал ещё Сухомлинский.

Регулятивные действия позволяют управлять процессами познания, они включают умения принять учебную задачу, планировать, контролировать и корректировать действия, необходимые для её решения, оценивать успешность выполненной работы. Познавательные действия обеспечивают поиск и анализ необходимой информации, умение моделировать и осуществлять способы и операционные действия решения задач. Коммуникативные действия направлены на организацию и осуществление сотрудничества, а именно: умение слышать и понимать партнёра, наиболее точно и полно передавать и принимать информацию, соотносить свои действия с действиями партнёра и т.д. Коммуникативные действия – это навыки конструктивного общения со сверстниками. Ребёнок должен уметь быть лидером в каких-то ситуациях – принять на себя ответственность, а в каких-то

ситуациях, наоборот, понизить свои амбиции и научиться работать в команде.

Интегрированный подход к обучению, применяемый при создании нового стандарта, предполагает активное использование знаний, полученных при изучении одного предмета, на уроках по другим предметам. К примеру, если на уроке русского языка отрабатывается такая форма устного высказывания, как интервью, то потом эта форма активно используется на уроках окружающего мира.

Одним из активных инструментов учебно-познавательной деятельности выступают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). На этой ступени обучения ИКТ используются для формирования первичных навыков работы с информацией. Дети начинают осваивать ИКТ – средства, приобретают навыки работы с общепользовательскими инструментами (прежде всего с текстовым редактором и редактором презентаций), с различными мультимедийными источниками, с некоторыми инструментами коммуникации (прежде всего с Интернетом).

Стандарты второго поколения предъявляют требования не только к ученикам, овладевающим программой того или иного учебного предмета, но и к общеобразовательному учреждению, осуществляющему обучение школьников по принятой им образовательной программе. Это их принципиальное отличие от действующих стандартов.

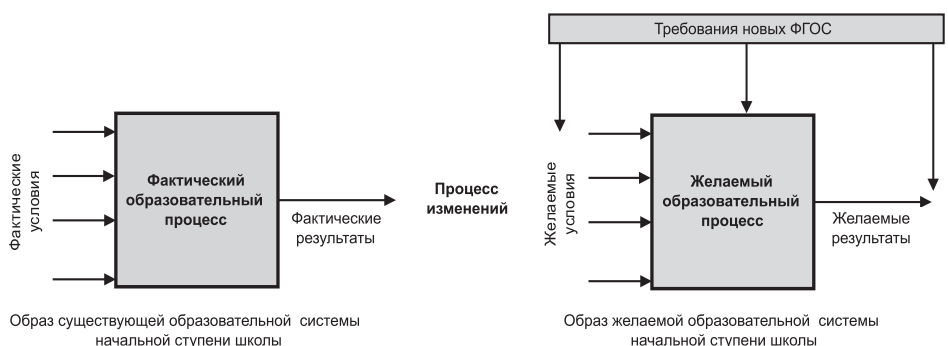
В федеральных государственных стандартах общего образования второго поколения выделены ключевые компетентности, имеющие универсальное значение для различных видов деятельности, такие как обобщённые способы решения учебных задач (формулировка вопроса, наблюдение, фиксация и организация данных, их первичная интерпретация, презентация результатов), умение работать с разными источниками информации – учебной, художественной, научно-популярной, справочной литературой. Программы по учебным предметам ориентированы:

- на знания о сущности и об особенностях объектов и явлений действительности (природные, социальные, культурные, технические и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;

- владение базовым понятийным аппаратом, необходимым для дальнейшего образования;

- умение представлять, преобразовывать и сопоставлять информацию, заданную в различных формах (в форме текста, рисунка, таблицы и диаграммы);

- способность работать с учебными моделями изучаемых объектов и явлений; умение применять приобретённые знания для решения различных типовых жизненных ситуаций, а также проблем, связанных с выполнением типичных социальных ролей (член семьи, ученик, товарищ, член классного школьного коллектива).



Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования :

- является нормативным документом, разработанным и утвержденным в порядке, установленном Правительством Российской Федерации;

- включает в себя требования:

- к структуре основной образовательной программы начального общего образования, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

- к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования;

- является основой объективной оценки уровня образования обучающихся на ступени начального общего образования

## Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2005.

2. Мисаренко, Г.Г. На пути к образовательным стандартам нового поколения: [на примере нач. шк.] / Г.Г. Мисаренко // Народное образование. – М.: [б.и.], 2009. – № 1.

3. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.92 № 3266-1, последние изменения от 24.04.08.

4. Абельюк, Е.С. Модернизация литературного образования, или Страсти по стандарту / Е.С. Абельюк // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С.193-200.

5. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х кн. / В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. – Кн. 1. – 174 с.

6. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.

7. Кондаков, А.М. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов // Российская академия образования. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с. (Стандарты второго поколения). ■

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ

Т.А. Челнокова

**Ключевые понятия:** профориентационная деятельность, конкурентоспособность, профессионализация личности, теория профориентации, профессиональное самоопределение, социальное партнерство, профориентационная компетентность педагога.

**Д**емократизация общества выступает одной из значимых тенденций современности, проявлением которой становится формирование партнерских отношений между государством и социальными институтами, государством и его гражданами. Партнерство как форма новых отношений полагает активное участие социальных субъектов в решении актуальных задач развития общества. К актуальным задачам развития современной России относятся восполнение трудовых ресурсов страны, повышение конкурентоспособности кадрового потенциала экономики. При этом количественные и качественные характеристики кадрового потенциала российской экономики формируются не только на этапе профессионального образования или освоения поля профессиональной деятельности, процесс профессионализации личности начинается с раннего детства. Успешность протекания процесса профессионализации личности на этапе детства и юношества тесно связана с деятельностью образовательных учреждений, которые могут стать партнерами государства в решении задачи воспроизводства кадровых потребностей экономики. Решение задачи восполнения человеческого ресурса для повышения конкурентоспособности экономики предполагает наличие грамотной образовательной политики государства с одной стороны, социально активной позиции, научно обоснованной стратегии действий образовательных учреждений с другой. В этой связи актуальной становится разработка теории воспитания конкурентоспособной личности, основные аспекты которой рассматривались на XIX Всероссийской научной конференции «Ориентация воспи-

тания на саморазвитие интеллигентности и конкурентоспособности личности» [4].

Социальная активность общеобразовательных учебных заведений в повышении конкурентоспособности человеческого капитала предусматривает создание педагогических условий, стимулирующих профессиональное развитие личности. Важной частью педагогической поддержки профессионального развития личности становится организация профориентационной работы с учащимися.

Эффективность организации профориентационной работы учебного заведения зависит от научной обоснованности педагогических действий, которые должны строиться в соответствии с педагогической теорией, теорией профориентации, соответствуя историческому этапу развития общества. Теория профориентации, как совокупность положений, отражающих в концентрированной форме взгляды, представления и идеи о формах и методах осуществления эффективной профориентационной деятельности [5], получила развитие в исследованиях В.П. Бондарева, А.Б. Боровского, М.А. Бендюкова, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, Г.В. Щекина и др. Опора на данные исследования позволяет проникнуть в сущность понятия «профориентация», изучить основные модели (типы) и подходы профессиональной ориентации, понять характер взаимозависимости профориентационной работы с социальными процессами, происходящими в обществе.

Анализ истории профориентационной деятельности отечественной школы показывает, что возрастание роли профориентационной работы с подрастающим поколением тесным образом связано с

экономической ситуацией в стране. Так, индустриализация экономики нашей страны в конце 20-х годов детерминировала появление профконсультаций при биржах труда, развитие профконсультационной работы с молодежью, вовлечение школы в проведение профобследований. Учебные заведения становятся центрами организации профориентационной работы, в построении которой главной задачей была информация учащихся об особенностях и условиях труда в той или иной сфере деятельности. Однако после 1937 года профориентационная работа в школах начинает свертываться, трудовое обучение отменяется.

Проблемы профориентации школьников вновь поднимаются в конце 50-х годов, когда предпринимаются очередные попытки реформирования экономики. Новый импульс развития профориентационной работы с учащимися приходится на 70-е годы в связи с созданием межшкольных учебно-производственных комбинатов. Постановлением Совета Министров СССР № 662 от 23 августа в 1974 году «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся» предусматривалось дальнейшее развитие системы профориентационной работы с учащимися, совершенствование материально-технической базы производственных мастерских, укрепление школы кадрами учителей труда. При этом область ориентации учащихся школ четко определялась потребностями экономики, испытывающей дефицит квалифицированных рабочих кадров.

В середине 80-х годов на уровне государственного управления Постановлением ЦК КПСС, Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 г. № 314 «Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников и организации общественно полезного производительного труда» вновь был поставлен вопрос о развитии профориентационной работы школ. В осуществление организованной

профориентационной работы с учащимися в школах был введен курс «Основы производства. Выбор профессии».

Глобальные перемены конца 90-х годов внесли свои перемены в целевые функциональные задачи российского образования. Произошло «снижение статуса целей, связанных с достижением конкурентоспособности страны», среди целей первого плана оказались цели «самореализации индивида» [1, с.5]. Изменения в иерархии целевых функций образования непосредственным образом отразились на содержании профориентационной работы, приоритеты профессиональных интересов личности предопределили перемены в формах и методах профориентационной работы, вновь оказались востребованы диагностические методы, психотехники, популярные в 20-ые годы XX века. Важнейшим свидетельством ориентиров на интересы личности было появление профильных (медицинских, юридических, педагогических) классов, многочисленных классов с углубленным изучением предметов.

Одной из особенностей организации профориентационной работы с молодежью конца XX в. – начала XXI вв. стало создание государственной службы профориентации. При этом становление и развитие центров профессиональной ориентации молодежи и профконсультационных пунктов направлено на обеспечение массовой формы профориентационной работы, осуществляемой специалистами в обеспечении интересов и потребностей рынка труда.

Экономическое развитие мира к началу XXI века вызвало большие перемены на рынке труда: появилось большое число новых профессий, повысился уровень квалификационных требований к работникам, изменились соотношения в сфере занятости населения. Ощутимой проблемой российской экономики вновь стала проблема дефицита рабочих и инженерно-технических кадров. Новый этап развития общества предопределил и возростание требований к качеству подготовки специалистов, их

конкурентоспособности на рынке труда. Отражением данных потребностей общества можно считать принятие в 2002 году Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования. В этом документе определены основные идеи, структурные и содержательные направления изменений в системе общего образования. Цель предлагаемых Концепцией преобразований в оптимизации роли школы в профессиональном становлении личности [2]. Процесс профилизации обучения, предусмотренный Концепцией, усиливает роль участия общеобразовательной школы в решении проблемы воспроизводства трудовых ресурсов, способных повысить конкурентоспособность страны, соблюдая личностный подход в образовании. Сохранение значимости личностно-ориентированного подхода в образовании обозначает особую ценность профориентационной деятельности современной школы, необходимость овладения педагогами инструментарием профориентационной работы с учащимися.

Доказательством возрастания внимания образовательных учреждений к проблеме профориентации, накопления нового опыта в ее организации выступает рост числа диссертационных исследований. Тема организации профориентационной поддержки личности нашла отражение в диссертационных исследованиях М.Г. Атаханова, Е.В. Волобуевой, М.В. Дори, Т.Е. Ефимовой, М.Э. Кожевниковой, Е.В. Предеиной и др. В объективе научного исследования оказались проблемы: методики формирования готовности школьников к самоопределению; ориентации учащихся на профессии математической направленности; проектирование системы профессионального самоопределения; формирование социально-профессионального самоопределения в условиях гуманитарного образования и др. Изучение содержания диссертационных исследований позволяет увидеть современные направления поиска в осуществлении профориентации в системе учебного заведе-

ния, особенности ее организации на новом этапе развития общества.

Специфика нынешнего этапа развития профориентационной деятельности, когда страна вновь обретает готовность отстоять свой статус на международной арене, заключается:

- в возрастании значимости партнерских отношений различных социальных субъектов в обеспечении согласованности действий в организации профориентационной работы с молодежью;
- в развитии системы государственного управления профориентационной деятельностью образовательных учреждений;
- в расширении инструментария профориентационной деятельности, активное развитие Интернет-ресурсов в организации профориентационной работы;
- в стремлении создать условия для максимально возможной сбалансированности потребностных интересов экономики с интересами и целями личности.

Поиск механизмов профориентации, способствующих реалистичному профессиональному самоопределению учащихся, выступает важным условием развития профориентации.

Построение профориентационной работы, которая обеспечила бы школе роль партнера других социальных субъектов в превращении нашей страны в конкурентоспособную державу, предполагает создание в ней целостной системы профориентационных действий. Важной основой целостности становится опора на научную теорию, согласно которой профориентация представляет собой целенаправленную деятельность по оказанию помощи в выборе профессии. Согласно общепринятым утверждениям в ее структуру входят:

- профессиональное просвещение, предполагающее профинформацию, профпропаганду, профагитацию;
- профессиональная диагностика, позволяющая выявить интересы и склонности личности, ее способности к той или другой профессии;

– профконсультация, которая полагает индивидуальную помощь в выборе профессии и требует специальных знаний для этого;

– профессиональное воспитание, цель которого в воспитании у обучающихся социально и профессионально значимых личностных качеств и убеждений;

– профотбор, в ходе которого осуществляется выбор лиц, которые с наибольшей вероятностью смогут выполнять связанные с профессией трудовые обязанности.

Построение системы профориентации, опираясь на данные характеристики, способно усилить эффективность педагогического влияния на процесс профессионального самоопределения личности, в котором личностные интересы будут соотносительны к интересам общества.

Организация профессиональной ориентации предполагает хорошее знание требований, которые любая профессия предъявляет к человеку; знание рынка возможного труда, потребностей общества; знание методов изучения личностных способностей, интересов, потребностей, их сочетаемость с требованиями профессии [3, с.28]. Эти знания лежат в основе организации профориентационной работы, обеспечивая практическую реализацию ее целей. Они должны быть освоены самим педагогом.

Придание системности профориентационной работе общеобразовательных учебных заведений предполагает повышение профориентационной компетентности и профориентационной культуры педагогов, что делает необходимым разработку целевой программы профессионального развития учителя. Данной программой должно быть предусмотрено непрерывное повышение педагогической квалификации в реализации структурных составляющих профориентации в работе с учащимися. Таким образом, программа должна включать профессиональное просвещение педагогов через организацию знакомства с миром профессий, системой профессионального образования, спецификой профессиональ-

ной деятельности представителей разных профессий. Актуальным ресурсом, освоение которого обеспечивает уровень информированности педагога, становится Интернет-ресурс, использование его сайтов позволяет постигнуть мир современных профессий и тех требований, которые они предъявляют человеку. Проведение методических семинаров для педагогов с привлечением ресурсов Интернета становится одним из направлений повышения профориентационной компетентности педагогов.

К другим направлениям методической работы с педагогами в повышении уровня их готовности к реализации задачи ориентации учащихся в выборе будущей профессии являются компетенции в области диагностической деятельности. Овладение педагогом навыками психодиагностики и умением работы с результатами диагностических измерений способствует реализации важных структурных составляющих профориентации (профессиональной диагностики, профконсультации). Постигая диагностические возможности в изучении профессиональных интересов, склонностей учащихся, организуя мониторинговое отслеживание уровня стабильности или изменчивости интересов, педагог вводит в объектив педагогического внимания показатели профессионального развития личности. Своевременное выявление проблем, связанных с показателем развитости профессиональных интересов и склонностей учащихся, и организация воспитательных мероприятий, приобщающих учащихся к труду, профессиональному просвещению, способно внести положительные коррективы в профессиональное развитие личности.

Современный этап развития общества, где образованность становится важнейшим ресурсом социального прогресса, предполагает повышение уровня образованности педагогов, которые должны быть способными к проведению собственных исследований, а значит, должны освоить методологию научного познания, направленного

на выявление закономерностей процессов и явлений. *Научно-методологическая компетентность* учителя обеспечит необходимые условия решения задач профориентационной работы с учащимися.

В активизации деятельности общеобразовательных учебных заведений в осуществлении профориентационной работы с учащимися особую роль имеет *технологическая компетентность* учителя. Без овладения современными технологиями обучения и воспитания, рационального использования возможностей учебных предметов в педагогической поддержке профессионального самоопределения учащихся невозможно построение современной системы профориентационной работы школы.

Так, социально обусловленная необходимость деятельностного развития обучающихся предусматривает активное внедрение технологий продуктивного обучения. Одним из продуктов собственной деятельности учащихся может стать проект, обращенный как к темам учебных дисциплин, так и к вопросам, выходящим за пределы содержания учебных программ. Ряд тем проектов, предусматривающих пополнение информированности учащихся о сферах профессиональной деятельности в процессе изучения учебных предметов, дается в табл. 1.

Особую ценность в профориентационной компетенции учителя играет владение навыками игровой деятельности, спектр психотехнических методик, которые, будучи достаточно разнообразными, могут быть включены в практическую деятельность учителя. (Можно назвать некоторые из них: опросник-шутка «Моды», активизирующий опросник «За и против» [5] и др.) Элементы психотехник хорошо вписываются в структуру классного часа, позволяя сделать его содержание наиболее действенным в развитии профессиональных интересов и склонностей, в профессиональном самосознании личности, формируя компетентностную основу поведения на рынке труда.

Современный подход к профориентационной работе школы предполагает грамотно построенную систему непрерывных педагогических действий, обеспечивающих на протяжении всех лет обучения в школе рационально мобильное использование педагогического ресурса для успешного продвижения школьника к профессиональному самоопределению. Важно при этом уметь увидеть необходимую диалектику обновления содержания и форм профориентации, создания «областей притяжения» (аттракций) субъектов образования, где с возникновением необходимости выбора получит новый импульс процесс профессиональной самоорганизации личности.

Таблица 1

Примерная тематика учебных проектов, открывающих мир профессиональной деятельности

№	Учебный предмет	Профессии	Тема проекта
1	История	Политтехнолог, социолог	Обобщенный политический портрет руководителя высшего звена в современной России
2	География	метеоролог	Прогнозирование погоды на приближающееся лето
3	Химия	Химик, работник санэпидемстанции	Исследование состава воды в разных микрорайонах города
4	ИЗО	Искусствовед	Тема материнства в творчестве художников
5	Технология	Дизайнер одежды, портной	Проект карнавального костюма



Педагогическое управление процессом профессионального самоопределения учащихся станет более эффективным, если организация профориентации будет ориентирована:

- на сознательный выбор профессии учащимся;
- на соответствие выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям личности и потребностям общества;
- на активное участие оптантов (лиц, выбирающих профессию) в выборе будущей профессии и учреждения профессионального образования;
- на обеспечение условий развития профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально значимых личностных качеств у школьников.

Успешность решения задач профориентации будет обеспечена, если она будет строиться на основе научной теории, позволяющей выявить закономерные связи между педагогическими и социально-экономическими процессами, прогнозируя ближайшие потребности общества, если в

образовательном учреждении будет предусмотрена система непрерывного повышения общетеоретической и методической компетенции педагога, его профессионального развития.

#### Литература

1. Журавлев, А.Л. Образование и конкурентоспособность нации: психологический аспект / А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 1. – С.5-13.
2. Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования. – М., 2002. – 19 с.
3. Лукашевич, Н.П. Психология труда: учеб.-метод. пособие / Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук; под ред. Н.П. Лукашевича. – К.: МАУП, 1997. – 104 с.
4. Ориентация воспитания на саморазвитие интеллектности и конкурентоспособности личности: материалы XIX Всерос. науч. конф. / науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 436 с.
5. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2001. – 480 с.



## ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК ВОЗМОЖНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Г.В. Швырина, С.В. Лунева

**Ключевые слова:** интернет-технологии, единые цифровые ресурсы, образовательная система, компоненты образовательной системы, блог-технологии, интерактивный материал, гипертекст, гиперссылка.

**В**ведение в образовательные стандарты высших учебных заведений новой дисциплины «Русский язык и культура речи» является фактом закономерным. Специалист с высшим образованием должен быть интеллигентным человеком, свободно ориентирующимся в быстро меняющемся информационном пространстве. Культура речи – это не только неременная составляющая профессионально подготовленных деловых людей, но и показатель культуры мышления, общей культуры.

На сегодняшний день в процессе формирования культуры речи широко используются современные педагогические технологии: технология проблемного обучения (В. Оконь, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер), технология модульного обучения (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Д.Г. Левитес), метод проектов (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина), метод «мозгового штурма» (А. Осборн). Все они направлены на совершенствование профессиональных навыков самостоятельной работы со знаниями, на формирование парадигмы активного обучения.

Однако в последнее время качественно усложняются средства передачи и обработки информации, наблюдается рост потоков неотсортированной информации, поэтому основой для повышения активной роли обучаемых должны стать информационная культура и навыки коллективной практики управления знаниями, базирующиеся на информационных технологиях и системах «гибридного интеллекта» (В.Ф. Венда [1]).

Интернет, без сомнения, является самой широкодоступной информационной технологией и информационной базой последнего времени. Благодаря своей гиб-

кости, компьютерная паутина (World Wide Web) практически завоевала современный информационный мир, предоставляя безграничные возможности для общеинтеллектуального и культурно-эстетического развития личности. Она также может активно использоваться в процессе формирования культуры речи учащихся. Глобальная сеть Интернет открывает широчайшие перспективы двустороннего индивидуального взаимодействия с постоянно обновляющимися информационными ресурсами, профессионально ориентированными справочными системами, освещающими различные аспекты русского языка и культуры речи.

Всеобъемлющая многожанровая среда, включающая огромные массивы специализированной информации, универсальное программно-методическое обеспечение делают учебный процесс мобильным. Но в среде, где присутствует молодежный сленг, разножанровая стилизованная речь, следует разработать методику, способную «среди жаргонизации и аргю» обратить обучающихся к литературной норме и совершенствовать их культуру речи.

За последние десятилетия изучены технологии использования интернет-пространства в гуманитарном образовании (М.В. Моисеева, А.Е. Петров), исследована методика применения электронных учебников, компакт-дисков и разработаны требования к компьютерным программам (С.И. Гудилина, М.Л. Емельянова, О.И. Руденко-Моргун и др.); представлены информационные и компьютерные технологии по различным разделам школьного курса русского языка: методики лексики и фразеологии (Ю.Г. Федотова, 2002), методики

морфологии (Ю.А. Овсянникова, 2003); созданы компьютерные программы, предназначенные для обучения орфографии (Н.Н. Алгазина, Т.Ф. Крушинская, 2001; Г.И. Пашкова, 2003; В.Н. Поляков, 2004; В.Ю. Тимонина, 2005 и др.). Отдельные педагоги-новаторы, учёные предприняли попытку изучения данной проблемы с позиции реального времени. Так, О.А. Лешков в статье «Интернет-коммуникации на уроке: опыт педагогического эксперимента» [2], показывает, что применение интернет-коммуникаций даёт возможность педагогу интегрировать элементы дистанционного обучения в очный образовательный процесс. Согласно этому, основными средствами телекоммуникативной деятельности на уроке могут стать форум, чат, ICQ, e-mail, телеконференция, видеоконференция, сайт. Современные интерактивные сервисы: блоги, социальная сеть – тоже могут быть реализованы в процессе формирования культуры речи (Е.Н. Павличева) [2].

Как было отмечено выше, в роли опережденной «питательной среды» в киберпространстве могут выступать такие исконно сетевые жанры, сформированные под влиянием условий интернет-общения, как форумы, чаты, online-конференции, блоги и «живые» дневники. С одной стороны, блог-технологии (web-log, или blog (от англ. web log, здесь – «сетевой журнал событий»)) позволяют, не имея специальных знаний, осуществлять быструю и доступную публикацию в сети Интернет различных данных, обычно хронологически упорядоченных, создавать предпосылки для интерактивного общения пользователей. С другой стороны – могут формировать профессиональную базу знаний. Наиболее интересными, на наш взгляд, являются блоги: блог *Ильи Бирмана* [6], блог «Русский язык и культура речи» [7]. Особое внимание в них уделяется вопросам языковой нормализации речи на основе комментария. Хотелось бы отметить ряд преимуществ использования блог-информации в процессе обучения:

– простота и доступность, удобная для чтения и восприятия информации по культуре речи;

– автоматическая обратная связь, позволяющая обмениваться уведомлениями о появлении новой информации (комментария), связанная с предыдущей заметкой;

– интерактивность: к любой записи в блоге можно добавлять комментарии в виде электронного текста, аудио- или видеoinформации;

– полемичность текстов-высказываний. Большой коммуникационный потенциал и возможности, предоставляемые блог-технологиями, позволяют по-новому подойти к решению таких вопросов дистанционного обучения, как: 1) организация личного информационного пространства преподавателей и учащихся, в котором суммируются все документы и сообщения пользователя; 2) организация учебной информации в виде гипертекста.

Технология работы с текстовыми данными в блоге позволяет устанавливать ассоциативные гиперсвязи между фрагментами, статьями в текстовых массивах и осуществлять ассоциативный просмотр в соответствии с установленной системой связей. Она также даёт возможность создания «живого», интерактивного учебного материала, снабженного взаимными ссылками на различные части материала. Пользователь имеет возможность вступать во взаимодействие со средством коммуникации. На Веб-странице можно найти предложение отправить автору электронное послание или написать комментарий на статью, опубликованную в электронном издании.

Письменные речевые практики в интернет-пространстве представлены в виде разговорной речи. Смешение понятий «книжный вариант – разговорный вариант» и «устарелый вариант – современный вариант» наполняют тексты форумов и блогов. Работа с речевым «ненормированным материалом» интересна для учащихся: она привлекает внимание к волнующим обще-

ство проблемам, а интерес – большой стимул человеческой активности, в том числе и в учебной сфере.

Использование в блогах «креолизованных текстов» и отдельных примеров из средств массовой информации, разговорных выражений, зрительных видео-реклам позволяет организовать целенаправленную работу над речевыми и грамматическими ошибками, проявляющимися в условиях интернет-общения, профессионально связанного с языком и потому в особой степени ответственного за его правильность и чистоту.

Анализ ошибок призван способствовать ликвидации пробелов в знаниях обучающихся о языке, приобретению устойчивых коммуникативных навыков, выработке сознательного и критического отношения к состоянию речевой культуры общества и обнаруживающимся тенденциям языка.

Следует отметить, что и ряд профессиональных форумов являются средством формирования активного культурного языкового сообщества. Например, *Русский язык для нас. Форум любителей русской словесности* (<http://www.rusforum.ru/>). В нём представлены специальные разделы помощи студентам и школьникам. Раздел форума «Культура речи» изучает практическую реализацию в речи норм литературного языка; орфографические, стилистические, синтаксические, пунктуационные, речевые ошибки в СМИ, рекламе, Интернете (сфотографированные, отсканированные, оцифрованные) размещены в разделе «Коллекция ошибок». Цикл радиопередач посвящен вопросам развития современного русского языка, проблемам грамотной, культурной, толерантной русской речи (*сайт Цикл радиопередач по русскому языку и культуре русской речи* (<http://sovet-edu.ru/199/197.shtml>)).

Кодифицированная литературная норма наблюдается в Интернете лишь в библиотечном и справочно-информационном секторах. К примеру, справочно-информационный портал «ГРАМОТА.РУ – русский

язык для всех» позволяет пользоваться словарями как в режиме аудиозвучания: от слова – к словосочетанию и фразе, причём, в рамках различных литературных норм (произносительной, лексической, этимологической, морфологической и грамматической), так и в виде сетевых структурированных источников – словарей и энциклопедий, монографий известных учёных о культуре речи; в качестве интерактивных диктантов и упражнений в режиме online, ориентирующих на работу с электронным текстом по совершенствованию орфографической и пунктуационной норм.

Особая разновидность учебных пособий по русскому языку и культуре речи – разнообразные мультимедийные энциклопедии. Не являясь чисто учебным материалом, они могут оказаться весьма полезными в учебных заведениях в качестве справочных пособий и средств расширения кругозора учащихся. Электронные словари предлагают следующие решения по запросу поиска слов не только с нормативным написанием, но и поиск в словарной базе по запросу, сформулированному «живым» языком, в том числе с ошибками, поиск по любой словоформе (морфологический поиск). Созданы объединенные системы поиска по словарным базам: 1) на странице «Проверка слова» в электронных словарях «Грамоты.Ру» ([www.gramota.ru](http://www.gramota.ru)); 2) поиск слов, написанных с ошибками; 3) гипертекст (отсылочная система) в словарной статье.

Среди веб-проектов, ориентированных на распространение знаний о русском языке и культуре речи, можно выделить следующие ресурсы: портал «Культура письменной речи» (<http://www.gramma.ru>). Его задачей является помощь в овладении нормами современного русского литературного языка и навыками совершенствования устной и письменной речи, а также создания и редактирования текста. Можно назвать и портал «Рутения» (<http://www.ruthenia.ru>), содержащий электронные версии труднодоступных изданий и классических работ по русистике, библиографическую и спра-

вочную литературу и др.; проект «Русские словари» (<http://www.slovari.ru>), поддерживаемый Институтом русского языка имени В.В. Виноградова РАН и содержащий общедоступную лингвистическую информацию разного типа. Интересным представляется и интернет-ресурс «Национальный корпус русского языка» (<http://www.ruscorpora.ru>), тексты которого доступны для использования в научно-исследовательских и учебных целях.

Эффективным средством обучения языковым примерам служит **мультимедийный интернет-учебник «Русская фонетика»** (языковые примеры можно прослушивать и повторять за диктором). В учебник включены анимационные ролики, моделирующие артикуляционные движения.

Ресурсы Интернета в изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» многоплановы: они охватывают широкий спектр теоретических вопросов и создают соответствующие технологические, информационные и методологические предпосылки для усовершенствования всей системы обучения русскому языку. В условиях совершенствования методики преподавания русского языка и культуры речи в высшей школе интернет-технологии открывают возможности для использования комплексного набора единых цифровых ресурсов.

Современные информационно-образовательные порталы, посвященные русскому языку, предоставляют мощный инструментарий, позволяющий проектировать и наполнять информационными ресурсами веб-пространство, осуществлять мониторинг языковых трудностей, с которыми сталкиваются пользователи Интернета, вызывать у носителей языка интерес к родному языку и способствовать повышению их уровня грамотности. Сетевые ресурсы гиперпространства можно использовать в процессе формирования культуры речи непосредственно в аудитории и дистанционно.

Хотелось обратить особое внимание на ряд возможностей, предоставленных поль-

зователям в работе по совершенствованию культуры речи: это и видеослайды (один из видов интеллектуальной работы со словом), оригинальные задания по восстановлению текстов, упражнения на понимание и построение текста, различные приёмы работы с термином, главы учебных пособий, готовые уроки по культуре речи, интерактивные таблицы и медиаигры (игровые ситуационные тренажеры, интерактивные курсы обучения по предмету, электронные тестирующие системы по русскому языку и культуре речи), деловые игры и др. Сеть завоевывает все больше сторонников среди преподавателей. Хорошим индикатором использования сети в учебном процессе может служить факт широкого применения персональных образовательных сайтов преподавателей.

Так сетевой мультимедийный курс русского языка «Телешкола» ориентированный на активную, разнообразную деятельность обучающихся, предназначен и для работы на уроке, и в качестве дистанционных домашних заданий. Словесную текстовую и аудиоинформацию в виде схем, таблиц, видеофрагментов продуктивно использовать, во-первых, при объяснении материала, во-вторых, с этими элементами можно работать дифференцированно, непосредственно с группой обучающихся, в пределах локальной сети. Самостоятельное постижение дозированной информации по культуре речи подкрепляется выполнением индивидуального творческого задания из раздела «Языковая система», включённого в тематическую контрольную работу. Задания открытого типа направлены на формирование письменной языковой нормы. Создавая собственный текст сочинения-рассуждения на основе исходного текстового материала, обучающийся может сразу увидеть результаты своего труда, получить расширенную консультацию преподавателя, так как готовый материал может быть представлен интерактивно с помощью проектора на широкий экран. Используя материалы энциклопедии «Телешкола», а

именно систему урока «Активные процессы в современном русском языке», можно самостоятельно изучать теоретический материал по культуре речи, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, соответствующую потребностям и возможностям, осваивать учебный материал на разных уровнях сложности и в различном объеме. Особо следует выделить задания, направленные на осуществление контроля уровня освоения учебного материала и применение полученных знаний для решения учебных практических задач (контрольные и самостоятельные работы, тематическое тестирование и т.п.) Выполнение их дистанционно в виде домашних заданий способствует развитию репродуктивного, проблемного и творческого потенциала деятельности обучающего.

Материалы профессиональных блогов по культуре речи целесообразно использовать на занятиях по совершенствованию навыков редактирования текста. «Креолизованные тексты», иконический компонент которых представлен иллюстрациями (фотографиями, рисунками), схемами, таблицами, символическими изображениями, формулами, чаще всего относятся к научному, научно-популярному стилю. Изобразительный ряд «креолизованных текстов», как правило, имеет познавательное назначение, так как в них воспроизводятся картины мира, шкала ценностей, эстетические идеалы нации. Иллюстрация с такой функцией несет на себе печать авторской индивидуальности и допускает множество единичных истолкований. Знакомясь с такими текстами и работая с гипертекстом на уроках культуры речи, обучающиеся, с одной стороны, получают разноплановые толкования одних и тех же языковых явлений и норм, с другой стороны, становятся участниками дискуссии на страницах блога, создают свои объяснения, интерпретируя материалы гиперссылок, редактируют чужие тексты.

В последнее время рекомендуется использование технологии работы с виде-

осюжетами из сети Интернет. Огромный пласт видео-сообщений СМИ позволяет эффективно закрепить навыки современной языковой нормы. Так, на уроке «Нормы современного русского языка. Орфоэпическая норма» целесообразно прослушать текст-интервью с известным артистом, руководителем театра А.Н. Островского, Ю.М. Соломиным от 5 сентября 2009 года, где продемонстрированы образцы произносительной нормы слов русского языка.

Следует заметить, что активное применение интернет-технологий в реальном пространстве высшей школы можно чаще всего наблюдать в сфере точных наук, к сожалению, наблюдается некоторая пассивность дисциплин гуманитарного профиля. Однако сейчас важно не отставать от времени и от своих студентов, имеющих порой очень современные познания в области информатики. Думается, что внедрение в учебный процесс интернет-ресурсов ускорит решение целого комплекса проблем, из которых важнейшими являются необходимость обновления содержания и методов обучения русскому языку и культуре речи, повышение авторитета преподавателя – филолога и, в конечном счёте, повышение статуса грамотной речи.

#### Литература

1. Венда, В. Гибридный интеллект / В. Венда. – М.: Машиностроение, 1994.
2. Лешков, О.А. Интернет-коммуникации на уроке: опыт педагогического эксперимента / О.А. Лешков // Интернет-журнал «Эйдос».
3. Павличева, Е.Н. Модернизация процессов работы в новой информационно-технологической среде.
4. Павличева, Е.Н. // Научные и технические библиотеки.
5. Печерский, А.В. Интернет учит новый язык / А.В. Печерский // Компьютерра. – 1999. – № 27-28. – С.36.
6. (<http://ilyabirman.ru/meanwhile/tags/russian-language>) блог Ильи Бирмана.
7. (<http://diary.ru/~rusjaz/>) блог «Русский язык и культура речи».

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Т.Н. Бахаева

**Ключевые слова:** познавательная активность, профессиональная компетентность, взаимосвязь активности и компетентности.

**Р**азвитие высоких технологий, рост уровня технической оснащенности производства, обеспечение высоких темпов развития науки и техники, обусловленные необходимостью достижения конкурентоспособности отечественного производства и сферы услуг, требуют подготовки компетентных специалистов, отвечающих требованиям современности, способных к производственной деятельности на уровне профессионального мастерства.

В целях развития российской экономики подготовку компетентных специалистов должны осуществлять профессионально-педагогические кадры, способные решать современные задачи подготовки экономически активного населения страны.

Сущность новых требований к студентам вуза состоит в создании условий, обеспечивающих последующую эффективную профессиональную деятельность с учетом быстрого изменения содержания труда и необходимости эффективного обновления прикладных знаний. Для реализации этих требований необходимо изменить подходы к организации учебно-познавательной деятельности студентов, поскольку эффективная организация таковой способна не только создать условия для повышения качества обучения, но и для развития профессионально значимых качеств личности, самостоятельности и активности, т.е. способствовать становлению и развитию профессиональной компетентности.

Познавательная активность студента имеет двойственный характер: во-первых,

от уровня ее сформированности зависит успешность обучения в вузе, во-вторых, чем выше уровень познавательной активности выпускника, тем выше его профессиональная компетентность, а значит, и конкурентоспособность на рынке труда. Следовательно, изучение факторов, способствующих развитию познавательной активности студентов в процессе обучения в вузе, является актуальной проблемой.

Активная учебная деятельность – важное условие полноценной жизни студента. Только всесторонняя активность позволяет студентам из подверженного внешним манипуляциям объекта превратиться в субъекта собственного процесса обучения. Развитие познавательной активности студентов в учебном процессе, поиск форм и методов обучения и воспитания, переход от массового подхода в обучении и воспитании к персонализированному развитию способностей с опорой на самостоятельную работу, на самовоспитание составляют основные направления в реформировании системы высшего образования с учетом сложившейся конкретно-исторической ситуации.

Решение проблемы развития познавательной активности студентов в процессе обучения в вузе зависит не только от разработанной системы способов и приемов, способствующих активизации учебной деятельности студентов, выявления наиболее эффективных условий и средств обучения, но и от активной деятельности как самого студента, так и преподавателя.

Проблеме развития познавательной активности посвящено значительное количество работ по философии, психологии и педагогике.

Российская система подготовки студентов еще далека от своего совершенства. Можно указать на такие ее недостатки, как консерватизм, авторитарность преподавания, жесткость регламентации учебного процесса, слабое отражение потребностей в самообразовании, отставание от запросов общества, технократический и экстенсивный подходы в подготовке преподавателя (Е.П. Белозерцев, В.Н. Гончаров, А.А. Греков, И.А. Колесникова, Л.В. Левчук, В.М. Лопатин, В.Л. Матросов, В.А. Сластенин и др.).

Консерватизм в преподавании развивал спорную мысль о том, что высокий уровень предметных знаний и является предпосылкой формирования компетентного специалиста. Однако, как показывает практика, это вовсе не является достаточным условием для формирования специалиста высокой квалификации.

Студент высшей школы выступает как пассивный объект педагогического управления, а должен – как субъект познавательной деятельности, активностью которого в значительной степени определяются результаты обучения. Именно познавательная активность самого обучающегося способна коренным образом улучшить процесс обучения в вузе. Активизация познавательной деятельности студентов, эффективное управление ее формированием и развитием, методическое, организационное и психолого-педагогическое обеспечение – это не только сложная педагогическая проблема, но и важнейшая социальная задача. Проблема развития познавательной активности является не новой для педагогической науки. Ее аспекты освещены в работах: Л.П. Аристовой, Ю.К. Бабанского, Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, Ш.И. Ганелина, П.Н. Груздева, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, В.С. Ильина, Т.В. Кудрявцева, Ю.Н. Кулюткина, Г.Г. Лемберга, А.Н. Ле-

онтьева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, Н.А. Менчинской, Р.А. Низамова, П.И. Пидкасистого, С.Л. Рубинштейна, М.Н. Скаткина, И.Ф. Харламова, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной, К.Д. Ягодского и многих других. Педагогическая наука добилась, бесспорно, крупных успехов в решении данной проблемы. Но, в то же время, остается и множество нерешенных вопросов в области дидактического исследования. Данная проблема еще далека от своего решения. Особенно это касается вузовского обучения, в котором процесс эффективного развития познавательной активности будущих специалистов недостаточно изучен, что приводит к противоречию с объективными потребностями практики.

Понятие «познавательная активность» содержит в себе, прежде всего, характеристику базовой категории «активность», являющейся в данном случае родовой.

Педагогическую теорию об активности личности питает философия, утверждающая общественную сущность человека и его активную роль в изменении обстоятельств. Активность человека рассматривается как понятие, охватывающее любую его деятельность, и определяется как способ существования органической материи вообще и как существование человека в частности.

В психолого-педагогической литературе активность рассматривается как важнейшая черта личности, способность изменить окружающую действительность, как проявление усилия, как способность и стремление к энергетическому выполнению деятельности, как необходимое условие, внешний признак зарождения и развития самостоятельности, как преобразующее отношение субъекта к окружающим его явлениям, предметам.

При таком понимании сущности данного понятия считаем необходимым рассматривать активность личности как самостоятельную категорию, как явление, имеющее свои специфические особенности.



Проявление активности обучающихся в процессе познания и послужило основанием для введения в научный обиход понятия «познавательная активность», сущность которой состоит в избирательной актуализации ранее усвоенных знаний или способов деятельности и применении их в новых условиях. Для данного вида познания характерно, прежде всего, преобразующее отношение субъекта (обучаемого) к объекту познания (учебному материалу). В ходе этого взаимодействия изменяется не только объект воздействия, но и, что очень важно для целей обучения, сам воздействующий субъект. В момент активного познания обучаемый ставит новые вопросы к содержанию изучаемого материала, формулирует проблему, настойчиво ищет новые способы ее решения. Процесс познания направлен не только на углубление знаний обучающихся, но и на особое их осмысление и выработку личностного отношения к усваиваемым знаниям и самому познавательному процессу. В активной познавательной деятельности, следовательно, происходит не только усвоение знаний, умений и навыков, но и выработка эмоционально-оценочного отношения к процессу и результатам познания.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятия «активность» и «деятельность» находятся в теснейшей взаимосвязи. С.Л. Рубинштейн, исследуя диалектическую взаимосвязь этих категорий, отмечал, что любой психический процесс – восприятие, мышление и т.д., являясь единством содержания и процесса, активен. «Мышление как процесс – это активность. Деятельность в собственном смысле слова – это предметная деятельность, это практика» [5].

По мнению О.К. Тихомирова, «активность» используется в более широком значении, но это не значит, что «деятельность» нельзя рассматривать как одно из проявлений активности, таких как познавательная активность. Проблема активности и деятельности очень тесно связана с такой

классической проблемой психологии, как проблема внешней детерминации деятельности...» [6].

Наиболее глубокий анализ понятия «познавательная активность» дан Л.П. Аристовой. Активность познания она рассматривает как проявление преобразовательного отношения субъекта к окружающим явлениям и предметам. Без наличия указанного отношения действия обучаемого, считает автор, не могут быть отнесены к активным. «Они в лучшем случае могут говорить лишь о моторности, что отнюдь не тождественно пониманию активности познания» [1].

Мы разделяем в принципе позицию автора в трактовке сущности активности познания как проявления преобразовательного отношения обучаемого к изучаемому объекту, но в то же время мы не можем согласиться с категоричностью заявления о том, что «деятельность воспроизводящего характера никогда не способствует активности учения». Возражая против такого утверждения, Т.И. Шамова пишет: «Можно утверждать, что целенаправленная воспроизводительная деятельность учащихся при освоении знаний и способов деятельности всегда является активной со стороны обучаемого, только уровень этой активности будет низким» [7]. Принцип активности, утверждает Т.И. Шамова, является базисом и показателем уровня практически всех других принципов обучения. Познавательную активность автор характеризует как одно из ведущих качеств личности, которое проявляется в направленности и устойчивости познавательных интересов.

Основными побудительными силами познавательной активности являются следующие: природная любознательность, удовольствие от процесса познания и его результатов, практическая деятельность людей, их нужды и потребности, заставляющие искать пути и средства решения насущных задач, возникающих в ходе развития и совершенствования. Познавательная активность формируется, проявляет

ся и влияет на качество познавательной деятельности. Для различных студентов характерна разная степень, или интенсивность, в активном познании. Результатом активного познания является приобретение теоретических знаний, которое приобретает смысл, пройдя через деятельность.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы можно выделить следующие этапы познавательной активности: постановка проблемы; формулирование мыслительной задачи; решение поставленной задачи; обоснование полученного решения.

Любая человеческая активность, в том числе и познавательная, связана с индивидуальными целями и намерениями, потребностями человека, его эмоционально избирательным отношением к действительности.

Таким образом, сам процесс познания обучающихся ориентирован на углубление их знаний о явлениях, особое их осмысление и выработку личностного отношения к усваиваемым знаниям и самому познавательному процессу. Поэтому цель познания, по мнению Т.И. Шамовой, заключается «в отражении в сознании индивида объективной действительности» [7].

Познавательная активность имеет два тесно связанных источника – обучающие воздействия (программа, учебник, учитель) и личный опыт самого обучаемого, который включает в себя опыт его индивидуально-взаимодействующего с миром и результаты предшествующего обучения.

Появление и стремительное развитие высоких технологий, рост уровня технической оснащенности производств, обеспечение высоких темпов развития науки и техники, обусловленные необходимостью достижения конкурентоспособности отечественного производства и сферы услуг, требуют подготовки компетентных специалистов, отвечающих требованиям современности, способных к производственной деятельности на уровне профессионального мастерства.

В целях развития российской экономики подготовку компетентных специалистов должны осуществлять профессионально-педагогические кадры, способные решать современные задачи подготовки экономически активного населения страны.

Активная учебная деятельность – важное условие полноценной жизни студента. Только всесторонняя активность позволяет студентам из подверженного внешним манипуляциям объекта превратиться в субъект процесса обучения. Развитие познавательной активности студентов в учебном процессе, поиск форм и методов обучения и воспитания, переход от массового подхода в обучении и воспитании к персонализированному развитию способностей с опорой на самостоятельную работу, на самовоспитание составляют основные направления в реформировании системы высшего образования с учетом сложившейся конкретно-исторической ситуации [2].

В настоящее время при подготовке специалиста в вузе формирование знаний не является главной целью. Знания, умения и навыки как составляющие образовательного стандарта необходимы, но не являются достаточными для того чтобы быть успешным в современном обществе. Для выпускника важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения в конкретных ситуациях, возникающих в реальной жизни. Осмысление компетентности специалиста XXI века, по мнению многих ученых, должно основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности. Согласно работе, посвященной Болонскому процессу: «главными в оценке эффективности образовательной деятельности

вузов становятся не планирование и реализация учебного процесса, а результаты образования: полученные студентами знания, компетенции и навыки, в том числе за счет их самостоятельного обучения и самообразования [3]. Центр тяжести все ощутимее смещается с самого процесса обучения (учебные программы, академическая успеваемость студентов) на компетентностный подход с сильной ориентацией на профессиональную и личностную подготовленность и, в первую очередь, к трудоустройству выпускников, что и должно быть критерием результата образования. В этих условиях механизмы обеспечения качества становятся центральной составляющей управления системой образования «по результатам» [4].

На современном этапе можно с уверенностью говорить о кризисе знаниевой парадигмы, который обусловлен рядом причин. Во-первых, темп обновления знаний значительно увеличился. Огромный поток информации уже невозможно отразить в учебных программах и планах, как нельзя и «перекраивать» их каждый год. В связи с этим на первый план выходит не обучение знаниям, а научение навыкам добывания информации.

Во-вторых, сами носители информации претерпели значительную эволюцию, в результате чего отпала необходимость держать всё в памяти. Необходимо лишь научиться пользоваться имеющимися базами данных.

Кроме того, перед педагогами встает задача развить умения студентов мобили-

зовать свой личностный потенциал для решения различного рода социальных, экономических, экологических и других задач, в целях будущего разумного, нравственного преобразования действительности. На выходе из вуза в реальную жизнь будут востребованы не те специалисты, которые ждут инструкций к действию, а те, кто достиг определенного уровня компетентности. При таком подходе к образованию знания будут являться познавательной базой компетентности специалиста.

Исследование, проведенное нами среди студентов первых и пятых курсов на базе Набережночелнинского государственного торгово-технологического института и в филиале Московского университета культуры и искусств в г.Набережные Челны позволило выявить следующие уровни профессиональной компетентности (рис. 1).

Рис. 1 позволяет нам выявить тенденцию существенного повышения уровня профессиональной компетентности у студентов на 5-м курсе: если на 1-м курсе примерно одна треть студентов отмечают, что не владеют компетенциями в области своей будущей профессии, то на 5-м курсе таких студентов остается примерно каждый десятый студент.

Изучение уровня познавательной активности у этих же студентов позволило выявить следующее (табл. 1).

Табл. 1 позволяет нам выявить, что познавательная активность студентов на 1-м курсе существенно отличается от уровня познавательной активности студентов на 5-м курсе (на уровне  $p \leq 0,5$ ).

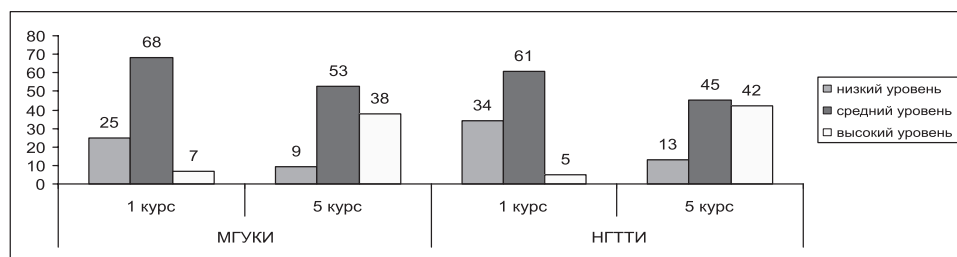


Рис. 1. Самооценка студентами уровня профессиональной компетентности (в %)

Таблица 1

## Распределение уровня познавательной активности студентов (в %)

Уровни	1-й курс		5-й курс	
	НГТТИ	МГУКИ	НГТТИ	МГУКИ
Низкий	10	21	23	38
Средний	87	77	55	40
Высокий	3	2	22	22

Результаты эксперимента проверены с помощью методов математической статистики. На основании критерия согласия  $\chi^2$  Пирсона, применяемого для проверки статистических гипотез, нами сделан вывод, что существует корреляционная зависимость показателей профессиональной компетентности и уровня познавательной активности студентов.

## Литература

1. Аристова, Л.П. Повышение самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе по основам наук в школе [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Л.П. Аристова. – М., 1959.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М., 1993.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
4. Мельвиль, А.Ю. Мягкий путь вхождения российских вузов в Болонский процесс [Текст] / А.Ю. Мельвиль. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
6. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
7. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. ■

## ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Л.Г. Зелепукина

**Ключевые слова:** творчество, творческие способности, социальная компетенция, преимущественность.

Особенности творческой активности учащихся и проблемы её формирования давно интересовали маститых психологов и педагогов, не обошли вниманием данную проблему и философы. Многие ученые посвятили свои работы изучению различных аспектов творчества. Концепция развития творческих способностей в современной психолого-педагогической литературе очень широко представлена целой плеядой педагогов. Значительный вклад в развитие концепции творческой деятельности и развития творческих способностей внесли как российские, так и зарубежные психологи. Закономерности развития личности в процессе обучения рассматривали такие известные педагоги и дидакты как: Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Л.С. Занков, А.К. Марков. Проблема педагогических основ творческой учебно-познавательной деятельности школьников разработана в трудах И.Я. Лернера, А.П. Тряпициной, Г.И. Щукиной. Вопросами процесса развития творческой активности и самостоятельности занимались такие учёные, как Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова. Много внимания разработке проблемы процесса развития творческой активности учащихся уделяли в своих исследованиях А.А. Кирсанов, С.А. Рабунский. Целый ряд работ посвятил проблеме творчества, в частности, разработке концепции обучения творческому саморазвитию и концепции о сущности творчества казанский исследователь В.И. Андреев, который разрабатывал проблему наряду с Л.С. Выготским, А.Н. Луком, А.М. Матюшкиным, А.И. Щербаковым. Такой интерес к данной проблеме связан, прежде всего, с многогранностью самой

проблемой творчества и разнообразием форм его проявления.

Педагогическая теория предполагает, а опыт показывает, что развитие творческих способностей не происходит само по себе в процессе обучения, а предполагает разработку и реализацию специальной программы, запуск определенных механизмов, отслеживающих взаимосвязь развития творческих способностей у младших школьников и дальнейшее их совершенствование в процессе всех лет обучения. При этом логика развития педагогического процесса должна соответствовать логике развития творческих способностей учащихся. Однако, следует отметить, что при огромном количестве работ, посвященных проблеме развития творческих способностей в начальной школе, практически нет исследований, посвященных разработке творческого аспекта преподавания истории и обществознания.

Для успешного решения проблемы развития творческих способностей учащихся необходима ориентация ученика на мотивационно-потребностную сферу. Это одно из важнейших условий перевода ученика на позицию субъекта активной познавательной деятельности, проявления им ярких, эмоциональных переживаний, волевых усилий.

Целью образования в большинстве современных цивилизованных стран является создание гуманистического общества, в котором во главе угла находятся интересы личности. Приоритетным аспектом в формировании современной личности является развитие собственного творческого потенциала на этапе школьного образования. Поэтому столь актуальным является

вопрос о развитии творческих способностей школьников. В младшей школе учителя активно и довольно успешно развивают способность человека к творчеству, чему посвящено достаточно много научных работ. Тогда как преподавание большинства дисциплин в среднем звене базируется на развитии, прежде всего, логического мышления в ущерб, к сожалению, развитию творчества. Современный социальный заказ ориентируется на личность, способную нестандартно мыслить, находить неожиданные пути решения сложных задач, создавать что-то новое, оригинальное, то есть способную к творчеству.

Актуальность изучения данного вопроса связана с разработкой нескольких проблем обучения детей в школе.

Во-первых, не секрет, что в старших классах при изучении большинства школьных предметов приоритетным становится развитие логического мышления в ущерб творческому. Причем проблема эта характерна не только при изучении предметов естественно-математического цикла, но и гуманитарных дисциплин, за исключением, пожалуй, литературы и иностранных языков. На практике это выражается в том, что при решении учебных задач, не имеющих однозначного ответа и требующих нестандартного подхода, учащиеся затрудняются в поиске решения и чаще всего предоставляют стереотипные ответы. Возникает парадокс: казалось бы, современные дети, лишённые многих комплексов, которые были свойственны старшим поколениям, и мыслить должны столь же свободно и раскомплексованно. Но действительность опровергает ожидания. Например, на вопрос, заданный на уроке истории в 10-м классе о том, какую теорию о происхождении жизни на Земле поддерживают учащиеся, частенько можно услышать в ответ: «А как правильно?» или «А как вы считаете?» Данные ответы свидетельствуют о боязни учеников сделать ошибку при ответе, о «зашоренности» стереотипами мышления современных старшеклассников. Особо надо отметить,

что при популярной в современной школе тремминговой системе комплектования классов подобная мыслительная «несвобода» в большей степени характерна для элитных, отобранных классов.

Вторая проблема тесно связана с вышеизложенной. Современный ученик должен не только (перефразируя А. Грибоедова) смель собственное мнение иметь, но и аргументировано доказывать свою точку зрения, при этом, следуя принципам демократического плюрализма, спокойно воспринимать позицию своих оппонентов. В свою очередь, принцип плюрализма философского, политического, теологического, какого-либо еще является краеугольным камнем построения гуманистического общества.

Третья проблема затрагивает вопросы преемственности творческого развития ученика. В начальной школе творческий потенциал любого ребенка достаточно высок, все дети с удовольствием рисуют на уроке, сочиняют сказки, но к старшим классам мотивация творческого проявления личности снижается. Значит, обучение должно быть скорректировано таким образом, чтобы творческий багаж ребенка в процессе обучения в школе развивался по восходящей линии, начиная от начальной школы, заканчивая выпускными классами.

И, наконец, следует уделить внимание четвертой проблеме, возникающей на практике, в процессе развития творческого потенциала ребенка. Данная проблема тесно связана с проблемой оптимизации обучения в условиях гуманизации средней школы. Проще говоря, нашим детям необходимо создать абсолютно комфортные условия для восприятия учебного материала, осуществление которых невозможно без учета психологических особенностей возраста и пола при преподавании того или иного гуманитарного предмета.

Хотелось бы несколько слов сказать еще об одной проблеме, особенно актуальной в современной школе. Речь идет о нравственном аспекте преподавания и

воспитания. Перед каждым учителем рано или поздно возникает вопрос «В чем главное назначение учительской миссии? Что важнее: дать ребенку знания или воспитание его души?» Однозначного ответа на данный вопрос не существует. И все-таки, в той или иной степени делается акцент на получении знаний. О том, что воспитание и обучение процессы неразрывные говорить не стоит, это азбучные истины, ставшие аксиомой для любого учителя. Однако проблема нравственного аспекта в творческом развитии личности в настоящее время становится все более актуальной. Причин тому несколько, но одной из важнейших является необходимость возрождения былой духовности российского народа.

Еще с одной, шестой проблемой пришлось столкнуться на практике. Это проблема разъединенности всех гуманитарных предметов. Дело не только в несовпадении программ, чего добиться, в принципе, невозможно, сколько в том, что в сознании ученика все гуманитарные дисциплины существуют как бы сами по себе, а хотелось бы в идеале достичь гармоничного цельного гуманитарного образования, где каждый гуманитарный предмет расширял и дополнял другой.

Обучающая деятельность, направленная на решение данных образовательных проблем, базируется на ряде педагогических принципов, среди которых наиболее важными являются следующие.

Учет индивидуальных способностей учащихся – один из основных принципов деятельности на уроке и важнейшее условие развития творческих способностей учащихся. Индивидуализация обучения предполагает дифференциацию учебного материала в соответствии с индивидуальными интеллектуальными и возрастными психологическими особенностями ребенка. Принцип индивидуальности осуществляется на этапе проверки домашнего задания или актуализации полученных знаний благодаря системе индивидуальных творческих заданий. Поскольку в классе учителю

достаточно трудно уделять внимание только одному ребенку, то осуществить данный принцип возможно с помощью индивидуальных заданий, дифференцированных по степени сложности, в зависимости от педагогической цели учителя. Если требуется поднять самооценку ученика, то есть смысл дать то задание, с которым ученик почти наверняка может справиться; если стоит задача активизировать мыслительную деятельность учащегося, то задание следует усложнить. Поэтому, как правило в сильных классах мы работаем по опережающей программе, уделяя много времени анализу исторических документов, написанию всевозможных историко-обществоведческих сочинений, которые дают возможность высказать и, самое главное, аргументировано доказать свою точку зрения. С этим принципом тесно связан принцип учета психолого-педагогических различий в развитии мальчиков и девочек, или так называемый гендерный подход. В дореволюционной России этот принцип лежал в основе всей образовательной системы, поэтому было четкое разделение на гимназии для мальчиков и девочек. Культурные традиции многих наций наглядно иллюстрируют действие данного принципа, например исламская традиция отдельного богослужения, или традиционное разделение древнегреческих домов на женскую и мужскую половины. После десятилетий воспитания усредненного, обезличенного человека, современная российская педагогика вернулась к осуществлению данного принципа, потому что практика, а она, как известно, универсальный критерий истины, доказывает, что мальчики и девочки, особенно в школьный период, очень отличаются по своему уровню интеллектуального и психического развития. Без учета данных особенностей невозможно в полной мере осуществить принцип индивидуального подхода. Психологические особенности восприятия мальчиков и девочек заставляют дифференцировать не только домашние задания, но и сам ход урока. Девочки

более эмоциональны, поэтому на уроках больше используется материал, имеющий более яркую эмоциональную окраску. В качестве домашнего задания девочки лучше мальчиков справляются с изобретением товара, которого еще не было в продаже. Именно особенности мышления мальчиков подтолкнули нас к поиску новых форм объяснения материала. Поэтому появились экономические задачи, наглядно иллюстрирующие все изученные темы.

На этапе объяснения нового материала учителю достаточно сложно индивидуализировать свою деятельность, так как материал должен быть усвоен всеми учащимися, поэтому целесообразно использовать интерактивные средства обучения, прежде всего, компьютер. Использование новейших интерактивных средств обучения – принцип, позволяющий запустить мотивационно-потребностный механизм, что является важнейшим фактором оптимизации учебно-воспитательного процесса, что в конечном итоге благоприятно сказывается на результатах обучения. Следующий принцип – это интеграция всех предметов гуманитарного цикла, расширение межпредметных связей, что в конечном итоге превращает весь процесс обучения в единое информационно-образовательное поле ученика.

Одним из важнейших принципов превращения обучения в единый образовательный процесс является принцип преемственности образовательных предметных программ. Речь идет не только о межкурсовой преемственности, то есть по вертикали, (например, преемственность преподавания зарубежной истории в 5, 6, 7 классах и так далее), но о более широкой, так называемой горизонтальной преемственности в развитии памяти, творческих способностей, навыков устной и письменной речи.

Для реализации данных принципов мы используем некоторые педагогические технологии, позволяющие максимально оптимизировать учебно-воспитательный

процесс. В первую очередь, это широко известная технология проблемного обучения, позволяющая активизировать интеллектуальную деятельность ученика, направив её на поиск решения поставленной проблемной задачи. Положительная динамика развития творческих способностей учащихся наблюдается при использовании технологий игрового обучения. Игра как способ моделирования жизненных ситуаций в непосредственной обстановке может широко применяться не только при работе со средним звеном, то есть в 5–6 классах, но и при оптимизации учебного процесса старшеклассников, так как позволяет снять психологические барьеры. Ролевые игры позволяют положительно воздействовать на самооценку ученика, укрепить его уверенность в себе, развить силу воли, сформировать навык конструктивного взаимодействия в группе. Эффективное воздействие на развитие творческого потенциала учащихся оказывают игры с использованием интерактивных средств обучения, таких как компьютер и информационная сеть Интернет. В качестве примера можно привести такие программы, как: «Компьютерное моделирование экономики и менеджмента», «Компьютерное моделирование банковской деятельности», «Виртуальный инвестор. Моделирование деятельности фондовой биржи».

Хорошо зарекомендовал себя достаточно известный и популярный сегодня метод проектов. Несомненным плюсом данного метода является развитие коммуникативных навыков, так как проектная технология изначально предполагает групповые формы работы. Мы широко используем в своей работе данный метод. Ученики хорошо умеют составлять бизнес – планы, на основе которых в дальнейшем создаются бизнес – проекты различных направлений. Помимо бизнес – проектов, они пробуют свои силы в работе над социальными проектами, такими как «Создание молодежного неформального объединения». Очень успешно на протяжении 5 лет в нашей гим-



назии осуществляется такой социально-экономический проект, как деятельность школьной бизнес-компании. Апробация данного метода на уроках обществознания в 6-м классе приносит положительные результаты. Ученики создавали и защищали свои проекты, направленные на решение многочисленных экологических проблем. Проекты были представлены самые разнообразные, от реалистичных «Создание гостиницы – приюта для животных» до фантастических. Умение работать в команде является сегодня одним из наиболее востребованных социальных компетенций. Метод создания проекта формирует навыки групповой работы, развивает у учащихся организаторские и лидерские способности, позволяет раскрыть не только интеллектуальный потенциал учащегося, но и его личностные качества, способствует социальной адаптации ребенка к новым социальным запросам общества. Кроме того, проектный метод предполагает совершенствование навыка публичных выступлений. Завершающим этапом проекта является презентация и обсуждение сделанной работы, что требует от учащихся свободного владения устной речью, умения легко и непринужденно отвечать на заданные вопросы.

В образовательной деятельности невозможно обойтись без такого педагогического метода, как исследовательская работа. Данный метод формирует у учащихся способность к отбору и классификации информации, развивает аналитическое мышление при сопоставительно-сравнительном анализе каких-либо полученных сведений. Ведь даже работа над проектом невозможна без тщательного отбора и анализа информации. Исследовательская работа в основном используется нами в старших классах, хотя в последнее время пытаемся применять элементы исследовательской деятельности на уроках истории в 6-7 классах, в частности при работе с историческими документами или используя материалы археологических раскопок историко-археологического клуба «Древность».

После того, как круг изучаемых вопросов очерчен, необходимо перейти к тому, как данные проблемы находят свое разрешение на практике в современной школе. Для решения первой проблемы уже несколько лет мы практикуем выполнение творческих заданий. Первоначально, в 5-м классе, это может быть выполнение макета древнего жилища, лепка сосудов по древним технологиям, устные сочинения. Например, ученики 5-го класса с удовольствием рисуют сцены из жизни первобытного человека, делают из бумаги или других подручных средств макеты жилищ первобытного человека, пытаются с помощью обычного пластилина воссоздать гончарную технику прошлого. В дальнейшем задания усложняются, например: необходимо не только нарисовать вывеску средневекового ремесленника, но и представить ее. Тем самым ученики учатся логически, аргументировано строить цепь доказательств. О важности подобных навыков для учащихся было уже сказано выше. Обязательной составляющей для развития творчества у учащихся является воспитание свободного высказывания своей точки зрения, без боязни ошибиться. Ученики должны четко усвоить, что любая творческая мысль достойна уважения, какой бы нелепой первоначально она не казалась. Мы очень часто повторяем своим ученикам: «Самые гениальные открытия появились из, казалось бы, бредовых идей».

В данной ситуации на первое место выступает этика поведения самого учителя. Учителю необходимо создать на уроке такую доброжелательную атмосферу, чтобы ученики не боялись высказывать собственную точку зрения. Эту способность к самостоятельному мышлению обязательно нужно заботливо культивировать, бережно взращивать, как нежное хрупкое растение. Потому что психика ребенка столь загадочная штука, что порой одно неосторожно брошенное учителем слово может стать причиной долговременных комплексов. На уроках стараемся выслушать все мнения, даже

если они заведомо неверные, стараясь словами подбодрить отвечающего. Особое внимание уделяем тем ученикам, которые прежде отмалчивались, не включались в процесс урока или небрежно относились к изучению предмета. Опыт доказывает, что мощным мотивационным импульсом в развитии творчества для ученика служит положительная реакция педагога. Добрые, ободряющие слова учителя действуют на ученика как целительная влага на слабый росточек.

Для того, чтобы ребенок на долгом школьном пути не растерял данную от природы способность к творчеству, необходимо ее развивать, а значит, ставить все более сложные творческие задачи. Если в младших классах творческие задания носят в основном описательный характер, например: «Придумать описание лачуги раба» или «Сделать вывеску средневековой ремесленной мастерской», то в дальнейшем в творческие задания вносятся элемент рассуждения. Чаще всего в качестве обсуждаемой проблемы берутся вопросы, не имеющие однозначного ответа, например: «Что такое патриотизм? Что для тебя значит или ничего не значат слова: «Я люблю свою Родину»? или «Почему в одних странах о революции помнят до сих пор и празднуют этот день как национальный праздник, а в других стараются забыть об этом событии?». В старших классах мы стараемся обсуждать общечеловеческие, философские проблемы: «Историческое соотношение преступления и наказания» или «Подвиг – это осознанная необходимость или сиюминутный порыв?». Обсуждение тем, связанных с нравственностью, не случайно не только потому, что современное общество незаслуженно «забыло» эти темы, получив в результате поколение вообще без идеа-

лов, но и потому, что нравственные проблемы затрагивают потайные струны любой души, а значит, большинство в классе не останется равнодушным к разговору и захочет высказать свое мнение.

Положительный результат в преемственности творческого развития приносит раннее изучение обществоведческих дисциплин. В нашей школе в качестве эксперимента экономика преподается в начальной школе со 2-го класса. Столь раннее изучение данного предмета дает потрясающие результаты. Особенностью методики преподавания экономики в этом возрасте является многообразное использование игровых элементов.

Конечная цель любого образования – не просто дать набор определенных знаний, умений и навыков, но и социализировать ученика. Процесс социализации – это подготовка человека к жизни в современных условиях, воспитание в человеке навыков не только и не столько общения, сколько умения ориентироваться и находить оптимальное решение в сложных ситуациях. Однако темпы социальных изменений современного общества настолько велики, что современному выпускнику чрезвычайно сложно найти «точку опоры» в современном обществе. Такой точкой опоры современной личности могут выступать развитые творческие способности, благодаря которым не только закладывается интеллектуальный и личностный багаж современного молодого человека, но и появляется возможность социальной адаптации к изменившимся реалиям и полной самореализации. Именно творческие способности способны стать краеугольным камнем, который положен в фундамент формирования личности, которая бы соответствовала социальному запросу общества. ■

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ИСТОРИИ

**А.В. Антонова**

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, внеаудиторная работа по истории.

Глобальные изменения, произошедшие за последние годы в социальной и профессиональной сфере, а также стремительное развитие информационных технологий потребовали значительной перестройки в системе профессионального образования. Сегодня в решении проблемы совершенствования качества образования используется закрепленный в Болонской декларации компетентностный подход, акцентирующий внимание не столько на содержании образования, сколько на его результатах, выраженных в виде компетенций.

Модернизация высшего профессионального образования связана с потребностями общества в конкурентоспособных, компетентных специалистах, свободно владеющих своей профессией и обладающих стремлением к постоянному личностному совершенствованию и профессиональному росту. Так, «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 года № 1340-р, предусматривает введение новых государственных образовательных стандартов, разработанных на основе компетентностного подхода, в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям, потребностям рынка труда и личности. Стратегическая цель самой Федеральной программы сформулирована следующим образом: «обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования, обновления структуры и содержания образования,

развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования» [3, с.13].

Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 годы (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 февраля 2005 г. № 40) предусматривается разработка, утверждение и введение в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц. Разрабатываемый государственный образовательный стандарт третьего поколения ставит перед вузами задачу формирования у выпускников универсальных и профессиональных компетенций.

В психолого-педагогической области знаний в настоящее время не сложилось общепринятого понимания термина «компетенция». Термин «компетенция» – отнюдь не изобретение наших дней. Согласно словарю Webster, он возникает в 1596 году. Для российской же педагогической литературы понятие «компетенция» и «компетентность» относительно новые, и в последнее время активно разрабатываются в научных исследованиях. В современных словарях слово «компетенция» раскрывается с указанием на его латинское происхождение (*competentia* – согласованность частей и *competere* – добиваюсь, соответствую, подхожу). Соответственно понятие «компетенция» может иметь два разных значения: во-первых, это круг полномочий какого-либо учреждения или лица, во-вторых, это круг

вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом. В современной педагогической науке слово «компетенция» употребляется во втором значении.

Понятие «компетентность» (от лат. *competens* – соответствующий, способный) в словарях трактуется как «осведомленность», «авторитетность», «способность к деятельности», «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо».

Если мы обратимся к проблеме соотношения понятий «компетенция» и «компетентность», то столкнемся с тем, что ряд исследователей считают данные понятия синонимами, другие считают, что это разные понятия и выстраивают свою систему их взаимоотношений.

Так, например, исследователи Ю.Г. Татур, В.Е. Медведев отождествляют понятия «компетенция» и «компетентность», понимая под ними обобщенную характеристику личности (специалиста), определяющую проявленную им готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области [4, с.46].

Ряд исследователей принципиально разводят данные понятия (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.В. Нестеров, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер и др.)

В своих исследованиях И.А. Зимняя принципиально разводит эти понятия, обосновывает и отстаивает свою точку зрения на их взаимоотношение. Согласно И.А. Зимней, компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [1, с.41]. Под компетентностью же автор понимает актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека [2, с.23]. Таким образом, компетенция, по мнению

И.А. Зимней, это «программа», на основе которой развивается компетентность.

Исследователь А.В. Хуторской также различает понятия «компетенция» и «компетентность». Под компетенцией он понимает – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [6, с.60]. Компетентность же, отмечает автор, характеризует опытное владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [7, с.130].

В.В. Нестеров, А.С. Белкин предлагают рассматривать компетенции как «совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – совокупность того, чем он владеет» [5, с.4].

Таким образом, понятия «компетенция» и «компетентность» значительно шире понятий знания, умения, навыка, так как включают в себя и направленность личности (мотивы, потребности, ценностные ориентации и т.п.), ее способности преодолевать трудности, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, инициативность, волевые качества.

Определяя свою позицию, мы, вслед за И.А. Зимней, рассматриваем компетентность и компетенции как взаимоподчиненные, взаимодополняемые и взаимообусловленные компоненты активности субъекта. Компетенцию мы полагаем рассматривать как потенциальную активность, готовность и способность к определенному виду деятельности. Компетентность – интегральное качество личности, проявляющееся в успешной реализации совокупности компетенций в той или иной сфере профессиональной деятельности.

Одним из видов компетентности является профессиональная компетентность. В исследовательской литературе представ-

лен широкий спектр определений понятия «профессиональная компетентность».

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что понятие «профессиональная компетентность» сложное, многоплановое, моноаспектное, о чем говорит содержание его различных определений. Так профессиональную компетентность трактуют как систему знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств (Н.И. Запрудный); форму осуществления педагогической деятельности (Е.М. Павлютенков); единство теоретической и практической готовности к педагогической деятельности (В.А. Сластенин); интегральную профессионально-личностную характеристику (И.А. Колесникова); уровень образованности специалиста (Б.С. Гершунский); уровень мастерства (Н.В. Матяш); способность и готовность к деятельности (В.И. Байденко); интегративное качество личности специалиста, состоящее из совокупности проявленных компетенций (Л.В. Львов); совокупность профессиональных свойств (Л.И. Анцыферова); способность реализовать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И.Г. Климкович) и др.

Итак, понятие «профессиональная компетентность» многоаспектно и сложно по своей структуре. Понятие «профессиональная компетентность будущего учителя истории» мы рассматриваем с позиций системного подхода и определяем его как интегративное качество личности, включающее совокупность компетенций в психолого-педагогической и предметно-технологической областях знаний, обеспечивающих готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность будущего учителя истории как структурное образование предполагает наличие трех основных компонентов, включающих, в свою очередь, ряд компетенций:

– социально-психологический (социально-психологические компетенции);

– дидактический (дидактические компетенции, представляющие собой приобретенный студентом синтез предметных знаний, умений, навыков, функционирующий в виде способов деятельности);

– личностный (личностные компетенции, выступающие стимулом для личностного и профессионального роста студента).

Рассмотрим каждый структурный компонент профессиональной компетентности более подробно.

Социально-психологические компетенции – это интегративная характеристика личности будущего учителя, проявляющаяся:

1) в способности и готовности: к восприятию учителем социально-психологических характеристик различных групп учащихся; к коммуникативности, к работе в команде, к разрешению проблем, к рефлексии,

к самопозиционированию себя в обществе, к саморегуляции, к социальной мобильности, к толерантности, к эмпатии;

2) в мотивации к работе (педагогической деятельности).

Дидактические (предметные) компетенции – способность и готовность применения предметных знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе обучения в будущей профессиональной деятельности.

В состав дидактических компетенций мы включаем следующие компетенции:

– способность применять исторические знания в практической деятельности;

– способность самостоятельно приобретать знания и умения по специальности;

– навыки работы с исторической информацией;

– способность и готовность использовать современные информационные технологии в профессиональной деятельности;

– владение предметно-методическими умениями (картографическими, хронологическими, аналитическими, умением использовать методические приемы, средства и методы обучения истории и др.);

– способность и готовность к проектной деятельности.

Личностные компетенции – это совокупность личностных качеств, наличие которых обеспечивает учителю возможность эффективно работать в сфере профессиональной деятельности.

Специальное обучение в различных формах и выполнение различных видов деятельности в процессе внеаудиторной работы способно развить личностные компетенции до необходимого уровня.

К личностным компетенциям мы относим качества:

- выражающие отношение к работе: целеустремленность, работоспособность, организованность, ответственность;
- характеризующие общий стиль поведения и деятельности: самостоятельность, исполнительность, инициативность, активность, креативность, тактичность;
- характеризующие отношение к себе: требовательность, самокритичность, уверенность в себе, самооценка, самосовершенствование;
- характеризующие отношение к людям: искренность, справедливость.

Перечисленные выше компоненты профессиональной компетентности учителя истории нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят целостный характер, обладают свойствами взаимосвязи, интегративности, социальной и личностной значимости и являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Эффективное формирование личности учителя-профессионала может осуществляться только в рамках целостной педагогической системы, в которой выделяются две основные подсистемы – собственно педагогический процесс и внеаудиторная работа студентов. Учебный процесс является детерминантой системы, однако его методов и средств недостаточно для формирования профессиональной компетентности студентов, в связи с этим необходимо активно использовать потенциал внеаудиторной работы.

Внеаудиторная работа создает благоприятные условия для формирования профессиональной компетентности будущего учителя истории, развития его личностных и профессиональных качеств. Студент, включаясь в многообразные виды внеаудиторной работы, не только «погружается» в свою профессиональную деятельность, но и вступает в новую ситуацию развития.

На базе требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «032600 – история» мы разработали и начали реализовывать на практике модель формирования профессиональной компетентности студентов в процессе внеаудиторной работы по истории, используя принципы научности, систематичности, дифференцированности, индивидуализации, диалогичности, сознательности и активности.

По мнению автора, эффективность и результативность внеаудиторной работы по истории, направленной на формирование профессиональной компетентности студентов, находятся в прямой зависимости от соблюдения следующих педагогических условий:

- целостность и преемственность профессионально-педагогической подготовки в учебной и внеучебной (внеаудиторной) работе;
- наличие материальной базы для проведения внеаудиторной работы;
- готовность и активность профессорско-преподавательского состава факультета к проведению внеаудиторной работы со студентами;
- стимулирование и развитие познавательного интереса студентов к изучению исторического прошлого и стремления к самообразованию в процессе внеаудиторной работы;
- практико-ориентированный и систематический характер организации внеаудиторной работы, усложняющейся в содержании от курса к курсу;
- использование широкого спектра форм и видов внеаудиторной работы, спо-

собствующих развитию универсальных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций;

– внедрение программы «Организация внеаудиторной работы по истории со студентами исторического факультета».

Внеаудиторная работа по истории, как одна из подсистем целостного педагогического процесса, располагает большими возможностями для практической подготовки студентов к роли классных руководителей, к организации детского досуга во внеклассной и внешкольной работе, для реализации научного и творческого потенциала студентов, формирования универсальных и профессиональных компетенций будущего учителя истории, необходимых для его успешной педагогической деятельности.

Для определения наличия интереса у студентов к различным видам и формам внеаудиторной работы по истории был проведен социологический опрос, в котором участвовали студенты 3-го курса исторического факультета Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ, 50 студентов), Уральского государственного университета им. М.А. Горького (УрГУ, 30 студентов), и студенты 3 курса факультета гуманитарного образования Уральского государственного технического университета (УГТУ – УПИ, 32 студента).

Результаты опроса показали, что студенты исторического факультета УрГПУ наибольший интерес проявляют к таким видам и формам внеаудиторной работы, как участие в работе кружков, клубов – 74,2%; посещение музеев, театров, выставок, кинотеатров – 64,6%, участие в исторических олимпиадах, викторинах, играх – 58%, участие в конкурсах, научно-исследовательских проектах – 51,8%. Студенты УГТУ-УПИ наибольший интерес проявляют к таким видам и формам внеаудиторной работы, как посещение музеев, театров, выставок, кинотеатров – 100%, участие в работе киноклуба – 81,2%; участие в работе кружков, клубов – 65,6%, участие в исторических олимпиадах, викторинах,

играх – 43,7%, участие в работе редколлекции – 40,7%. Студенты УрГУ наибольший интерес проявляют к таким видам и формам внеаудиторной работы, как посещение музеев, театров, выставок, кинотеатров – 83,3%, участие в круглых столах, семинарах, научно-практических студенческих конференциях – 66,6%, участие в конкурсах, научно-исследовательских проектах – 50%, участие в исторических олимпиадах, викторинах, играх – 46%. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство студентов проявляют интерес к тем или иным видам и формам внеаудиторной работы, которые необходимо развивать в процессе вузовской подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Таким образом, внеаудиторная работа дает возможность удовлетворять запросы и интересы каждого студента в той мере, в какой нельзя это сделать в учебном процессе. Добровольное участие студента во внеаудиторной работе свидетельствует о его профессиональных намерениях, желании работать по избранной специальности. Внеаудиторная работа выступает в образовательном процессе как специфическое звено, осуществляемое студентами и профессорско-преподавательским составом факультета в целях социализации и саморазвития будущего учителя как гражданина и профессионала.

Итак, внеаудиторная работа по истории – это деятельность, где обеспечивается взаимосвязь методов, форм, принципов, задач, способствующих развитию познавательной, интеллектуальной и творческой активности личности, профессиональных навыков и умений, личностных качеств, универсальных и профильно-специализированных компетенций в конечном итоге формирующих готовность студентов – будущих учителей к педагогической деятельности. Поэтому необходимо активно использовать потенциал внеаудиторной работы в процессе подготовки высококвалифицированного, компетентного и конкурентоспособного специалиста.

### Литература

1. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
2. *Зимняя, И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический аспект)? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21-26.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы [Текст]. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 32 с.
4. *Медведев, В.Е.* Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В.Е. Медведев, Ю.Г. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46-56.
5. *Нестеров, В.В.* Педагогическая компетентность: учеб. пособие / В.В. Нестеров, А.С. Белкин. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.
6. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
7. *Хуторской, А.В.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137. ■



## РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПАРАЦИИ

**М.Р. Ванягина, В.Д. Ширшов**

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, диалог культур, лингвострановедческая компарация, иностранные языки.

**В**ыпускник военного вуза – это социально активная личность со сформированной гражданской позицией, это творческий, обладающий креативным мышлением и высокой культурой, функционально грамотный человек, для которого приоритетом является защита Отечества и поддержание собственного здоровья и работоспособности.

Обучение иностранному языку в военном вузе является обязательным компонентом профессиональной подготовки военного специалиста, а владение иностранным языком – один из показателей образованности современного человека. Целевой установкой учебной дисциплины «Иностранный язык» является формирование у курсантов готовности и способности к межкультурной коммуникации, практическому владению иноязычной коммуникативной компетенцией, под которой понимается умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями, условиями и задачами речевого общения. Специфика коммуникативной

направленности курса иностранного языка состоит в сочетании профессионально-деловой и социокультурной ориентации иноязычной коммуникации. Неотъемлемой составляющей иноязычной коммуникативной компетенции специалиста является социокультурная компетенция. Социокультурная компетенция включает в себя знания социальной и культурной жизни, предполагает познание и опыт не только своей, но и чужой культуры, умение распознавать и анализировать ситуацию на иностранном языке, давать ей оценку и находить пути решения коммуникативных задач и добиваться поставленных целей.

Мы выделяем следующие компоненты социокультурной компетенции курсантов: лингвострановедческий, общекультурный, социолингвистический, тематический, прагматический.

Лингвистические и социокультурные знания определяются знанием элементов культуры страны изучаемого языка, значимыми для успешного осуществления контактов с ее представителями. К таким

### Компоненты социокультурной компетенции

Название компонента	Содержание компонента
Лингвострановедческий	Знание культурного фона (культура, традиции, обычаи, история и реалии народа – носителя языка), стоящего за каждой речевой единицей
Общекультурный	Знание и соблюдение норм и правил речевого поведения
Прагматический	Умение осуществлять межличностное и межкультурное общение с применением знаний о национально- культурных особенностях своей страны и страны изучаемого языка
Социолингвистический	Понимание и использование различного рода аллюзий и других культурно обусловленных единиц языка и речи, таких как идиомы, поговорки, крылатые выражения
Тематический	Навыки чтения «между строк», позволяющие воспринимать стоящую за текстом социокультурную информацию

элементам относятся повседневная жизнь представителей страны изучаемого языка, географическое положение страны, ее военно-политический строй, система образования, выдающиеся личности, СМИ, жизнь молодежи, обычаи, нравы, культура, традиции, этнопсихологические характеристики конкретного народа: стереотипы поведения, система ценностей, вкусы, интересы, предпочтения; специфика языка и нормы коммуникативного поведения.

При отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала выделяется то, что имеет педагогическую ценность, что способно содействовать не только общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны этого языка. Особого внимания заслуживают «реалии» – слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, которые являются носителями национального колорита и не имеют, как правило, точных соответствий (эквивалентов) в других языках. При изучении иностранного языка необходимо знакомство с реалиями страны изучаемого языка. При этом понимание реалий другой страны происходит на фоне имеющихся фоновых знаний о своей культуре, то есть на основе сравнения с реалиями своей страны.

Метод сравнения реалий при изучении иностранного языка можно называть лингвострановедческой компарацией или методом компаративного анализа. Посредством сравнения на основе некоторого признака устанавливается тождество или различие объектов путем их попарного сопоставления, что является универсальным исследовательским инструментом и эффективным педагогическим методом. Сравнимые объекты должны быть однородными – принадлежать к одному классу, а признак, по которому они сравниваются (основание сравнения), должен быть существенным.

Для будущих офицеров особую профессиональную ценность представляют, прежде всего, военные реалии или реалии армии. Военные реалии – слова и выражения, обозначающие предметы и объекты военной сферы, присущие данной нации. Наличие армии является обязательной характеристикой любого современного независимого государства. Армии отличаются численностью, принципами комплектования, степенью боеспособности, оснащением и даже существующими в ней отношениями, включающими коммуникацию. Это обуславливает, с одной стороны, различие в военных реалиях разных стран, а с другой стороны, возможность их сравнивать.

Наше исследование проходило на базе Екатеринбургского высшего артиллерийского командного училища. Оно доказало эффективность метода сравнения реалий своей страны и страны изучаемого языка для развития социокультурной компетенции курсантов. Опытное обучение в экспериментальных группах осуществлялось с привлечением учебно-методического авторского материала, составленного на основе адаптированных аутентичных текстов из Интернета и профессиональных военных журналов и комплекса упражнений и заданий к ним, основанных главным образом на сравнении реалий армий своей страны и страны изучаемого языка. В ходе выполнения экспериментальной работы нами была разработана классификация военных реалий:

- 1) виды и рода войск (сухопутные войска, ВВС, ВМС, артиллерия, пехота);
- 2) подразделения (взвод, рота, батарея, полк, бригада, дивизия);
- 3) оружие (пистолеты, винтовки, гаубицы, пушки, гранатометы);
- 4) обмундирование и знаки различия (форма, погоны, нашивки);
- 5) звания и должности (солдат, полковник, лейтенант);
- 6) обучение военных (военное училище, академия, курсанты, строевая подготовка);

7) распорядок дня военного (подъем, отбой, увольнительная, парково-хозяйственный день);

8) боевые действия (наступление, оборона, прорыв, разведка);

9) команды и воинские приветствия («Равняйся!», «Смирно!», «Вольно!»).

Сравнение реалий двух стран позволяет осуществлять диалог культур, подготовить курсанта к межкультурной коммуникации. При использовании метода сравнения происходит осознание своей культуры, которая лишь при наличии другой культуры обретает индивидуальность и самобытность. Это позволяет отказаться от негативных стереотипов и предвзятого отношения к представителям других культур, формировать толерантное отношение к другим обществам, культурам, нациям.

Нами предлагается осуществлять сравнение военных реалий на базе универсального инструмента обучения – текста. Реально существующий тип текста – это аутентичный текст, который не был изначально предназначен для учебных целей, а был создан носителями языка для носителей языка. Такой текст даёт возможность познакомить обучаемых с особенностями естественной речи, с которыми они могут встретиться в условиях реальной коммуникации. Таким образом, в целях развития социокультурной компетенции курсантов, помимо учебной литературы, целесообразно использовать современные аутентичные тексты, несущие социально-культурную и профессионально значимую информацию. Нами были отобраны и обработаны в соответствии с указанными выше критериями тексты военно-профессиональной тематики, соответствующие учебной программе, взятые из открытых источников (Internet, профессиональная периодическая литература). К текстам был разработан комплекс упражнений, основанных на методе сравнения военных реалий России и США. Комплекс упражнений состоит из пяти подгрупп, соответствующих пяти уровням (ступеням) владения социокультурной

компетенции. Каждая ступень способствует развитию у курсантов соответствующих умений.

В результате проведенной работы, уровень социокультурной компетенции у курсантов экспериментальных групп значительно повысился. Результаты проверки показали положительную динамику процесса усвоения социокультурных знаний. Высокий уровень развития монологической речи курсантов характеризовался владением социокультурной лексикой, сложными структурами в предложениях, соответствующих аутентичной речи, логичностью и содержательностью высказывания, умением грамотно строить публичное выступление. При составлении полилога, курсанты показали адекватное использование вербальных и невербальных форм коммуникации, раскованность при общении, употребление в высказываниях адекватной социокультурной лексики, то есть продемонстрировали готовность к межкультурной коммуникации.

У курсантов возрос интерес к армии своей страны, к США, их военному, социальному, политическому устройству, к своей профессии, а также к работе с аутентичными текстами, дающими возможность получать актуальную социокультурную информацию. Кроме того, у них вызвала интерес возможность осуществить анализ сходства и различия в культурах и военных системах США и России, что позволило интерпретировать события, происходящие в родной стране и за рубежом. Курсанты экспериментальных групп отметили схожесть процессов, происходящих в настоящее время в нашей армии и армии США. Например, переход на бригадную основу армии, который происходит сейчас в России, был совсем недавно завершён в армии США. Подобная позитивная оценка может рассматриваться как мотивационный стимул к межкультурной коммуникации и предпосылка развития у курсантов высокого уровня профессиональной иноязычной деятельности.

## Комплекс упражнений для развития социокультурной компетенции

Уровень социокультурной компетенции	Формирование умений	Упражнения	Примеры заданий в упражнениях
1. Эмоционально-мотивационный	Применять знания родного языка и культуры для выявления социокультурной лексики	Активизация знакомой социокультурной лексики, прогнозирование по заголовку, рисункам, фотографиям, схемам	– прочитайте заголовки и определите, о чем текст; – догадайтесь по рисунку (схеме) о содержании текста; – переведите интернациональные слова (officer, command, army, ...)
2. Информационно-познавательный	Использовать и понимать социокультурную лексику, выделять основную и второстепенную информацию	Развитие смысловой догадки, ранжирование информации на основную и дополнительную, выделение смысловых опор, деление текста на смысловые части	– переведите на русский язык слова, термины, сокращения; – переведите на английский язык слова, термины, сокращения; – продолжите высказывания по образцу; – составьте план текста; – определите главную мысль текста
3. Оперативно-деятельностный	Объяснять значение социокультурной лексики и особенностей страны изучаемого языка	Воспроизведение содержания, интерпретация содержания, обобщение материала	– объясните значение слова (словосочетания); – ответьте на вопросы к тексту; – выберите правильный вариант ответа; – расскажите о ..., используя ключевые слова; – найдите эквиваленты (перевод, синонимы, сопоставление событий и дат и т.д.) в правой колонке; – сравните количественные характеристики; – перескажите текст; – составьте свой текст о ... по образцу
4. Личностно-ориентированный	Варьировать приобретенными знаниями и получать новые	Сопоставление социокультурной информации, выявление сходств и различий в содержании. Перевод с родного и на родной язык с использованием социокультурной лексики. Соотнесение фактов о сведениях родной культуры и страны изучаемого языка	– переведите на русский язык предложения и отрывки; – переведите на английский язык предложения и отрывки; – составьте сравнительную характеристику (таблицу, схему); – составьте диалог на тему (по образцу) ...; – сравните представленные факты (события, реалии) и выделите общие и отличительные признаки ...; – найдите информацию о ... в дополнительных источниках
5. Практико-ориентированный	Строить речевое и неречевое поведение в соответствии с нормами, принятыми в данном социуме	Высказывание собственного суждения, участие в диалоге, ролевой игре, реферирование, аннотирование	– составить диалог (полилог), используя ролевую ситуацию; – осуществить двусторонний перевод (выступить в качестве переводчика); – составить реферат (аннотацию, личное письмо, деловое письмо); – подготовить проект на тему и выступить с его презентацией

Как уже упоминалось, расширение интеграционных процессов в международном военном сотрудничестве обуславливает потребность Вооруженных сил РФ в офицерах, готовых к осуществлению иноязычной и межкультурной коммуникации. Подготовка к такому виду коммуникации должна осуществляться путем формирования социокультурной компетенции курсантов при обучении иностранному языку с помощью планомерного целенаправленного педагогического воздействия.

#### Литература

1. *Алексеева, М.Л.* О влиянии вида реалий на выбор переводческих приемов / М.Л. Алексеева // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки, 2009. – № 12 (89) – С. 184-191.
2. *Бондаренко, О.Р.* Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке / О.Р. Бондаренко // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе // МГЛУ. – 1991. – Вып. 30. – С. 38-48.
3. *Маслова, В.А.* Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
4. *Образцов, П.И.* Дидактика высшей военной школы: учеб. пособие / П.И. Образцов, В.М. Косухин. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.
5. *Сафонова, В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова; Серия: О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
6. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 124 с.
7. *Томахин, Г.Д.* Лингвострановедение. Что это такое? / Г.Д. Томахин // ИЯШ. – 1996. – № 6. – С. 22-27.
8. *Lado, R.* Teaching English across Cultures. – New York: McGraw-Hill, 1988, 305 p. ■

# ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю.А. Лях

**Ключевые слова:** социализация, подросток, профессиональное самоопределение, самооценка.

**П**роблема социализации была актуальна вчера, актуальна сегодня и будет актуальна завтра. Наша обязанность создать ребенку «социальную ситуацию развития», среду общения, поле деятельности, адаптировать подростков к современным условиям жизни, воспитать гражданина-патриота, сформировать чувство коллективизма и умение жить и работать в коллективе, воспитать инициативу, самостоятельность, профессиональную ориентацию, развить творческие способности, организовать интересный и плодотворный досуг.

Ведь подростковый период характеризуется проявлением талантов, поиска самого себя, своего внутреннего «Я» и формированием у каждого собственных представлений об окружающем мире, свободой выбора формы образования, самостоятельностью.

В психологической науке накоплен опыт, позволяющий оценить осложнения, возникающие в процессе профессионального самоопределения, сознательного выбора профессии. Суть его состоит в том, что выбор профессии подростком, рассматривается как многоэтапный процесс выработки и принятия решения.

Нельзя отрицать тот факт, что любому решению, даже интуитивному, предшествует определенная внутренняя работа мозга человека: размышления, переживания, поиски, восприятие информации и т.д. Психологический анализ того, как люди принимают решения, позволил выделить некоторые этапы, типичные для этого процесса.

Решение начать выбирать профессию, возникновение проблемы – первый этап. Второй этап связан с решением вопроса о том, кто бы мог помочь в разрешении поставленной проблемы. На этой стадии подросток определяет круг компетентных лиц, кому можно доверить право принимать решение. Третий этап – сбор информации, отражающий существенные моменты конкретной ситуации выбора. На четвертом этапе строится образ профессии, создается концепция выделения проблемы.

Подростковым принято считать период развития детей от 11-12 до 15-17 лет; он знаменуется бурным развитием и перестройкой социальной активности ребенка. В психологической литературе принято разграничивать подростковый возраст и юношество.

Однако все процессы созревания протекают крайне неравномерно и не одновременно, причем это проявляется, как на межиндивидуальном (один мальчик 14-15 лет может быть постпубертатным, другой – пубертатным, а третий – допубертатным), так и на внутрииндивидуальном уровне (разные биологические системы одного и того же человека созревают не одновременно).

Мощные сдвиги происходят во всех областях жизнедеятельности ребенка, не случайно этот возраст называют «переходным» от детства к зрелости, однако путь к зрелости для подростка только начинается, он богат многими драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В это время складываются, оформляются

устойчивые формы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования, которые в дальнейшем во многом определяют жизнь взрослого человека, его физическое и психологическое здоровье, общественную и личную зрелость. Вот почему так велика роль семейного окружения и школьного коллектива в обеспечении условий не затрудняющих, а, напротив, способствующих здоровому развитию личности подростка.

Подростковый возраст (отрочество) – это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становления нравственности и открытию «Я», обретения новой социальной позиции.

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения.

Мировоззрение – это взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, жизненная философия человека, сумма и итог всех его знаний. Познавательными (когнитивными) предпосылками мировоззрения являются усвоение определенной и весьма значительной суммы знаний (не может быть научного мировоззрения без овладения наукой) и способность индивида к абстрактному теоретическому мышлению, без чего разрозненные специальные знания не складываются в единую систему. Но мировоззрение – не столько логическая система знаний, сколько система убеждений, выражающих отношение человека к миру, его главные целостные ориентации.

Не менее сложной представляется ситуация, когда проблема выбора профессии в требуемый момент времени (момент завершения школьного образования) как бы не встает перед учащимся. Причин этого бывает несколько; отчасти они обусловлены особенностями процесса профессионального самоопределения. Согласно многочисленным наблюдениям и результатам специальных исследований, процесс профессионального самоопределения проходит несколько стадий, которые являются

прямым отражением процесса формирования самосознания личности.

На первой стадии (4-11 лет) определяющим фактором профессиональной ориентации ребенка являются его фантазии, на втором (11-14 лет) – интересы. Эта стадия связана уже с реальными пробами собственных возможностей, с активной целенаправленной деятельностью в познании окружающей среды и самопознании. Самопознание – основа развития самосознания подростка. От наивного неведения в отношении самого себя подросток приходит ко все более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем со все более определенной, а иногда и резко колеблющейся самооценкой. Если учащиеся IV-VII классов способны оценить себя только фрагментарно, опираясь на мнение окружающих, то восьми- и девятиклассники в оценках самих себя охватывают почти все стороны собственной личности, высказывая суждения относительно своих достоинств и недостатков. Под влиянием осознания результатов учебной деятельности, отношений со сверстниками, взрослыми, вследствие дальнейшей интеграции собственного познавательного и аффективного опыта самооценка подростка становится все более объективной, превращается в один из основных внутренних рычагов саморегуляции поведения.

Главным новообразованием юношеского возраста (15-16 лет) является самоопределение. С точки зрения самосознания субъекта она характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

Самоопределение формируется в условиях скорого окончания школы, необходимости решить проблему своего будущего (хотя подлинное самоопределение часто не завершается к моменту окончания школы). От мечтаний подростка, связанных с будущим, оно отличается тем, что основывается на более устойчивых интересах и стремлениях, предполагает учет своих возможнос-

тей и внешних обстоятельств, опирается на формирующееся мировоззрение и связано с необходимостью выбора профессии. Именно на этот возрастной период приходится третья стадия профессионального самоопределения – стадия реалистического выбора.

Одним из факторов, регулирующих уровень активности человека, является его самооценка, т.е. представления личности о собственных возможностях вообще и в определенных видах деятельности в частности. Представление человека о собственных возможностях, критическое отношение к себе складывается на основании оценки окружающими результатов его деятельности, успехов и неудач и формируется на ранних этапах становления личности.

Пристальное внимание к проблеме самооценки учащегося как субъекта принятия решения позволяет индивидуализировать профориентационное взаимодействие, а также более правильно осуществлять формирование у подростка ценностного отношения к собственной активности в рамках профессионального самоопределения.

Что же представляет собой проблемная ситуация в отношении задачи выбора профессии? Академик Е.А. Климов выделяет следующие компоненты, существенные в ситуации выбора профессии: информированность подростка; склонности; способности; определенные отношения с родителями, связанные с профессиональным будущим; определенные отношения со сверстниками, связанные с профессиональным будущим; определенные отношения с людьми, представляющими интересы общества в отношении профессионализации молодежи; уровень притязаний; личный профессиональный план.

Важным моментом для формирования адекватной информационной модели проблемной ситуации, возникающей в связи с выбором профессии, является формирование полноценной ориентировочной основы для выбора профессии. Зачастую на вопрос о том, как можно классифицировать

профессии, подростки выделяют лишь только профессии умственного и физического труда. Отправным моментом для формирования полноценной ориентировочной основы для анализа профессии является классификация профессий, предложенная Е.А. Климовым.

Первым основанием, или существенным признаком, профессиональной деятельности считают предмет труда, т.е. то, на что направлена деятельность человека. В связи с этим выделяют пять типов профессий.

I. Профессии типа «человек – природа» (предмет труда – растения, животные, микроорганизмы); это – биономические профессии.

II. Профессии типа «человек – техника» (предмет труда – технические системы, вещественные объекты, материалы, виды энергии); это – технономические профессии.

III. Профессии типа «человек – человек» (предмет труда – группы, коллективы, люди); это – социономические профессии.

IV. Профессии типа «человек – знак» (предмет труда – условные знаки, коды, естественные языки); это – сигнономические профессии.

V. Профессии типа «человек – художественный образ» (предмет труда – художественные образы); это – артономические профессии.

В зависимости от ряда объективных и субъективных факторов учащиеся и их родители неодинаково осваивают даже наиболее полно и рационально представленную информацию. Возникают субъективно обусловленные предпочтения, обусловленные их отношением к различным источникам получения информации, различным способам ее предъявления, а также различным аспектам ее содержания. Потребности, интересы, ценностные ориентации человека, его микросоциальная ситуация определяют его отношение, степень доверия к различным каналам получения информации, его интерес к тому или иному ее содержанию.



Наибольший интерес для подростков представляют сведения о требованиях, которые предъявляются к человеку в процессе труда на определенном рабочем месте; второе место по значимости и привлекательности занимает информация о содержании труда представителей конкретной профессии, а также о возможностях самовыражения в рамках профессиональной деятельности. Следующую позицию занимают такие факторы, как условия труда, материальное обеспечение, перспективность работы. Еще ниже в ряду интересов подростков находятся сведения о позиции референтной группы в отношении профессии, а также информация об особенностях трудовых коллективов.

Менее привлекательной и значимой для индивидуального выбора представляется подросткам информация о потребностях народного хозяйства в специалистах определенного профиля. Выявленная структура ориентации при получении профессионально значимой информации свидетельствует об определенной фиксации внимания подростков средствами массовой информации, лекционной пропагандой на таких факторах, как интересность работы, соответствие ее склонностям человека, т.е. на индивидуально-личностном аспекте проблемы выбора профессии.

Этот аспект безусловно значим. Но без перестройки ориентации на фактор социальной значимости невозможно решение проблемы привлечения подростков в массовые профессии.

В связи с этим особое значение для формирования социально ценных представлений и установок учащихся приобретает рациональное использование в профориентационной работе наиболее значимых для подростков каналов и источников информации.

Экспериментально-психологическими исследованиями показано, что у учащихся существуют определенные предпочтения в отношении источников информации при выборе профессии.

Личный опыт подростка как источник информации о социальной действительности. Личный опыт подростка среди источников информации о социальной действительности занимает особое место.

Основоположник отечественной концепции профориентации А.П. Болтунов подчеркивал необходимость изучения и активного использования фактора личного опыта для решения как информационных, так и профессионально-воспитательных задач. Подростки часто ссылаются на свой личный опыт, когда аргументируют те или иные оценки и решения. Личный опыт подростков является результатом усвоения общечеловеческой культуры, опыта других поколений и своих сверстников. Но ведущее место среди источников формирования личного опыта отводится ими непосредственным впечатлениям и переживаниям.

Отличительной особенностью личного опыта подростка является его высокая субъективная значимость, переоценка, вплоть до абсолютизации, расширенная трактовка, перенос оценок с одних событий на другие, которые лишь фрагментарно схожи. Указанные особенности свидетельствуют о незавершенности формирования самосознания на этом возрастном этапе. Размытость, неопределенность в осознании подростками содержания понятия «личный опыт», сочетание этой особенности с субъективной переоценкой его как одного из основных факторов выбора профессии требуют от родителей и педагогов школ целенаправленной работы по конкретизации опыта школьников и обогащению его социально-значимым содержанием.

Разнообразная информация, собранная учащимся о различных аспектах трудовой деятельности, позволяет подросткам и их воспитателям выявить, лучше осознать особенности профессии в том или ином конкретном случае. Естественно, что выбор профессии, выявление ее особенностей, соответствие внутреннему желанию – достаточно сложный и длительный процесс. При этом типичные ошибки во многом мо-

гут быть связаны с недостаточным уровнем критичности подростка. Низкий уровень критичности (если он наблюдается у подростка) не позволяет ему в полном объеме выявить и дать объективную характеристику собственного положения. На этом фоне видение проблемы как бы упрощается, а к вариантам возможных решений предъявляются более поверхностные требования.

При построении планов получения профессионального образования необходимо ориентировать подростков на глубокий анализ их реальной ситуации, формировать у них реалистичные ожидания в отношении возможности удовлетворения наиболее важных потребностей молодого человека на различных этапах профессионального становления.

Социологи выявили, что у девушек в целом более идеализированное, чем у юношей, представление о сфере труда. Последующий житейский опыт, изменение демографического статуса заметно изменяют оценки многих профессий. Особенно уменьшается в глазах женщин привлекательность рабочих профессий в промышленности и на транспорте, «мужских» профессий в сфере материального производства. Стабильными остаются оценки профессий сферы обслуживания, конторских служащих. Несколько более привлекательными выглядят профессии педагогической и медицинской сферы. Девушки при выборе профессии не всегда ориентируются на необходимость учета требований не столь уж отдаленного для них этапа рождения и воспитания детей.

Таким образом, профилактика последующих разочарований состоит в формировании правильных представлений о профессии на ранних этапах выбора трудового пути.

Осознание проблемы, хорошая информированность о ее главных аспектах – основа поиска окончательного решения. Очень редко решение приходит сразу и бывает представлено каким-либо одним вариантом. Чаще выбор приемлемого решения

осуществляется из нескольких альтернатив. В исследованиях выявлены некоторые устойчивые индивидуальные стили поиска решений проблемных ситуаций.

При выборе профессии выделяют ряд индивидуальных стилей поиска решений: импульсивные решения, рискованные решения, уравновешенные решения, решения осторожного типа, инертные решения.

Импульсивные решения отличаются тем, что оценка возможных вариантов не осуществляется планомерно. В случае очевидных противоречий с реальностью подростком осуществляются произвольные допуски. Критическая оценка гипотез неполноценна. Варианты решений возникают легко, но отличаются слабой реалистичностью. Подростки, демонстрирующие подобный стиль выработки решения, производят впечатление инфантильных, недостаточно зрелых личностей.

В меньшей степени эти особенности выражены в так называемых рискованных решениях, отличительной чертой которых является лишь частичная, фрагментарная их критичность.

Уравновешенные решения сочетают в себе легкость выдвижения альтернатив с их полноценной и планомерной последующей критической оценкой.

Решения осторожного типа отличаются особой тщательностью оценки гипотез, но варианты решения подросток находит с некоторым трудом.

Инертные решения являются результатом очень неуверенного и осторожного поиска альтернатив с фиксацией внимания на их критической оценке. Представителей этого типа, так же как и предыдущего, отличает застревание на оценке возможных отрицательных последствий, связанных с принятием конкретного варианта.

Индивидуальные стили принятия решений являются отражением как индивидуально-психологических, так и личностных особенностей подростков. Как инертные, так и импульсивные решения требуют коррекции, которая может осуществляться в совместной с родителями или педагогами деятель-

ности (во время доверительных бесед, при анализе сюжетов литературных произведений, обсуждении конкретных ситуаций).

Однако надо помнить, что нельзя научиться рациональной тактике поиска верного решения лишь посредством замечаний и дискредитации того, что в глазах подростка является плодом его размышлений, даже если этот плод незрел и неполноценен.

Таким образом, профессиональная социализация – это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. Он распадается на этапы, каждый из которых «специализируется» на решении определенных задач, без решения которых последующий этап может не наступить, может быть искажен или заторможен.

#### Литература

1. *Бордовская, Н.В.* Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – С. 58.
2. *Волков, А.В.* Спарта. Со щитом и на щите / А.В. Волков. – М.: Вече, 2005. – С. 163-169.
3. Гендерный аспект процесса профессионального самоопределения старших школьников [Текст] / Ю.В. Кобазова // Вестник Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова. – 2009. – Т. 6. – 2. – С. 84-89.
4. *Кобазова, Ю.В.* Влияние гендерной социализации на профессиональное самоопределение школьников [Текст] / Ю.В. Кобазова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 53-63
5. *Кобазова, Ю.В.* Гендерный аспект профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] / Ю.В. Кобазова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 7. – С. 35-44.
6. *Лернер, П.С.* Твоя профессиональная карьера / П.С. Лернер, М.С. Гуткин; под ред. С.Н. Чистяковой, Т.И. Шалавиной. – М., 2003.
7. *Симоненко, В.Д.* Профессиональное самоопределение: в учебнике «Технология»; под ред. В.Д. Симоненко. – М., 2002. ■

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Н.Х. Гильмутдинова

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, деятельность классного руководителя.

**И**сторически так сложилось, что духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения достигалось с опорой на чувство долга и ответственности за свою страну и свое поведение, потребность в труде, гуманное отношение к окружающим, бережное отношение к природе, законопослушность.

Формирование личности подрастающего поколения с опорой на духовно-нравственные ценности своего народа в условиях школы представляет собой взаимодействие элементов и субъектов учебно-воспитательного процесса, направленных на формирование духовно-нравственной культуры обучающихся.

Народные духовно-нравственные ценности позволяют понять его самобытность, своеобразие. Изучая народные традиции, праздники, обычаи, уклад жизни ребенок постепенно приобщается к культуре своего народа, происходит идентификация себя с родными истоками, вековыми корнями многих предшествующих поколений. Происходит осознание себя как единицы большого целого (народа, нации), приводящее к чувству ответственности за себя, свое поведение и поступки. Ответственность человека всегда сопряжена с моральной стороной духовно-нравственной жизни человека. Поэтому изучение народных традиций, духовно-национальных ценностей имеет огромный потенциал в плане воспитания детей и подростков.

Во многих народах отношение к семье, ее ценности передается из поколения в поколение. Семья формирует те установки, которые направлены на воспроизведение духовности, культуры, самобытности народа, его характер. Для семейного вос-

питания характерно формирование таких ценностей, как уважение к предкам, знание своей родословной, чувство родства, фамильная честь.

В течение многих веков народная педагогика выработала собственные средства воспитания детей, наиболее мощным из которых является труд. Формируя уважение к труду, его значению в жизни, воспитывая в подрастающем поколении трудолюбие, воспитываются трудовые навыки. Совместный труд родителей и детей позволяет достичь взаимопонимания и единства взглядов между ними.

Народная педагогика (в том числе и Республики Татарстан), построена на принципах значимости и ценности родителей, старших, матери и отца. При этом татарская народная педагогика отмечает необходимость и самих родителей, и старших в семье соответствующим образом себя вести, чтобы быть нравственным примером для своих детей. Отношение родителей в семье, основанные на гуманизме и уважении друг друга обеспечивают душевное равновесие детей и поэтому представляет большую ценность в народной педагогике.

Связующим звеном между семьей и детьми в общеобразовательной школе является классный руководитель. Именно он стоит ближе всех педагогов школы к духовному миру ребенка. Классный руководитель интегрирует все средства духовно-нравственного воспитания, формирует целостную личность. Деятельность классного руководителя напрямую связана с формированием личности подрастающего поколения. Его задача связана с тем, чтобы через приобретение определенной системы знаний, умений и навыков ребенок был

подготовлен к жизни в современном обществе.

Ценности формируются как идеалы, то есть модели должного, задающие спектр инвариантных предельных параметров желательных преобразований действительности.

Таким образом, теоретическое изучение духовно-нравственных ценностей как педагогической категории позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Развитие личности как социального индивида связано с вхождением в широкий круг общественных и социальных отношений. Взаимодействие с социумом приводит к интериоризации личностью групповых или общественных идеалов и принципов жизнедеятельности. Интериоризация этих норм и принципов закладывает, а затем и формирует духовно-нравственные ценности человека. Педагогической категорией духовно-нравственные ценности становятся вследствие того, что существуют несколько факторов, влияющих на этот процесс духовно-нравственного воспитания. К числу этих факторов относятся – семья, общественные организации, учебные заведения, средства массовой информации и ряд других. Специфика младшего подросткового возраста состоит в том, что этот возрастной период является пластичным для усвоения в принципе любого влияния, отмечается повышенная сензитивность подростков к духовно-нравственному воздействию.

2. Формирование духовно-нравственных ценностей у младших подростков мы рассматриваем как упорядоченную совокупность и единство элементов учебно-воспитательного процесса, направленных на формирование духовно-нравственной культуры младшего подростка, а также знаний и умений, позволяющих успешно решать задачи социализации.

Духовно-нравственные ценности большинства народов в целом не отличаются друг от друга. Поэтому, изучение духовно-нравственных ценностей какого-то отде-

льного народа позволяет понять не только свой народ, но и в целом другие народы.

3. В качестве наиболее значимой ценности во многих народах провозглашается отношение народа к семье. Именно в семье устанавливается жизненный уклад, традиции, обычаи, обряды, праздники, нравственно-духовные нормы, религия, менталитет, которые направлены на воспроизведение духовности, культуры, самобытности народа, его характер. Для семейного воспитания характерно формирование таких ценностей, как уважение к предкам, знание своей родословной, чувство родства, фамильная честь.

4. Народная педагогика выработала в течение многих веков свои собственные средства формирования духовно-нравственных ценностей, среди которых наиболее мощным является труд. Через формирование уважения к труду, делая акцент на его значение в жизни человека, воспитываются в подрастающем поколении трудолюбие, уважение к труду, людям труда и продуктам труда; дети получают трудовые навыки, готовятся к жизни, совместному труду с родителями, взрослыми. Великая народная мудрость заключается в том, что дети трудятся с малых лет: у каждого ребенка в семье, с учетом его возраста, есть свои постоянные трудовые обязанности.

Характерной чертой народной педагогики (в том числе и Республики Татарстан), является значимость и ценность родителей, старших, матери и отца. При этом татарская национальная педагогика предъявляет свои требования к родителям и старшим в семье для того, чтобы они могли стать нравственным примером для своих детей. Во многом, духовно насыщенные отношения супругов, нравственно окрашенные взаимоотношения родителей и детей гуманизируют отношения в семье, позволяют обрести душевное равновесие подрастающему поколению и вознести семью, гуманизм и вежливость в ранг ценности.

Республика Татарстан имеет богатый опыт создания собственной региональной

системы воспитания, на основе традиций, народных ценностей, национального менталитета, высоким уровнем полиэтничности. В Республике Татарстан имеются значительные ресурсы для обновления и развития системы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, наработанными в предыдущие годы [1]:

- высокое общественное внимание к проблемам воспитания;

- государственная поддержка кадров сферы воспитания;

- сохранена и развивается сфера дополнительного образования детей: в 225 учреждениях дополнительного образования детей занимаются 340369 детей или 77,3% от общего числа младших подростков республики; учреждения дополнительного образования детей достойно выполняют свою роль в воспитании и социализации личности детей, весьма успешно представляют Республику Татарстан в общероссийском и международном масштабах;

- активно действуют и оказывают значительный вклад в формирование нравственно-эстетического и гражданско-патриотического воспитания учащихся детские общественные организации (охват детскими, молодежными общественными организациями составляет или 73,4% всех учащихся республики, в т.ч. 199548 детей или 57,6% – члены самой массовой детской общественной организации республики – Союза Наследников Татарстана);

- разработаны и реализуются республиканские, межведомственные, районные (городские) программы воспитательной направленности;

- сохранена и развивается система организации летнего отдыха, оздоровления и занятости подростков;

- стали традиционными конкурсы профессионального мастерства классных руководителей «Классный руководитель года», педагогов дополнительного образования «Сердце отдаю детям», отрядных вожатых «Замечательный вожатый», кон-

курсы авторских программ и пособий по проблемам воспитания.

Создается новый опыт воспитания личности в учреждениях нового типа. Гимназии, лицеи вносят большой вклад в формирование у детей и подростков навыков нравственного существования, привитие и развитие навыков адекватной самооценки, интеллектуальных навыков, в выборе сферы профессиональной деятельности, наиболее полно реализующей склонности и способности ученика.

Важное место в духовно-нравственном воспитании детей и подростков играет краеведческая, музейно-поисковая деятельность учащихся. В учреждениях образования действуют более 60 военно-патриотических клубов и объединений, 500 историко-краеведческих школьных музеев, в том числе 60 музеев Боевой Славы.

Большое значение в профилактике асоциального поведения несовершеннолетних имеет развитие сети лицеев и школ милиции (на базе 30 школ республики созданы милицейские классы, юридические лицеи, кадетские и милицейские классы и классы юных спасателей), деятельность детских общественных формирований по охране общественного порядка «Форпост», отрядов юных инспекторов движения.

Цель деятельности классного руководителя в общеобразовательном учреждении направлена на создание условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, его успешной социализации в обществе. Задачи деятельности классного руководителя: формирование и развитие коллектива класса; создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности, самоутверждения каждого обучающегося, сохранения неповторимости и раскрытия его потенциальных способностей; формирование здорового образа жизни; организация системы отношений через разнообразные формы воспитывающей деятельности коллектива класса; защита прав и интересов обучающихся; организация системной работы

с обучающимися в классе; гуманизация отношений между обучающимися, между обучающимися и педагогическими работниками; формирование у обучающихся нравственных смыслов и духовных ориентиров; организация социально значимой, творческой деятельности обучающихся.

Деятельность классного руководителя – целенаправленный, системный, планируемый процесс, строящийся на основе устава общеобразовательного учреждения, иных локальных актов, анализа предыдущей деятельности, позитивных и негативных тенденций общественной жизни, на основе лично ориентированного подхода к обучающимся с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом общеобразовательного учреждения и ситуации в коллективе класса, межэтнических и межконфессиональных отношений.

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих функций классному руководителю надо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми конкретного возраста, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания.

Классному руководителю в своей деятельности необходимо учитывать уровень воспитанности обучающихся, социальные и материальные условия их жизни. Функции классного руководителя:

1. Организационно-координирующие: обеспечение связи общеобразовательного учреждения с семьей; установление контактов с родителями (иными законными представителями) обучающихся, оказание им помощи в воспитании обучающихся (лично, через психолога, социального педагога, педагога дополнительного образования); проведение консультаций, бесед с родителями (иными законными представителями) обучающихся; взаимодействие с педагогическими работниками, а также учебно-вспомогательным персоналом общеобразовательного учреждения; органи-

зация в классе образовательного процесса, оптимального для развития положительного потенциала личности обучающихся в рамках деятельности общешкольного коллектива; организация воспитательной работы с обучающимися через проведение «малых педсоветов», педагогических консилиумов, тематических и других мероприятий; стимулирование и учет разнообразной деятельности обучающихся, в том числе в системе дополнительного образования детей; взаимодействие с каждым обучающимся и коллективом, класса в целом; ведение документации (классный журнал, личные дела обучающихся, план работы классного руководителя).

2. Коммуникативные: регулирование межличностных отношений между обучающимися; установление взаимодействия между педагогическими работниками и обучающимися; содействие общему благоприятному психологическому климату в коллективе класса; оказание помощи обучающимся в формировании коммуникативных качеств.

3. Аналитико-прогностические: изучение индивидуальных особенностей обучающихся и динамики их развития; определение состояния и перспектив развития коллектива класса.

Контрольные: контроль за успеваемостью каждого обучающегося; контроль за посещаемостью учебных занятий обучающимися.

В соответствии с этими функциями классный руководитель выбирает формы работы с обучающимися: индивидуальные (беседа, консультация, обмен мнениями, оказание индивидуальной помощи, совместный поиск решения проблемы и др.); групповые (творческие группы, органы самоуправления и др.); коллективные (конкурсы, спектакли, концерты, походы, слеты, соревнования и др.).

При выборе форм работы целесообразно руководствоваться следующим: определять содержание и основные виды деятельности в соответствии с задачами, стоящими

перед общеобразовательным учреждением; учитывать принципы организации образовательного процесса, возможности, интересы и потребности обучающихся, внешние условия; обеспечивать целостность содержания, форм и методов социально-значимой, творческой деятельности обучающихся класса. Критерии оценки осуществления функций классного руководителя.

Эффективность осуществления функций классного руководителя можно оценивать на основании двух групп критериев: результативности и деятельности.

Критерии результативности отражают тот уровень, которого достигают обучающиеся в своем социальном развитии (уровень общей культуры и дисциплины обучающихся, их гражданской зрелости).

Критерии деятельности позволяют оценить реализацию управленческих функций классного руководителя (организация воспитательной работы с обучающимися; взаимодействие с педагогическими работниками, работающими с обучающимися в данном классе, и другими участниками образовательного процесса, а также учебно-вспомогательным персоналом общеобразовательного учреждения, родителями (иными законными представителями) обучающихся и общественностью по воспитанию, обучению, творческому развитию обучающихся).

Формирование личности ученика в общеобразовательной школе достигается за счет целостного характера деятельности классного руководителя. Использование системного подхода является одним из ведущих, стержневых методов формирования личности.

Решение задач духовно-нравственного воспитания связано с соблюдением требований к педагогическим условиям, в рамках которых формируются духовно-нравственные ценности личности подростка. Наиболее значимым условием организации воспитательного процесса в средней общеобразовательной школе является системность духовно-нравственного воспитания. Однако следует отметить, что именно сис-

темность в общеобразовательной школе сложнее всего обеспечить в силу различных объективных и субъективных причин. В современной ситуации образовательного учреждения педагогические усилия часто направлены на преодоление и профилактику различных форм отклоняющегося поведения школьников, на решение организационных задач школьной жизни. При этом целостная структура учебно-воспитательного процесса нарушается, и системный подход не соблюдается.

Процесс модернизации образования поставил перед средней общеобразовательной школой серьёзные воспитательные задачи. Их решение зависит от выявления и осмысления реального уровня воспитанности современных младших подростков, что требует определения критериальных оснований в духовно-нравственной направленности воспитания. На их основе можно ориентироваться в содержании, общей направленности и педагогических принципах формирования духовно-нравственных ценностей.

Системный подход в духовно-нравственном воспитании учащихся представляет собой основу непрерывности в целостной структуре воспитательной деятельности классного руководителя.

Духовно-нравственное воспитание младших подростков в образовательном учреждении предполагает овладение личностью необходимой суммой знаний о духовно-нравственных ценностях, их осмысление через эмоционально-образное представление и практическое опробование норм морального поведения, что влияет на развитие культуры духовно-нравственно ориентированного мышления и поведения младших подростков.

Процесс формирования духовно-нравственных ценностей младших подростков связан с такими уровнями, как низкий (эмоционально-оценочный), средний (деятельностно-эмоциональный) и высокий уровень (деятельностно-смысловой). Каждый из них имеет свои критерии и показатели (табл. 1).



Таблица 1

## Критерии и показатели развития духовно-нравственных ценностей

Уровни	Критерии	Показатели
Высокий (деятельностно- смысловой)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– организация собственной духовно-нравственной деятельности;</li> <li>– целенаправленное и систематическое участие в деятельности, имеющей духовно-нравственную направленность;</li> <li>– осмысленность и понимание происходящих и исторических событий и явлений с точки зрения их духовно-нравственного содержания</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– гармоничные одухотворенные отношения младших подростков к окружающему миру, другим людям и самому себе;</li> <li>– отношения со взрослыми и сверстниками построены на принципах уважения и принятия;</li> <li>– умеет проявить действенную помощь и сострадание и активно радоваться успехам окружающих его людей и общества в целом;</li> <li>– понимает ход и перспективу общественного и личного развития, правильно оценивает события внутри страны и на международной арене, понимает морально-духовные ценности, стремится к справедливости, демократии и свободе народов;</li> <li>– проявляет действенную заботу о сохранении и умножении общественного достояния, бережливость, охрану природы;</li> <li>– психо-эмоциональное благополучие, проявляющееся в вере в будущее, оптимизме, умении и готовности решать возникающие актуальные проблемы как с помощью собственных ресурсов, так и с помощью обращения к другим; любовь и преданность Родине, нетерпимость к национальной и расовой неприязни, доброжелательность ко всем странам и народам, культура межнациональных отношений</li> </ul>
Средне- нормальный (деятельностно- эмоциональный)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– собственная деятельность и участие в деятельности, имеющей духовно-нравственную направленность носит ситуативный характер, построенная в основном на эмоциональном сопереживании;</li> <li>– осмысленность и понимание происходящих и исторических событий и явлений с точки зрения их духовно-нравственного содержания происходит либо под руководством других людей, либо самостоятельно</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– старается добросовестно трудиться на общее и личное благо, соблюдает дисциплину поведения в школе и в общественных местах;</li> <li>– проявляет чувство коллективизма, демократии, взаимопомощи, гуманности, взаимного уважение, заботы о других, но чаще всего под руководством педагога или другого референтного лица;</li> <li>– есть осознание общественного долга, чувства собственного достоинства, принципиальность в определенных общественно признанных жизненных ситуациях;</li> <li>– знает и понимает духовно-нравственные ценности и к содержанию указанных качеств относится позитивно;</li> <li>– освоил конкретные правила поведения в семье, общественных местах, в школе, в окружающем социуме, способен поступать в соответствии с ними и осознавать необходимость их выполнения;</li> <li>– умеет разъяснить эти правила другим;</li> <li>– способен оценивать свои действия, действия других людей и их поступки с точки зрения духовно-нравственных ценностной компоненты;</li> <li>– имеет опыт формирования духовно-нравственного поведения в соответствии с содержанием собственного национально-духовного содержания</li> </ul>

Окончание табл. 1

Низкий (эмоционально-оценочный)	Собственная деятельность не имеет духовно-нравственной направленности; участие в деятельности, имеющей духовно-нравственную направленность, носит эмоционально-оценочный характер, построенная в основном не только на эмоциональном сопереживании, но и на получении определенной выгоды для себя от этих действий; происходящие и исторические события и явления не рассматриваются через духовно-нравственные ценности и руководство другими людьми не поддерживается, либо не принимается	– знание и понимание смысла общечеловеческих духовно-нравственных ценностей не сформированы либо фрагментарны; слабая ориентация на общечеловеческие духовно-нравственные ценности; – мотивы деятельности не направлены на духовно-нравственные ценности; потребность в совместной творческой деятельности не всегда связана с гуманными отношениями; отсутствует либо не выражена готовность к саморазвитию, духовно-нравственному совершенствованию; – отсутствует либо слабая включенность в социально значимую деятельность; в выборе деятельности отсутствует направленность на их духовно-нравственную содержательность и ориентируется на ценности материального уровня; не осознает своего места в жизни, либо в определении смысла своего будущего не опирается на духовно-нравственные ценности
---------------------------------	---	---

Выделенные нами критерии и показатели сформированности духовно-нравственных ценностей (табл. 1) позволили нам выделить не только необходимые основные духовно-нравственные ценности, но и необходимые для этого педагогические условия (не только рассказывать учащимся о творческом процессе, не только знакомить с результатами исследовательского поиска других людей), а также и включенность их в такую деятельность, которая побуждала бы их к проявлению самого высокого уровня сформированности духовно-нравственных ценностей.

Основной целью этого этапа эксперимента было: внедрить созданную теоретически модель системы формирования духовно-нравственных ценностей и определить эффективность педагогических условий для развития духовно-нравственных ценностей младших подростков. Для решения этой задачи были созданы следующие педагогические условия: проектирование и включение младших подростков в общественную деятельность, имеющую гуманистически-социальную направленность; обеспечение взаимодействия влияния

объективных и субъективных факторов, внешних и внутренних компонентов духовно-нравственного воспитания младших подростков; консолидация предметов гуманитарного цикла (литература, татарский и русский языки, история и др.) на воспитание духовно-нравственной ценности младших подростков; создание возможности для личностного и группового переживания и осмысления духовно-нравственных ценностей.

Эксперимент по формированию духовно-нравственных ценностей младших подростков проводился нами среди учащихся 6-х классов общеобразовательных школ № 3 г. Набережные Челны, в Мелекесской средней общеобразовательной школе и Биклянской средней общеобразовательной школе Тукаевского района Республики Татарстан в течение 2-х лет. В эксперименте участвовали 268 учащихся (основная группа – 134 учащихся и столько же учащихся контрольной группы).

Процесс формирования духовно-нравственных ценностей связан с созданием педагогами такого социокультурного пространства жизни младших подростков, ко-

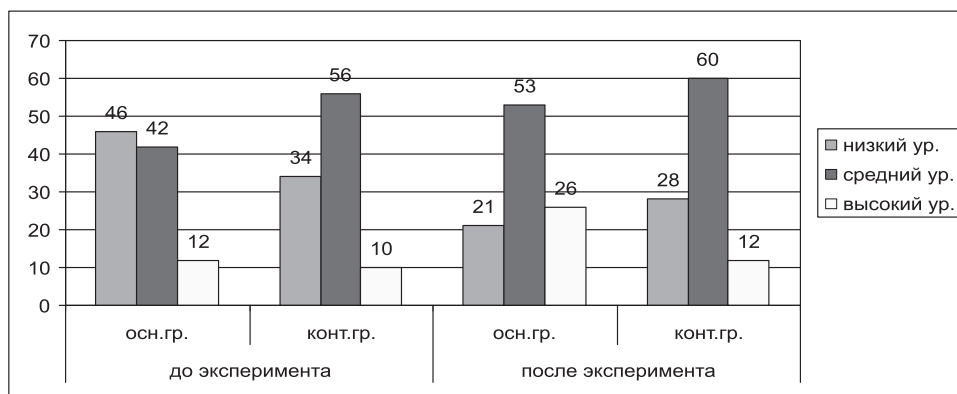


Рис. 1. Распределение уровней сформированности духовно-нравственных ценностей младших подростков до и после эксперимента (в %)

торый позволял достичь конструктивного взаимодействия на основе рефлексии совместной деятельности и проведенных форм работы, развитие творческих способностей и коммуникативных навыков, формирование эмоционально-ценностной сферы. На основе приобщения младших подростков к истокам народной педагогики, национально-духовным традициям, проектировать свою жизнь в условиях реальной жизни, что позволит им в дальнейшем успешно адаптироваться к жизни независимо от меняющихся социокультурных условий [2].

Эксперимент по формированию духовно-нравственных ценностей позволил нам получить данные об изменениях уровней сформированности духовно-нравственных ценностей у младших подростков до и после эксперимента (рис. 1). Следует отметить, что в контрольной группе произошли лишь незначительные изменения уровня сформированности духовно-нравственных ценностей. Характерно, что в основной группе после эксперимента уровень сформированности духовно-нравственных ценностей существенно изменился: в два раза меньше стало в группе подростков

с низким уровнем духовно-нравственных ценностей (21%), и также более чем в два раза больше стало младших подростков с высоким уровнем сформированности духовно-нравственных ценностей.

Достоверность различий основной группы до и после эксперимента по изученному параметру с помощью *t*-критерия Стьюдента подтверждается (для  $\alpha=0,95$ ); различия контрольной группы до и после эксперимента по изученному параметру с помощью *t*-критерия Стьюдента достоверно не подтверждается (для  $\alpha=0,95$ ).

Таким образом, системный подход позволил нам повысить уровень сформированности духовно-нравственных ценностей младших подростков.

#### Литература

1. Алишев, Б.С. Структура ценностного мира личности: ценностные популяции / Б.С. Алишев // Профессиональное образование: Казанский педагогический журнал. – 2000. – № 2. – С. 18-25.
2. Шаймарданов Р.Х. Татарская национальная педагогика / Р.Х. Шаймарданов, Р.Г. Сибгатуллин. – Казань: Дом печати, 2000. – 392 с. ■

## СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА»

**С.В. Власова**

**Ключевые слова:** культура, духовность, нравственность, духовно-нравственная культура младшего школьника.

**С**реди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес для науки, педагогика изучает проблему формирования духовно-нравственной культуры младшего школьника. Проблема формирования духовно-нравственной культуры школьника, человека в целом – это сравнительно новая научная проблема.

Формирование такого понятия как «духовно-нравственная культура младшего школьника» подвержено влиянию социокультурной ситуации. На теоретическое определение категории, которая употребляется как в специальной, так и в художественной, в публицистической и в научно-популярной литературе, влияют социальные, экономические, политические, общекультурные традиции нашей эпохи. Начиная с того момента, когда духовно-нравственная культура личности стала объектом специального научного изучения, развитие представлений об этом явлении испытывало на себе влияние всех происходящих в обществе процессов.

В настоящее время национальные интересы современной России заключаются в духовном обновлении общества, в сохранении его ценностей, в утверждении в обществе идеалов человечности, духовности, нравственности. Духовно-нравственная культура личности граждан является одним из компонентов внутренней безопасности общества, поскольку утрата духовных, нравственных ценностей ведет к исчезновению нации. Национальные интересы России заключаются и в утверждении идеалов нравственности.

Решение проблемы формирования духовно-нравственной культуры младшего школьника требует, во-первых, конкрети-

зации идеи об этом явлении как составной части культуры и как виде культуры человека. Во-вторых, обоснования структуры явления «духовно-нравственная культура школьника» и содержания ее структурных компонентов.

Решение первой задачи требует обращения к теориям и концепциям культуры, среди которых мы выбираем такие, которые в наибольшей мере вписываются в объект педагогической науки.

Из истории и теории культуры известно, что культура – явление, которое объемлет все, что творит субъект, осваивая мир объектов. По своему масштабу она (культура) сопоставима и с человеком, и с обществом, и с природой, то есть с основными формами бытия. В современных условиях преобразования российского общества, особенно общественных отношений, актуализировался гуманитарный подход к изучению культуры, целевую основу которого составляет изучение бытия человека как формы культуры.

Культура, как подчеркивает М.С.Каган, будучи производной от деятельности, не может быть отождествлена с каким-то одним аспектом деятельности. Человеческая деятельность, взятая в целом, в полноте своих конкретных видов и форм, порождает культуру, выливается в культуру, сама становится культурой и делает человека из биологического существа существом культурным [5, 44-45].

При анализе форм бытия, ученый подчеркивает, что человек является центральным звеном в цепи всех основных форм бытия. Он связывает в одно неделимое природу и общество. Благодаря такой связи в человеке гармонически соединяются природное и социальное [5, 39].

Способом существования человека является деятельность, которая порождает новую форму бытия – культуру: «Культура есть такая форма бытия, которая образуется человеческой деятельностью» [5, 41].

Интерес для нашего исследования представляют идеи М.С. Кагана о том, что культура, образуясь человеческой деятельностью, охватывает не только способы деятельности, которые изобретаются человеком, передаются от поколения к поколению, благодаря обучению, образованию и воспитанию; не только многообразии материальных, духовных, художественных предметов, в которых опредмечиваются процессы деятельности, становящиеся «второй природой», творимой из «первой»; не только вторичные способы деятельности, служащие распределению личностных качеств, которые хранятся в предметном бытии, не только самого человека, который в процессе распределения растет, развивается, обогащается, то есть становится продуктом культуры, но и, что самое главное, качества самого человека как субъекта деятельности [5, 41-42].

Таковыми качествами человека являются духовность, нравственность и др. Эти и другие личностные качества распределены (распредмечиваются) в способах деятельности, взаимодействия с миром и с людьми. Таким качеством человека является и его духовно-нравственная культура, что, на наш взгляд, не противоречит идее о том, что она является видом культуры человека в целом.

В культуре личности, как части культуры, в сознании, деятельности и поведении личности преломляются особенное (культура социальных групп разного масштаба) и общее (культура человечества) [5, 48].

Духовно-нравственная культура человека, младшего школьника есть характеристика не только единичного уровня культуры (культура личности – [5, 48]), но и характеристика и особенного, и общего уровней культуры.

В нашем исследовании речь идет только о единичном уровне культуры – культуре личности, одним из видов которой является духовно-нравственная культура младшего школьника.

Деятельностный аспект культуры отчетливо представлен в концепции культуры В.А. Конева, согласно которому культура есть накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека [7, 48].

В данном определении категории «культура» отчетливо представлен и педагогический аспект, суть которого заключается в том, что овладение опытом деятельности или культурой происходит в процессе формирования и образования человека, а, следовательно, и в процессе воспитания личностных качеств, где образование не есть обучение, а есть придание образа человеку.

Идея образования и воспитания человека, обеспечивающих, при трансляции культуры как опыта деятельности, овладение им способами деятельности, высказана и М.С. Каганом, о чем речь шла выше. В процессе образования и воспитания способы деятельности передаются от поколения к поколению. В действиях и поступках, следуя терминологии М.С. Кагана, происходит распределение личностных качеств младшего школьника, в которых заключено человеческое (личностное), культурное содержание.

С педагогической точки зрения становится ясной роль образования и воспитания в приобщении младшего школьника к культуре в целом и в формировании у него ценностей, духовно-нравственной культуры в частности. В процессе образования младший школьник овладевает не только способами деятельности, но и совершает поступки (поступок-дело и поступок-слово).

Выявив, что культура, как форма человеческого бытия, есть опыт деятельности, овладение которым происходит в процессе образования и воспитания, обеспечива-

ющих развитие человеческих качеств духовности, нравственности, духовно-нравственной культуры, раскрытием структуры духовно-нравственной культуры младшего школьника и обоснуем содержание ее компонентов.

При раскрытии структуры духовно-нравственной культуры младшего школьника мы исходим, во-первых, из того, что в данном понятии содержатся термины «духовность» и «нравственность», содержание которых должно быть заключено и в содержании духовно-нравственной культуры младшего школьника. Во-вторых, духовно-нравственная культура младшего школьника есть личностное качество.

Однако ребенок является развивающейся личностью, а потому, как подчеркивает В.С. Мухина, применительно к личности ребенка следует говорить лишь о формировании предпосылок, которые на каждой ступени психического развития создают личностные образования, имеющие непреходящее значение, определяющее дальнейшее развитие [10, 52].

Духовно-нравственная культура является личностным качеством младшего школьника. Учитывая положение В.С. Мухиной о том, что применительно к личности ребенка следует говорить лишь о формировании предпосылок, создающих личностные образования, в нашей работе речь идет о духовно-нравственной культуре младшего школьника как личностном образовании, являющемся предпосылкой для становления духовно-нравственной культуры как личностного качества.

Духовно-нравственная культура как личностное образование является сложным образованием. Как сложное личностное образование, духовно-нравственная культура младшего школьника может быть структурно оформлена.

Раскрытие структуры духовно-нравственной культуры младшего школьника мы осуществляем, опираясь на положения о функциональном анализе. Функциональный анализ, как подчеркивает И.В. Блау-

берг, исходит из того, что структурные единицы выделяются в целостности [2, 130], какой в нашем исследовании является духовно-нравственная культура младшего школьника.

Формирование духовно-нравственной культуры младшего школьника предполагает, во-первых, формирование у него представлений (знаний) о явлении «духовно-нравственная культура», ценностей, интереса к человеку как к субъекту культуры (образ культурного человека), стремления стать культурной личностью. Во-вторых, воспитание эмоциональной отзывчивости и устойчивости. В-третьих, воспитание культуры поведения и общения.

Исходя из этого, мы выделяем следующие структурные компоненты духовно-нравственной культуры младшего школьника как личностного образования: 1) мотивационно-ценностный; 2) эмоционально-чувственный; 3) поведенческий или практический (поступки и действия).

Предлагаемая нами структура, на первый взгляд, входит в противоречие с тем, что мы акцентировали внимание на необходимости формирования представлений школьников (знаний) о явлении «духовно-нравственная культура», о нравственности, о ценностях и другое знание.

Никакого противоречия нет. При раскрытии структуры духовно-нравственной культуры младшего школьника, а затем и при обосновании содержания ее компонентов, во-первых, определяющим содержание данного явления является духовность, суть которой заключается не в приобретении знаний, а в смысле ценностей, целей, становящихся мотивом поведения и общения. Во-вторых, духовность человека есть форма человеческого сознания, способом существования которого является знание. Становление нравственности также предполагает наличие знаний, которые, естественно, как в духовности личности, не являются определяющими нравственный, духовный мир человека, но которые необходимы. На основе и с помощью знаний школьник

осуществляет оценивание человека, его поступков и действий, его отношений и т.д. В то же время знания являются базой для развития мотивов действий и поступков, содержание которых составляют отношения, адекватные явлению духовно-нравственной культуры личности. Оценивание как «полюс» ценностного отношения осуществляется на основе знания о ценности как другого «полюса» такого отношения, а ценности принимают форму мотива нравственных действий и поступков.

Нерасторжимость культуры и деятельности субъекта обуславливает необходимость включения в состав духовно-нравственной культуры компонента, который отражает практическое освоение культуры, на основании чего индивид приобретает опыт нравственного поведения и общения. В связи с тем, что деятельность детей носит чрезвычайно вариативный характер, причем эти «варианты» часто не являются культурными, практическому освоению культуры необходимо придать нравственный (нормативно-этический) характер.

Необходимость включения эмоционально-чувственного компонента в содержание духовно-нравственной культуры личности обусловлено тем, что чувства представляют собой переживания, в которых выражаются отношения человека к людям, к предметам и к явлениям окружающей действительности. В чувствах выявляется то, что человеку дорого, что его волнует, что является для него значимым.

Известно, что источником возникновения и существования культуры является одухотворенная, созидательная деятельность человека, которая определяется как специфический вид его активности. В результате деятельности преобразуется окружающий мир, создаются предметы материальной и духовной культуры, развивается и совершенствуется сам человек. Из экскурса в смысл слова «культура» следует, что культура – это накопленный человеком опыт деятельности и общения, который обеспечивает сохранение и вос-

производство культурной деятельности и ее результатов.

Наличие знания, проявление чувств и эмоций еще не свидетельствует о духовно-нравственной культуре школьника. У него должна быть потребность в нравственном поведении, в котором находят свое внешнее выражение личностные качества. Представляя собой значение для школьника, данные качества имеют статус ценности, ибо ценность, согласно М.С. Кагану, есть значение объекта (человека с его качествами) для меня как субъекта: «Ценность есть отношение к...» [4, 67].

Следовательно, необходимым компонентом духовно-нравственной культуры младшего школьника является поведенческий компонент.

Раскроем содержание выделенных структурных компонентов духовно-нравственной культуры младшего школьника как личностного образования. Отправным моментом для раскрытия содержания является то, что духовность есть, в первую очередь, ценности как «осознанные смыслы жизни» [3, 26], чувства личности, становящиеся мотивами поступков и действий.

Ценности «освящают» содержание и формы деятельности, поведения личности, выбор действий и поступков, оценка которых осуществляется на основе знаний о простых правилах нравственности, о культуре поведения, о культуре общения, о нравственных качествах человека и др. «Чувство (под именем морального), – писал И. Кант, – возбуждается и исключается разумом. Оно служит не для того, чтобы судить о поступках <...> а служит лишь мотивом» [6, 187].

Нравственное знание переживается, а нравственные чувства являются мотивационной силой для избрания ребенком действий-поступков. Чувства, как подчеркивает Т.С. Лапина, сопровождают все формы нравственной деятельности индивида: рефлексии, поведение [8, 124], действия-поступки детей.

Исходя из этого, содержание мотивационно-ценностного компонента духовно-нравственной культуры младшего школьника образуют нравственные представления о духовности, о нравственности, о правилах поведения и общения, о качествах человека, о человеке и другое знание, ценности добра, Родины, «малой» Родины, семьи, взаимопомощи, доброжелательности и др.

Наличие знания, освоение ценностей еще не свидетельствует о духовно-нравственной культуре школьника. У него должно быть стремление быть духовным, нравственным, культурным. Он должен быть способен выражать адекватное содержанию ценностей ценностное отношение. Стремление младшего школьника быть духовным, нравственным, культурным также является одним из образующих содержания мотивационно-ценностного компонента его духовно-нравственной культуры.

В личности младшего школьника, в его поведении, деятельности, общении достаточно ярко проявляются чувства и эмоции, которые часто выполняют регулируемую функцию в жизни ребенка и всегда носят глубоко личностный характер.

Чувства и эмоции характеризуют «душевность» личности. Значимость этого компонента духовно-нравственной культуры велика, так как их отсутствие является предпосылкой бездуховности и безнравственности личности. Сочетание эмоций и чувств обуславливается тем, что эмоции являются «строительным материалом» для «выращивания» чувств. Чувства имеют отчетливо выраженную направленность.

В связи с тем, что эмоции и «высшие чувства» весьма многообразны, мы сгруппировали их в две интегративные группы: эмоциональная отзывчивость и эмоциональная устойчивость.

Эмоциональная отзывчивость – это проявление ребенком своих переживаний, эмоционального отклика на различные события и явления жизнедеятельности.

Эмоциональная устойчивость, с одной стороны, отражает способность детей про-

являть постоянно нравственные чувства. С другой стороны, это возможность детей регулировать проявления эмоциональных состояний и чувств, тормозить негативные переживания и отклики. Эмоциональная устойчивость есть готовность к управлению своими эмоциональными состояниями и практическими действиями.

Для детей из школ-интернатов важным должна стать честность, поскольку, как показывают наши наблюдения, для того, чтобы чего-нибудь добиться, избежать неприятных разговоров, наказаний, дети систематически врут, изворачиваются, могут «наговорить на другого». При выявлении «вранья» или раскрытии нечестных проступков дети больше переживают то, что ложь выявлена, а не сам факт нечестности. Учитывая возраст детей и то, что они живут в школе-интернате, мы рассматриваем «честность» как особый вид отношения, выражающего особое переживание.

Включение в содержание эмоционально-чувственного компонента духовно-нравственной культуры личности честности как особого отношения и эмоционального переживания связано, прежде всего, с тем, что это чувство выступает как субъективное осознание личностью своей ответственности за свои поступки и действия перед педагогами, товарищами и самим собой. Именно эта особенность честности позволяет личности осуществлять самоконтроль и самооценку совершаемых действий и поступков. Значение честности, как элемента эмоционально-чувственного компонента культуры, заключается в следующем: честность обуславливает снятие внутренних и внешних конфликтов, приводит ребенка к хорошему настроению, уверенности в себе и т.д. Честность является основой для саморефлексии, самооценки и становления личности как субъекта своей жизнедеятельности, причем субъекта честного и справедливого.

Особое значение для детей имеет отношение к нему товарищей и педагогов, ко-



торые часто становятся конфликтными, так как ребенок не владеет способами культурного общения. В основе культурного общения лежат такие чувства, как доброжелательность, эмпатичность.

Эмпатия является специфической формой психологического отражения действительности, играет важную роль в познании окружающего мира и оказывает существенное влияние на регуляцию поведения личности.

Итак, содержание эмоционально-чувственного компонента духовно-нравственной культуры младшего школьника образуют эмоциональная устойчивость, включающая самооценку, эмоциональная отзывчивость, включающая эмпатичность, доброжелательность, честность.

Ценности, стремление стать культурным человеком, чувства и эмоции являются мотивом действий и поступков. Они (ценности, чувства, эмоции) формируются и развиваются через действия и поступки, через отношения, в которые педагог включает школьника и которые ребенок реализует в поведении, деятельности.

У детей необходимо формировать способность совершать действия и поступки, адекватные содержанию духовно-нравственной культуры.

Если действие рассматривается не по способу его совершения, а с точки зрения его морального значения, то это есть действие-поступок ребенка. «Поступок, – пишет С.Ф. Анисимов, – есть действие, имеющее ценностное значение и потому возбуждающее в себе то или иное, положительное или отрицательное отношение, реакцию одобрения или осуждения» [1, 370].

Содержание поведенческого или практического компонента духовно-нравственной культуры младшего школьника образуют культура поведения и культура общения, или поступки-дела и поступки-слова.

В основаниях поступков-дел и поступков-слов находятся освоенные школьниками нравственные нормы и правила поведения в Центре, школе-интернате, в

общественных местах, в различных видах деятельности, простые правила нравственности. Эти правила предписывают конкретные поступки-дела и поступки-слова в конкретной ситуации, моделируют «уже не отдельные действия, а образ поведения, тип поступка, жизненный принцип (добросовестно относись к труду, люби Родину, будь честным и т.п.)» [9, 79]. В них зафиксировано «не только и просто должное, а и то, что можно обозначить словами “морально высшее”» [9, 79].

В поступках-делах и поступках-словах (вербальных или невербальных) находят свое внешнее выражение отношения школьников к людям, личностные качества, эмоции и чувства.

#### Литература

1. *Анисимов, С.Ф.* Моральная мотивация / С.Ф. Анисимов; под ред. А.А. Гусейнова, Е.Л. Дубко // *Этика*. – М.: Гардарики, 2000. – С. 367-383.
2. *Блауберг, И.В.* Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1977. – 448 с.
3. *Братусь, Б.С.* Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика», № 3).
4. *Каган, М.С.* Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
5. *Каган, С.М.* Философия культуры / С.М. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
6. *Кант, И.* Критика практического разума / И. Кант. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.
7. *Конев, В.А.* Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект) / В.А. Конев. – Вып. 6. – Самара: СИПКРО, 1996. – 92 с.
8. *Лапина, Т.С.* Проблема индивидуальной нравственности / Т.С. Лапина // *Мораль и этическая теория*. – М.: Наука, 1974. – С. 106-143.
9. *Лапина, Т.С.* Социальные функции морали / Т.С. Лапина // *Мораль и этическая теория*. – М.: Наука, 1974. – С. 50-105.
10. *Мухина, В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2002. – 456 с. ■

## ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

**В.И. Павлов**

**Ключевые слова:** духовность, нравственность, ценности, мировые религии, самовоспитание, самообразование.

**Д**уховность – одно из основных проявлений культуры личности. Культура представляет собой систему ценностей, выработанных человечеством в ту или иную историческую эпоху, сохраняемых на протяжении многих веков цивилизационного развития и транслируемых из поколения в поколение. Культура включает в себя взаимодействующие между собой подсистемы – науку, искусство, религию, мифологию, философию, технологии, образование, народные традиции и т.д.

В литературе категория «духовность» определяется как свойство души, как отражение ценностей, чувств и убеждений человека, связанных с самопознанием, самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием личности (В.И. Андреев, В.П. Бездухов, С.К. Бондырева, С.И. Гессен, А.И. Кочетов, Н.А. Пархоменко и др.). Духовность выступает регулятором познания мира через стыд, совесть, честь, терпимость, ответственность, милосердность, отзывчивость, добропорядочность, сострадание, сочувствие как «внутренний голос я; -души». Целью духовного совершенствования человека является стремление к гармонии (С.И. Гессен, А.Я. Данилюк, иеромонах Киприан (Яценко) и др.). Духовность человека определяется богатством мыслей, силой чувств, убеждений, широким кругозором как в науке, так и в культуре.

В.И. Андреев утверждает: «Духовность человека – явление многогранное. Душа человека познает мир и реализует себя согласно канонам русской православной церкви в Святой Троице: Вере, Надежде и Любви» [1, 362].

Валентин Иванович расширяет границы понятия духовность, рассматривая его с двух сторон, как: 1) «духовность – таинст-

во, непостижимость и неисчерпаемость человеческих мыслей, чувств, чаяний, устремлений; 2) духовность – это устремленность к высшим человеческим идеалам, к Богу». В.И. Андреев полагает, что понятие духовность имеет вектор субъект – субъектной ориентации, который выводит религиозного человека на путь духовного движения к Богу, а человека светского на путь движения к Сверхразуму, к Космосу. Ученый предлагает рассматривать духовность как путь вертикального самосозидания человека, стремящегося к поиску истины и смысла жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что духовность – это интегративное качество личности, проявляющееся в деятельной любви к Богу, миру, людям, качество, которое определяется через постановку и поиск ответов на смысловые вопросы, через эмпатию как основу душевности, опирается на деятельность, основанную на милосердной любви к другому человеку. Духовность – это не замкнутый круг определенных качеств, а открытое динамическое состояние личности, развитие которого осуществляется на протяжении всей жизни человека.

В структуру духовности исследователи включают мораль, нравственность, интеллект, мировоззрение, веру, гуманистические идеи и ценности, художественно-эстетическое развитие. Духовность определяется не столько образованностью, широтой и глубиной культурных запросов и интересом, сколько предполагает постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, преобразованию пространства собственно внутреннего мира, расширению своего

сознания. Это и особый эмоциональный строй личности, проявляющийся в тонких движениях души, обостренном восприятии всего, что окружает человека, в способности к высоким духовным состояниям и установлению тонких духовных связей между людьми, в основе которых – чуткое отношение к человеку, забота о его духовном росте и благополучии.

Понятие «душевность» означает доброе, заботливое, внимательное отношение к людям и делу, социальная потребность жить и действовать «для других». Духовный человек отличается от недуховного душевностью, богатством внутреннего состояния. Душевность – это черта психики индивида, определяющая такое важное его качество как человечность, по мнению исследователей, слагаемыми духовности являются общечеловеческий принцип существования, человеческая потребность познания мира, подлинная любовь к Родине, культура межнациональных отношений в обществе, гармоническое сочетание эмоциональных и интеллектуальных начал, веротерпимость, добротворчество, созидание, любовь к Отечеству, воля к совершенству, потребность познания себя и смысла всей жизни, освоение новых форм самоидентификации, творчество человека, интеллигентность. В структуру духовности входят – потребности, знания, понимание, намерение, отношения. Категориями духовности выступают: альтуризм (добро) и эгоизм (зло).

Принято выделять светскую и религиозную духовность. Светская духовность базируется на материалистическом понимании мира, религиозная – на учениях религии.

Основным критерием религиозной духовности является создание в человеке образа Божия через послушание и покаяние, освобождение от греха. Основными религиозными чувствами и при этом выступают стыд, совесть, жалость, благоговение перед святыней. Механизмами религиозной духовности являются соблюдение ре-

лигиозных обрядов и праздников, чтение религиозной литературы, использование религиозной символики.

Основными критериями светской духовности выступают: созидательно – добротворческая деятельность на благо общества, других людей, созидание самого себя. Механизмами светской духовности выступают – воспитание, самовоспитание, т.е. усилия самой личности. Органом сверхсознания как проявление духовности, является сердце как центр эмоционально-мотивационной сферы.

Светское воспитание, следовательно, отличается от религиозного деятельным характером создания духовного человека. Если служители храмов, освобождая человека от власти греха, создают в нем образ Божий, то педагоги призваны устранять в личности эгоистическое начало и формировать альтуристические наклонности, т.е. добротворческую деятельность, направленную на благо общества, других людей и самого себя.

Духовность тесно связана с нравственностью. Нравственность связана с соблюдением личностью моральных норм, правил, требований. Норма есть установленный образец, устоявшееся, типичное, общепринятое поведение человека в обществе. Нормы выражают главные ценности, цели и задачи воспитания [4, с.113-114].

Духовная нравственность – психологическое образование моральной сферы личности через усвоение социального морального опыта и формирование нравственных качеств, стремление жить «не для себя», готовность к ответственному нравственному поступку. Актами связи духовности и нравственности служат индивидуальное усилие, ответственный поступок. Слагаемыми духовной нравственности являются:

- 1) развитая потребность к познанию;
- 2) социальная потребность жить, действовать для других;
- 3) вечное движение мысли, творчество человека;

4) гармоническое сочетание эмоциональных и интеллектуальных начал личности;

5) умение разграничивать добро и зло в ситуации нравственного выбора;

6) умение выявить сущность морального и национального конфликта, правильно выявить нравственный поступок;

7) умение жить в мире и согласии с другими людьми и народами, уважение к традициям многонациональной культуры и религиозным конфессиям;

8) умение принимать и реализовывать решения своей деятельности;

9) способность к проявлению добротворчества и милосердия;

10) постоянное стремление к самореализации, духовному прогрессу. В структуру духовной нравственности входят: потребности, знания, понимание, стремления, поведение, то есть способность к проявлению волевых усилий в условиях, когда личность сталкивается с духовной безнравственностью.

Основными критериями духовной нравственности выступают: 1) разум; 2) ответственный поступок; 3) созидательная, добротворческая деятельность. Психологическим механизмом нравственности является мотив поведения, например, чувство долга, ответственности и т.д.

Социально-психологическими механизмами духовно-нравственного воспитания являются: убеждение, внушение, подражание, рефлексность, идентификация, эмпатия. Нравственность является одним из измерений духовности. Задача образовательного учреждения состоит в том, чтобы формировать духовную нравственность как устойчивое отношение и переводить ее в личностное качество, что определяет поведение человека в любых изменяющихся условиях. «Нравственная устойчивость выступает стержнем личности, опирается на духовно-нравственные ценности» (В.Э. Чудновский).

Отсюда необходимость выработки принципиально новой методологии, базирующейся на синтезе религиозных и научных достижений. Путь достижения совершенства личности приводит к полноте гармонии всей человеческой природы. В данной области высокую степень духовности показывают святые отцы Православия, Ислама, Буддизма. Эти религии подарили миру уникальное духовное наследие. По мнению исследователей, основные ценности этих мировых религий, критерии религиозной духовности могут быть представлены следующим образом (табл.1).

Основными религиозными чувствами выступают: стыд, совет, жалость, благо-

Таблица 1

Основные ценности мировых религий

Буддизм	Христианство	Ислам
Правильная речь, правильные действия, правильные средства к существованию, щедрость, нравственность, терпеливость, мужественность, способность к созерцанию, мудрость, сострадание ко всем живым существам	Человечность, связанная с любовью и жалостью, персоналистичность, доброволье, чувство стыда, благоговение перед святыней, патриотизм, мужество, понятие о грехе, близость с природой, жертвенность, осознание своей позиции и терпимость к другой, милосердие, хозяйственность, трудолюбие	Социальная ответственность, доброта и уважение к другим (родителям, родственникам, соседям, человечеству), покорность, скромность, сострадание, благородство, милосердие, совесть, созидание, справедливость и правдивость, чистота, терпение, контроль над чувствами, непоколебимость в выполнении обещаний, стремление к знаниям

говение перед святыней, любовь. Связь образования, науки и религии исследователи усматривают во введении в воспитательный процесс духовно-нравственных понятий, на которые ранее обращали мало внимания (милосердие, толерантность, отзывчивость, щедрость, жертвенность, добротворчество и др.). Это позволит сформировать не только личность, готовую внести свой вклад в развитии общества в определенной сфере, но и будет способствовать восстановлению иерархии духовно-нравственных ценностей. Образование в новых условиях обязательно должно включать в себя культурное измерение человеческой жизнедеятельности, учитывающее его потребности и затрагивающее всю духовную жизнь человека.

С точки зрения педагогической теории процесс духовно-нравственного воспитания представляет собой совокупность целенаправленных и последовательных взаимодействий ученического и педагогического коллективов в их личностной форме.

Важнейшая особенность духовно-нравственного воспитания заключается в том, что он включает процессы, идущие навстречу друг другу. При этом воздействующий объект выступает как субъект отношений. Кроме этих воздействий, личность испытывает на себе воздействия духовного мира, недетерминированные материально (социально). «Очень важно сохранять разумное отношение к материальному базису явлений, – пишет Н.П.Бехтерева, описывая принципы работы мозга, – ...необходимо попытаться представить себе, не загоняя все в «железобетонное» ложе материализма, что же такое идеальное?» [2, с.82-85].

Качественная сторона педагогических действий в процессе духовно нравственного воспитания выражается в их внутренней силе и стойкости, качественная сторона изменений проявляется в духовном облике и характере личности, в степени убежденности, которая реализуется и деятельности, формах отношения и поведения. Специфической особенностью процесса

духовно-нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а его результаты отсрочены во времени [1, 3; 4].

Существенным признаком процесса духовно-нравственного воспитания является его концентрическое построение: начинаясь с элементарного, он постепенно возрастает и выходит на более высокий уровень. Для достижения целей духовно-нравственного воспитания используются «высокие» типы отношений, характеризующиеся смысловым единством и взаимопределяемостью существований, которые реализуются с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Большое значение для духовно-нравственного воспитания личности имеют социальные условия, биологические факторы, неорганизованное общение, однако решающую роль играет здесь педагогическое, личностно-ориентированное взаимодействие, поскольку оно в наибольшей степени осмыслено и управляемо. Вместе с тем, необходимо иметь в виду, что внешние воздействия, как правило, не вызывают у школьника (особенно у подростка) личностной реакции, существеннее для него влияние внутреннее – влияние личности учителя, богатство его духовного мира.

При этом следует учесть, что духовность и нравственность являются важнейшими, базисными характеристиками личности. Духовность определяется как устремленность личности к избранным целям, ценностная характеристика сознания. Нравственность представляет собой совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу. В сочетании они составляют основу личности, где духовность – вектор ее движения (самовоспитания самообразования, саморазвития), она является основой нравственности. Духовность имплицитно несет в себе оценочный компонент и не может быть понята вне ее аксиологических характеристик, она непосредственно связана с аффективно-эмоциональной сферой. Духовность как

способности человека к духовной жизни, как сущностная черта имеет атрибутивный характер (она присуща всем без исключения человеческим индивидам), однако эта способность заложена в человеке лишь потенциально. Дух может реализовываться в реальных человеческих поступках, в творениях культуры, в духовных переживаниях. В самом факте присутствия духа в человеке проявляется более глубокая, фундаментальная реальность, доступная лишь человеческой интуиции. В высшем своем выражении духовность представляет собой проявление сверхсознания. Органом сверхсознания является сердце как центр эмоционально-мотивационной сферы.

Как для внешнего человеческого естества – тела – сердце является центральным, главным органом, так и для внутреннего его существа, души, оно является таким центром, который направляет все другие желания, стремления, чувства. Это происходит благодаря высшей способности сердца – способности любить. Любовь как главная эмоция, как внутренний источник света, будучи самым сильным, глубоким и напряженным из чувств, способна не только побудить человека к действию, но и преобразить его. Сердце обладает способностью восприятия духовных воздействий. Именно сердцем различает человек добро и зло, оно является «седалищем» совести. Воспитание сердца связано нравственным выбором личности, формированием мотивов к той или иной деятельности. Забота о сердце как главном источнике духовной жизни, центре эмоционально-мотивационной сферы, от расположений которого зависит весь строй чувств, мыслей, желаний и действий личности, является главной заботой духовно-нравственного воспитания, ее объектом. Основной его целью является «возвышение» сердца, научение его любви. О необходимости не только «зажечь» сердце, но и постоянно поддерживать «духовный уголь» говорили также К.Д. Ушинский, А.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, И.А. Ильин, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и

др. выдающиеся педагоги, подразумевая под этим выбор правильного направления развития личности, соответствующий главной цели бытия: чуткость ко всему святому, волю к совершенству, радость любви и вкус к доброте.

И.Г. Песталоцци, например, рекомендовал постоянно расширять круг, в который входят объекты детской любви. Все существующее вне человека, по мысли Н.А. Бердяева, может быть воспринято им лишь в той мере, в какой войдет в его внутреннее сознание, станет его внутренним «я». Таким образом, очевидно, что одной из основных задач духовно-нравственного воспитания является выбор определенных ценностей, созвучных внутреннему миру ребенка и одновременно обладающих общественной значимостью. Они являются основой его содержания.

Другая, не менее важная его задача – воспитание «меры» любви – зависимости от ее объекта. В.С. Соловьев выделяет три основные «меры любви», которые различаются по своей направленности, интенсивности, характеру: благоговение – глубочайшее почтение, «радостновидный страх» – мера отношения к тому, что выше человека, т.е. к Богу, ко всему святому; понимание, сострадание, жалость – мера отношения к тому, что равно человеку, т.е. отношение к другим людям; стыд, воздержание – мера отношения к тому, что ниже человека: его физическая природа, природа вообще.

Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи направлено на «возвышение сердца» ребенка как центра духовной жизни. Оно представляет собой процесс организованного, целенаправленного, как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-смыслового) воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира. Это воздействие носит комплексный, интегрированный характер относительно чувств, желаний, мнений личности. Оно опирается на определенную

систему ценностей, заложенную в содержание образования и актуализированную определенной позицией педагога. Выбор ценностей опосредован творческим потенциалом педагога, гуманизмом его личности. Знание, преподаваемое им, должно быть «растворено любовью» (Митр, Владимир Богоявленский), тогда оно дойдет до сердца каждого учащегося, затронет его эмоционально-мотивационную сферу.

В условиях общеобразовательной школы, высшего учебного заведения осуществление духовно-нравственного воспитания возможно на основе интериоризации гуманистических ценностей содержания образования. Специфика ценностного поля духовной культуры, по мнению Г.К. Селевко, лучше всего выражается ценностными понятиями, связанными с корнем «дух» [5]. Формирование понятий является важной задачей обучения и воспитания. Приведем оптимистические, вдохновляющие или духотворящие ценности, понятия, содержание которых следует раскрыть перед растущим человеком: Дух, Душевность, Духовная красота, Духовный подвиг, Духовная близость, Духовная щедрость, Духовная родина, Духовное величие, Духовный облик, Духовное здоровье. Духовное бытие, Духовная жизнь, сфера Духа, Духовная субстанция, Духовное лоно, Духовная конституция, Духовный генофонд, Духовная установка, Духовный фон, Духовное начало, Духовный устои, Духовное равновесие, Духовное единство. Духовное воззрение, Духовный взор, глаз Духовный, Духовный свет, Духовная жажда, Духовный поиск, Духовное руководство, Духовные способности, Деятельность Духа, Духовный уклад, Сила Духа, Духовное развитие, Духовный

рост, Духовное общение, Духовный расцвет, Духовное наследие, Памятники Духа, Духовное царство, печать Духа, культура Духа, Духовное самоопределение и т.д.

Пессимистические, негативные понятия: духовная слабость, духовное искушение, духовная спячка, нечистый дух, злой дух, духовный идол, духовное насилие, духовный геноцид, духовный кризис, духовное рабство, нищета духа, духовное ничтожество, духовный маразм, духовный разброд, духовная смерть и т.д.

Духовно-нравственная культура у учащейся молодежи успешно формируется в процессе:

- глубокого осмысления и прочного усвоения нравственных понятий, получаемых через систему средств массовой информации, коммуникации;
- изучения основ наук и искусств в образовательных учреждениях;
- самовоспитания, самообразования.

#### Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. *Бехтерев, Н.П.* Электрическая стимуляция мозга и нервов у человека / Н.П. Бехтерев. – Л.: Наука, 1990. – С. 82-85.
3. *Ибрагимова, Л.А.* Ценностные ориентации учащихся в системе поликультурного образования / Л.А. Ибрагимова. – М.: РИЦ «Альфа», 2002. – 212 с.
4. *Павлов, В.И.* Нравственное воспитание в поликультурной школе / В.И. Павлов, И.И. Павлова, И.В. Павлов. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 644 с.
5. *Селевко, Г.Н.* Педагогические технологии / Г.Н. Селевко. – М., 2002. – 344 с. ■

## ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Л.А. Холопова

**Ключевые слова:** гражданское образование, социализация, детское самоуправление.

**З**адача воспитания гражданина актуальна для всего мира. Об этом говорят и исторические факты. Только за последние 200 лет прошли три волны демократического развития: 1828–1926 гг., 1943–1962 гг., 1980–1990 гг.

На уровне нашего государства вышло ряд постановлений и документов, которые предполагают развитие гражданственности нашего общества.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, утверждённой распоряжением Правительства РФ от 29.12.01 № 1756-Р, определены приоритетные направления образования. Среди них одним из главных стало усиление роли воспитательного потенциала образовательного процесса, организация эффективного гражданского образования, реализация на практике системного подхода, использование всего образовательного арсенала, развитие демократических начал в образовательном учреждении. Значимость этих направлений ещё раз подтвердил президент страны Д.А. Медведев в своем обращении к Федеральному Собранию 13 ноября 2009 года.

Таким образом, гражданское образование становится одним из основных направлений образования в РФ, приобретая черты открытой развивающейся сферы.

Обучение не нужно сводить к отдельному учебному предмету или группе гуманитарных предметов. Это не будет решением проблемы. Нужно учитывать имеющийся потенциал в виде существующих форм гражданского образования в России: предметной, межпредметной, воспитательной и институциональной.

Что будет тогда его результатом? Способность ученика критически мыслить или законопослушание? Гражданское воспитание призвано воспитать людей в духе

уважения к закону и обществу и в то же время – развивать их инициативу, ответственность и умение пользоваться личными свободами.

В современном мире сталкиваются два воззрения, касающиеся взаимоотношений между личностью и государством: подданническое и гражданственное. Первое предполагает слепое повиновение государству и безусловное превосходство обязанностей перед правами. Во втором – приоритет отдан партнерским отношениям между государством и гражданином, в рамках которых обе стороны имеют взаимные обязательства, а гражданин имеет права, которые гарантированы не только Конституцией, но и международными стандартами в области прав человека.

Существует понятие политической теории – гражданская самодеятельность. Суть её заключается в том, что в нормально устроенном цивилизованном обществе граждане сами устраивают свои дела. Это одно из оснований гражданского образования.

Другим основанием его является социализация – понятие, которое тактируется в различных областях по-разному.

Психология уделяет главное внимание воспитанию, как ведущему и определяющему началу социализации. Антропологи рассматривают социализацию с точки зрения культуры и в большей степени в содержательном, нежели в процессуальном аспекте. И психологи, и антропологи оперируют такими понятиями, как целостность, способности мышления, чувства, действия, ценности и нормы поведения.

Социологи рассматривают, через какие личности и институты осуществляется передача норм и моделей поведения, как происходит процесс обучения субъектов социальным ролям, как приобретаются ими социальные навыки.



Итак, психология, антропология рассматривают социализацию в разных аспектах: процессуальном, содержательном, институциональном. Суммарные знания о социализации даёт социология культуры, в которой высказывается мысль, что нормы и ценности, умения, модели поведения, язык и мышление ребенку передаются семьей, школой, группой сверстников и пр. В результате ребенок активно участвует в собственной социализации. Если конкретизировать понятие социализации, то в литературе мы встречаемся с «первичной» социализацией, «излишней», «чрезмерной», «ранней», «половой», «семейной», «правовой», «социализацией» нравственного поведения [2, с.34]. Нас больше всего интересует два последних понятия.

Правовая социализация представлена двумя концепциями. В первой – внимание концентрируется на приоритете закона. Главная идея её в том, что требования права должны отражаться в правовом сознании, проходить через поведение и влиять на развитие социальных отношений. Согласно второй – личность осваивает право и его элементы таким образом, чтобы они имели смысл для него самого.

Обе концепции правовой социализации опираются на фундаментальные способы понимания общества: «объективистское» и «культурно-аналитическое» [2, с.5]. В первой концепции право – это явление природы. Человек должен подчиняться законам, не пытаясь отыскать личностный смысл. Во второй – законы, право – это искусственный продукт, созданный человеком с определенной целью.

В настоящее время широко распространена «критическая теория социализации» [2, с.101], которая принадлежит немецкому философу и социологу Ю.Хабермесу. Социализация в теории этого философа имеет своей целью самоутверждение личности. Она утверждает и предполагает воспитание критического отношения к элементам социальной среды. Индивидуальная жизнь личности, поиски своего «Я» – факторы

постоянного её развития. Адаптация означает стремление индивида найти в своем внутреннем мире те черты, которые помогают приспособиться к другим людям.

Американский психолог Л.Кольберг считает, «что задача социализации состоит в том, чтобы стимулировать естественный процесс нравственного развития личности. Источник этого естественного процесса – взаимодействие психологической и социальной структур личности, её взаимосвязь с социальной средой. Моральное чувство, благодаря такому взаимодействию, развивается от одной стадии к другой» [2, с.105]. Система Л. Кольберга включает три общих уровня морали: предшествующий традиционному, традиционный, конформистский, самостоятельный, принципиальный.

Социализация через гражданское образование успешна в том случае, когда учитываются возрастные и индивидуальные особенности ребенка, которые лежат в основе социального становления.

Представления о социальном становлении можно найти в различных концепциях З. Фрейда и Ж. Пиаже (теория развития интеллекта), которые не учитывают важного значения интеллекта познавательной сферы (З. Фрейд), наоборот, «интеллектуализируют ребенка» (Ж. Пиаже) [1, с.273–313].

Культурно-историческая концепция в основе своей содержит представление о культурно-историческом процессе как детерминанте развития психики человека, и развитие – постоянное приобретение нового, того, чего не было на предыдущем этапе, то есть в развитии, «есть зона актуального и ближайшего развития» [1, с.632–641]. Развитие не эволюционный, но революционный путь. Таким образом, здесь можно выделить две базовые концепции: развитие – модернизация и реализация задатков, развитие – постоянное приобретение нового.

Л. Выготский и Д. Эльконин в основу своих концепций положили принцип пе-

риодизации, что изложено в теоретической концепции Э. Эрисона [7, с.217–235]. Теоретические формулировки Э.Эрисона касаются исключительно развития «эго». С позиции Э. Эрисона, скорее именно «эго» составляет основу поведения и функционирования человека. Он рассматривает «эго» как автономную структуру личности, основным направлением развития которой является социальная адаптация. Уделяя особое внимание адаптивным функциям «эго», Э. Эрисон считал, что человек, взаимодействуя с окружением в процессе своего развития, становится все более и более компетентным. Э. Эрисон подчеркивает исторические условия, в которых формируется «эго» у ребенка.

Кроме того, теория развития «эго» охватывает все жизненное пространство индивидуума (от младенчества до зрелости и старости).

Теория Э.Эрисона также ставит во главу угла качества «эго», то есть его достоинства, раскрывающиеся в различные периоды развития. Это последнее различие является ключевым для понимания концепции учёного об организации и развитии личности. В отличие от фаталистического фрейдовского предупреждения о том, что люди обречены на социальное угасание, если отдадутся своим инстинктивным стремлением, утверждение Э. Эриксона оптимистично в том плане, что каждый личный и социальный кризис представляет собой своего рода вызов, приводящий индивидуума к личностному росту и преодолению жизненных препятствий.

Центральным положением для созданной Э.Эрисоном теории развития «эго» является положение о том, что «человек в течение жизни проходит через несколько универсальных для всего человечества стадии» [7, с.221]. Процесс развертывания этих стадий регулируется в соответствии с эпигенетическим принципом созревания. Под этим Э. Эрисон понимал следующее:

«личность развивается ступенчато, переход от одной ступени к другой пред-

решен готовностью личности двигаться в направлении дальнейшего роста;

общество устроено так, что развитие социальных возможностей человека принимается одобрительно. В своей книге «Детство и общество» Эрисон разделил жизнь человека на восемь отдельных стадий психосоциального развития: орально-сенсорная (1 год), мышечно-анальная (1–3 года), локомоторно-генитальная (3–6 лет), латентная (6–12 лет), подростковая (12–19 лет), ранняя зрелость (20–25 лет), средняя зрелость (26–64 года), поздняя зрелость (65 лет – смерть)» [7, с.217–235].

Остановимся на четвертом и пятом возрасте человека. По теории Э.Эрисона предполагается, что в начале этого периода ребенок осваивает элементарные культурные навыки, обучаясь в школе. Этот период жизни характеризуется возрастающими способностями ребенка к логическому мышлению и самодисциплине, а также способностью взаимодействовать со сверстниками в соответствии с предписанными правилами.

Опасность на этой стадии кроется в возможности проявления чувства неполноценности или некомпетентности и трудолюбия. Они сильно зависят от школьной успеваемости.

Новый психосоциальный параметр, появляющийся в юности, на положительном полюсе предстает в виде «эго-идентичности», на отрицательном полюсе – в виде «смешения» [7, с.240–243]. Задача, с которой встречаются подростки, состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся к этому времени знания о самих себе и интегрировать эти многочисленные образы себя в личную идентичность.

Основа для благополучной юности и достижения интегрированной идентичности закладываются в детстве.

Неспособность юных достичь личной идентичности приводит к тому, что Э. Эрисон назвал кризисом идентичности. «Кризис идентичности», или «ролевое слежение», чаще всего, характеризуется

неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование [7, с.243]. Многие подростки, страдающие от специфического для этого возраста конфликта, испытывают пронзительное чувство своей бесполезности, душевного разлада и бесцельности.

Л. Выготский и Д. Эльконин, развивая теорию Э. Эрисона, выделили: дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст, литический период, кризис 13–14 лет, юношеский возраст [1, с.892–901].

Большую роль в гражданском развитии личности в гражданско-правовом поле школы играет система воспитательной работы.

Однако надо помнить, что среди таких понятий, как «педагогическая система», «дидактическая система», система воспитательной работы, «воспитательная система» – это наиболее широкое понятие [4, с.10].

Х. Лийметс рассматривал воспитание как «целенаправленное управление процессом развития личности» [4, с.42]. Если воспитание рассматривать как управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий, то воспитательная система не сводится к системе педагогической. С одной стороны, она система психолого-педагогическая. С другой – социально-педагогическая, и влияет она на обучающихся не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашнее задание, классные часы), но и как фактор социальный (через включение в окружающую среду, через психологический климат в коллектив, позволяющий объединить детей и взрослых в рамках данного конкретного заведения).

Педагогическая система, таким образом, – более узкое понятие, чем воспитательная, но она её составляющая.

Под системой воспитательной работы обычно понимают систему взаимосвязанных воспитательных мероприятий (дел, акций), адекватных поставленным целям.

В лучшем случае, это подсистема в общей воспитательной системе школы, в худшем – набор мероприятий для галочки. Воспитательная система имеет сложную структуру. Её компоненты, цели (т.е. совокупность идей, для реализации которых система создается); деятельность, обеспечивающая её реализацию; субъект деятельности её организации и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среда системы, освоенная субъектами, и управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы [4, с.51].

Процесс развития воспитательной системы в значительной степени определяется тем, что она является самоорганизующей системой.

Управление воспитательной системой может быть извне (создание условий, благоприятных для возникновения, развития и совершенствования воспитательной системы школы).

Изнутри – это организация совместной деятельности и общения детей, коррективы возникающих отношений в детской среде. Осуществляется такое управление через ктд, создание воспитательной ситуации, через структуру компонентов учреждения (класс, кружки, спортивные секции, клубы, объединения и др.)

Среди всех воспитательных систем можно выделить гуманистическую.

Гуманистическая воспитательная система открывает интересные возможности для педагогического творчества в условиях учреждения. Потенциал содержится в субъектных отношениях. Педагог в условиях такой воспитательной системы школы является носителем гуманистической культуры отношения мира взрослых и мира детства, основанных на принципах равенства, диалога, существования, свободы, соразвития. Педагогическую основу этой культуры составляет принятие и освоение учителями личного подхода в воспитании.

В условиях гуманистической воспитательной системы большую роль играет укрепление общей доброжелательности, творческой атмосферы, педагог должен знать проблемы каждого ребёнка.

В воспитательной системе гуманистического типа высшим смыслом и главной целью является человек, развивающаяся личность.

В рамках воспитательной системы должна рассматриваться и самоуправленческая деятельность, когда школьники получают практический опыт демократической жизни.

Самоуправление, по сути, сокращенное словосочетание «самостоятельное управление» [4, с.22]. Насколько самостоятельны дети? Могут ли они сами принимать решения?

Отсюда уже можно сделать вывод о многогранности детского самоуправления как психолого-педагогического явления.

Поэтому существует много толкований и определений этого понятия. Так, например, В.Коротов определяет ученическое самоуправление как «метод организации коллектива» [5, с.2]. Ю. Сокольников видит в самоуправлении «способ организации деятельности школьников» [5, с.6], Н. Анникова считает, что «самоуправление – это организация гуманистических отношений» [5, с.6].

Чтобы понять сущность такого явления, как детское самоуправление, необходимо определить его характерные признаки и предположить, что речь идет о реализации детьми определенных управленческих функций в рамках делегированных им полномочий и ответственности. Решение каждой управленческой задачи является лишь в том случае частью процесса развития детского самоуправления, когда её каждый элемент в последующих циклах будет обеспечивать большую вовлеченность детей в процессе управление коллективом.

Детское самоуправление имеет как социальный аспект, так социально – психологический. Первый предполагает важнейшее

средство социализации детей. На его основе у них формируется чувство сопричастности к событиям, происходящим вокруг, и ответственность за эти события.

Социально-психологический аспект самоуправления можно рассмотреть в связи с изучением такого понятия, как коллектив.

Социальный и социально-психологические аспекты самоуправления находят своё отражение и при рассмотрении этого явления с точки зрения педагогики. Если в социологии к самоуправлению подходят с позиции регулирования общественных отношений, в социальной психологии – с позиции фактора развития групп, то в педагогике – с позиции решения учебно-воспитательных задач, стоящих перед коллективом учащихся и педагогов. Если коллективом управляет только педагог без какого-либо привлечения детей, то речь идет об авторитарной форме управления коллективом. Если же сами учащиеся решают проблемы, то такую форму организации можно считать демократической.

Самоуправление в детском коллективе возникает, когда есть какая-то общая цель в группе детей, значимая не только для этой группы, но и имеющая более или менее выраженную социальную направленность.

Таким образом, по мнению М. Рожкова, детское самоуправление – «демократическая форма организации коллектива детей, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения групповых целей» [5, с.9].

Самоуправление – явление развивающееся. Развивающееся в плане самостоятельности детей. Для этого в учреждении необходимо создать условия, чтобы каждое организуемое дело, любая деятельность пробуждали активность детей. Главное в самоуправлении – процесс развития, который предполагает непрерывные качественные изменения, обеспечивающие перевод детского коллектива из системы управляемой в систему управляющую. Бес-

спорно, прежде чем станет системой самоуправления.

Самоуправляющей деятельности необходим внешний фактор – деятельная помощь педагогов. В любом случае принцип действия может быть таким: определение цели – принятие цели коллективом – выдвижение идей ее реализации – обсуждение – выбор вариантов – реализация – подведение итогов.

Все это ведет к тому, что учащимся нужно принимать управленческие решения, ставить цели, которые могут быть соотношены с видами деятельности (учебная; досуговая; общественно-трудовая, культурно-просветительская, финансово-экономическая, правовая и др.). По целям деятельности можно построить деятельность органов самоуправления. Управленческие цели определяют не только жизнедеятельность детского коллектива, но и его развитие (перспективы, оценка деятельности, разрешение конфликтных ситуаций).

Следующая группа проблем связана с решением конкретных организаторских задач (планирование, распределение общественных поручений, оценка результатов работы, учет и контроль деятельности коллектива).

Своеобразной оценкой деятельности может быть «Экран успешности» в каждом детском коллективе, предполагающий подведение итогов в конце года.

Существует группа проблем, связанных с развитием детского самоуправления, которые различаются по степени социальной значимости, по уровню сложности, по степени участия.

Управленческое решение, в какой бы форме оно ни было принято, не будет развито в самоуправление, если не будет реализовано. Реализация принятого решения осуществляется в процессе организаторской деятельности. Только та организаторская деятельность будет признаком развития самоуправления, когда организуемое дело проводится по решению органа самоуправления детского кол-

лектива или всего коллектива учреждения в целом. Л.Уманский определил структуру организаторской деятельности, включив следующие компоненты: задачи, усвоенные организатором; подбор младших организаторов; ознакомление их с задачами; принятие коллективного решения; определения материальных средств, временных и пространственных условий; планирование; распределение обязанностей; определение формы организации; инструктаж; координация действий; обеспечение внешних связей; учет, контроль; анализ эффективности выполнения хода задачи; завершение и реализация задачи [6, с.73].

Итоговый анализ выполнения задачи и оценка деятельности показывают, что самоуправление развивается более успешно, если учащиеся вовлекаются во все звенья организаторской цепи, отсутствие которой ведет к снижению интереса учащихся к самоуправлению.

В своем развитии самоуправление проходит определенные этапы. А. Макаренко сопоставлял эти этапы «со стадиями развития коллектива» [3, с.55]. На первой стадии органы ученического самоуправления помогают взрослым, на второй – многое делают сами при консультировании старших, в третьей – стремятся вовлечь всех ребят в деятельность, учитывая благоприятные для них роли.

Можно выделить, таким образом, три этапа развития самоуправления: зарождение, становление, самосовершенствование, на каждом из которых достигается более высокий уровень самоуправляемости коллектива.

Самоуправление, как и всякая деятельность, испытывает влияние на процесс своего развития со стороны педагогов, поэтому отношения педагогов и детей в процессе развития самоуправления строятся на принципах сотрудничества на организационно-методическом уровне и социально-психологическом. Сотрудничество педагогов и детей, является фактором развития детского самоуправления. Сотрудничество

предполагает создание товарищеских, демократических отношений между педагогами и учащимися, которые возможны при отсутствии формализма в организации жизни школьного коллектива. Важная сторона сотрудничества – это делегирование ответственности и полномочий, т.е. передача части управленческих функций педагогов учащимся.

Органы детского самоуправления успешно могут реализовать свои функции в том случае, если будут предусмотрены на нормативном уровне определенные гарантии. Учащимся должно быть предоставлено право обсуждения любых вопросов организации жизнедеятельности детского коллектива, определение основных задач на каждый период работы.

Как показывает опыт, осуществляя на практике гражданское образование через различные программы и модели, с учетом возрастных особенностей детей, необходимо реализовывать потенциал личности ребёнка, развивая его, формировать ра-

циональное и эмоциональное восприятие социальной действительности и помогать социализироваться в ней.

#### Литература

1. *Выготский, Л.* Психология / Л. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. *Гражданское образование* / под ред. Н.М. Воскресенской. – М: Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 160 с.
3. *Макаренко, А.С.* Собр. соч. / А.С. Макаренко. – В 7 т. – Т.5.
4. *Караковский, В.А.* Управление воспитательной системой школы / В.А. Караковский. – М., 1999.
5. *Рожков, М.И.* Развитие самоуправления в детских коллективах: учеб.-метод. пособие / М.И. Рожков. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2002. – 160 с.
6. *Уманский, Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М., 1980. – 185 с.
7. *Хьелл, Л.* Теория личности (Основные положения исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зинглер. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 608 с. ■

## ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Е.В. Коврикова

**Ключевые слова:** конфессии, культура, общекультурные компетенции и компетентность, духовные традиции, музыкальное искусство.

**В**озрождение в России религиозного уклада во многих семьях и общественно-социальных объединениях, а так же межцивилизационные процессы глобализации, национального и религиозного экстремизма вызывают потребность в поиске практических решений, способствующих расширению позитивного взаимодействия представителей разных культур и конфессий. Именно религиозные различия, писал С. Хантингтон в работе «Столкновение цивилизаций», могут стать наиболее устойчивой причиной конфликтов будущего мирового сообщества. Поэтому особо актуально, чтобы будущее поколение, вне зависимости от своих мировоззренческих ориентаций, имело не только информационное, но и культурно-ценностное представление о различных религиях, как важнейших и объективных формах общественного и человеческого сознания. Первостепенное значение приобретает проблема «Религия и образование», в которой исторически сформировались три основных подхода: *секулярный, конфессиональный и неконфессиональный*. Последний из них позволяет изучать религиозные традиции в сочетании с открытыми, неавторитарными формами обучения, как объективный Дар мировой культуры (Ф.Н. Козырев, Т.В. Складорова, А.Н. Кудряшова и др.), где религия не отвергается (светский) и не преподносится как нерушимая догма (конфессиональный подход). Феномен «культура» подразумевает в себе «совокупность присущих определённому обществу или социальной группе духовных и материальных, интеллектуальных и психологических особенностей», поэтому общая культура человека, помимо принадлежности к этим особенностям, охватывает «его образ жизни,

принципы сосуществования и системы ценностей, а так же традиции и верования» [5, с.294]. Основной целью образования должен стать человек культуры, в целостном единстве *свободной* личности, способной к самоопределению в мире культуры; *гуманной* – способной к сопереживанию и согласию; *духовной* – ориентированной на нравственные, в том числе религиозные, идеалы; *творческой* – готовой к постоянному совершенствованию [4, с.46-47]. Обращение к религиозному содержанию образования и основам религиозной педагогики начинает проявляться в отечественных исследованиях с середины 90-х годов. В наши дни уже конкретизируются формы и методы религиозного воспитания, обобщая накопившийся опыт классической и современной педагогической мысли. Этнопедагогическая интерпретация религии как части национальной культуры и народной педагогики представлена в работах В.Ф. Афанасьева, Г.Н. Волкова, А.Э. Измайлова, З.Г. Нигматова, Ф.Ф. Харисова и др. Значительное место занимают проблемы поиска духовных основ формирования педагогической деятельности (В.Л. Ширяев, Р.М. Салимова, П.А. Омарова, А.Н. Гурова, Л.А. Харисова, К.А. Аблязов и др).

В современных исследованиях религиозного, как общекультурного содержания процесса подготовки будущего учителя музыки, огромное значение имеют фундаментальные труды В.В. Медушевского. Ширин Д.В. считает необходимым создание педагогики восприятия будущим педагогом-музыкантом духовной музыки. Исследуются педагогические условия развития духовной культуры и ценностей, толерантных отношений будущего учителя музыки посредством духовной музыки (Чугуно-

ва Л.А., Щёткина О.К., Филянина Л.А.), воспитательно-педагогический потенциал музыкально-культурных духовных традиций (Столица А.А., Салитова Ф.Ш.).

Компетентностный подход в отечественном образовании возник сравнительно недавно (с конца 80-х – начала 90-х), и с помощью принципиально новых понятий – компетенций и компетентностей, активно решает проблему интеграции полученных знаний и умений в их практическом применении, при решении типичных или нестандартных задач будущей профессионально-социальной жизнедеятельности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Т.Г. Браже, Н.Ф. Талызина, Б.С. Гершунский, А.В. Хуторской, Н.С. Розов). Подход чётко структурирует определения педагогических условий подготовки обучающихся с ориентацией на объективно систематизированные цели-векторы (компетенции), для достижения которых направляются интеллектуальные и волевые усилия обучающегося, формируются соответствующие личностные качества (компетентности). Кроме того, выдвигая на первое место не столько внешнюю сторону процесса обучения для определения квалификационных показателей будущего специалиста, сколько развитие его личностной способности к самореализации в определённой области будущей профессиональной деятельности, способствует развитию гуманистической парадигмы отечественного образования (Л. Братченко, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская и др.). Многие учёные акцентируют взаимосвязь понятия компетентности с феноменом культуры личности, являющимся результатом её саморазвития, образованности и воспитанности (Б.С. Гершунский, А.И. Пискунов, Е.В. Попова, Н.С. Розов). Некоторые исследователи (В.А. Метаева, О.С. Анисимов, А.А. Дергач, С.Ю. Степанов и др.) апеллируют к его сущности как метакомпетентности, т.е. «поиска оснований собственной деятельности или рефлексии» [7, с.58], или широкому анализу

психологических основ профессиональной деятельности специалиста (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Большое внимание уделяется определению структуры и сущности профессиональной компетентности. Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлютенков, О.М. Шиян определяют её в основном с позиций деятельностного подхода.

Значительную роль в развитии теоретико-методологических основ процесса подготовки будущего педагога-музыканта с позиций компетенций и компетентностей играют фундаментальные работы Э.Б. Абдуллина, Е.В. Николаевой, Ю.Б. Алиева, Т.И. Баклановой, О.П. Радыновой, Л.А. Рапацкой и др. Педагогические условия формирования профессиональной и музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки исследуют Гребенюк Е.В., Левина И.Р., Сидорова М.И., Козырева Л.П. и др.

За основу своего исследования мы приняли определение А.В. Хуторским компетенции как «заранее заданное социальное требование, необходимое для эффективной продуктивной деятельности в определённой области» [11, с.8-9]. Компетентность тогда представляет собой «совокупность личностных качеств (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом деятельности в определённой социально и личностно-значимой сфере» [там же]. Им дано определение профессиональных и ключевых образовательных компетенций, в том числе общекультурных. Последние ориентируют на *познание и опыт деятельности в сфере национальной и общечеловеческой культуры; роли науки и религии в жизни человека и общества; осмысление семейных и социально-общественных явлений, вплоть до «культурологического и всечеловеческого понимания мира»* [11, с.19]. Ввиду широкого спектра данной проблематики, мы остановились на развитии способности будущего учителя музыки к



результативному использованию знаний духовных традиций мирового музыкального искусства при решении типичных или нестандартных профессиональных задач в условиях межконфессионального взаимодействия. Общекультурные образовательные компетенции для будущего учителя музыки мы структурировали на основе необходимости:

– ситуативного распознавания, анализа и обобщения социокультурного и профессионального знания и опыта,

– выработки заинтересованного отношения к осмыслению индивидуального и общечеловеческого, светского и религиозного в развитии традиций музыкального искусства и культуры,

– применения вышеуказанных примеров межкультурного взаимодействия в разрешении соответствующих проблем современного общества.

Специфика фундаментальных и современных исследований профессионального музыкально-педагогического образования, особенности отечественной образовательной и социокультурной среды (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии от 9 ноября 2001 года и т.д.), обусловили перечень общекультурных компетенций для будущего учителя музыки. Они определены объективным социальным требованием, необходимым для эффективной деятельности в данной области, как *способность*:

• Сохранения, популяризации, развития и передачи будущему поколению самобытности и разнообразия музыкальных традиций разных конфессий как общекультурного достояния всего человечества.

• Защиты разнообразия и плюрализма мировых музыкально-культурных традиций, которые подразумевают уважение к достоинству каждой человеческой личности как представителю и носителю конфессионального мировоззрения.

• Создания условий для свободного выбора учеником своей духовной культурной среды с соответствующей позицией уважения свободы выбора другого человека.

• Создания возможности для полноценного творческого участия каждого человека в музыкально-культурной жизни своей социосреды по личному интеллектуальному, эмоциональному, религиозному и духовному выбору.

• Создания равных условий для самовыражения и равноценного доступа к способам сохранения, развития и популяризации учеником своих музыкально-культурных традиций, создавая тем самым плодотворную почву для налаживания подлинного диалога между разными религиозными группами.

• Создания условий для гармоничного взаимодействия людей разных духовных традиций, обеспечивая необходимость и стремление к социальной сплочённости, мирному и взаимовыгодному сосуществованию в современной многообразной, динамичной и противоречивой социокультурной среде.

Таким образом, развитие общекультурной компетентности, т.е. устойчивого свойства личности студента музыкально-педагогического вуза по отношению к соответствующим компетенциям, в процессе его профессиональной подготовки предполагает:

– освоение и осознание равной ценности духовных истоков и традиций мировой музыкальной культуры;

– способность анализировать, сопоставлять и обобщать духовные традиции музыкального искусства в актуальном современному обществу социокультурном аспекте, что может явиться стимулом дальнейшего углублённого изучения основ разных религий;

– заинтересованное использование поликонфессиональных духовных музыкально-культурных традиций для позитивного взаимодействия с представителями разных религий и народов в будущей творческой

и профессионально-социальной деятельности;

– развитие высокого уровня толерантности, эмпатии и уважения к представителям разных конфессий;

– осознание своей активной профессионально-социальной значимой позиции в развитии отечественного образования, музыкального искусства, культуры и общества в целом.

На базе музыкального факультета ТГППУ (г. Казань) нами было проведено анкетирование (закрытого и открытого типа) студентов I–V курсов с целью исследования уровня их общекультурной компетентности и способности к будущей активной профессионально-социальной деятельности в межконфессиональном пространстве. Ответы респондентов показали, что 67,5% студентов интересуют произведения религиозной тематики другой веры только с точки зрения музыканта, из них 30% не желают узнавать истоки их духовного содержания, но 42% стараются понять ценности другого религиозного мировоззрения.

Однако, хотя 71% считают вопросы религии и развития культуры важными для воспитания современного человека, основной целью своего обучения в вузе считают получение диплома об образовании (35%) и высокой квалификации специалиста (52,5%), и лишь 22% считают, что их главная цель – развитие высокой культуры личности. Приведём пример из анкеты студента 4 курса: *«Нужно изменить распространённое мнение об уроке музыки как «уроке отдыха». Нужно воспитывать в ученике культуру Слушателя и, главное, общую культуру Человека!»*. Закономерно, что 49% не понимают возможности своего участия в решении межконфессиональных проблем современного общества, а 20% считают это областью богословов, филологов, политиков и социологов, хотя 55% признают важность музыки в жизни человека и общества как неотъемлемой части общей культуры.

При рассмотрении вопросов взаимоотношений с представителями другой веры было установлено, что 50% в выборе профессиональных контактов будут рады глубокому и всестороннему общению и возможности узнать друг друга лучше, и лишь 8% предпочитают видеть коллегами представителей только своего религиозного мировоззрения. Чувства толерантности и уважения к представителям других религий отразили следующие ответы: 53% доброжелательны и неконфликтны в общении, однако 45% при общей нейтральной позиции могут ответить агрессией на неуважительное к ним отношение, и лишь у 2% присутствует негативное восприятие другого вероисповедания. Отраднo, что важным условием в поиске взаимопонимания представителей разных религиозных культур студенты считают не просто знакомство с их самобытностью (25%), а воспитание чувства уважения к их духовным ценностям и традициям (72,5%). Таким образом, анкетирование показало, что будущий учитель музыки обладает низким (20-35%) и средним (50-55%) уровнями общекультурной компетентности, причём около 12% студентов в принципе затруднились с ответами на предложенные вопросы.

Проведя исследование методологической сущности духовных традиций музыкального искусства (И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, В.И. Вернадский, В.В. Медушевский, В.Н. Холопова, В.П. Зинченко и др.) мы считаем, что это *трансляция средствами музыки надбытийно-абсолютной и глубоко личностной основы жизни человека, опыта «отношения человека к Богу», выраженных в его естественном стремлении к духовной цельности и совершенству-Абсолюту, эмоциональному и социально-ценностному восприятию религиозных особенностей определённой культуры* [3, с.194]. Этот феномен включает в себя большой спектр междисциплинарных взаимосвязей: история мировой и отечественной музыкальной культуры, культурология и социология, этика и эсте-

тика, психология и педагогика, философия и религия. Освоить и оценить духовные традиции разных конфессий можно только в том случае, если будет стойкое убеждение в необходимости их соучастия, сближения и сотрудничества, без боязни навязывания чужого или нивелирования собственного мировоззрения. Огромный потенциал находится в рассмотрении религиозных традиций музыкального искусства, как межличностные, стилевые и концептуальные взаимодействия в социокультурном пространстве. Духовные традиции любой религии тесно связаны с самобытной областью музыкальных интонаций обрядов и канонов, и развиваются во взаимодействии с другими музыкальными культурами. Все конфессии использовали безграничные возможности музыки для внедрения своей мировоззренческой концепции, как наиболее природосообразного, эмоционального и универсального вида искусства (св. Григорий Нисский, Г.У. фон Бальтазар). Во-первых, музыка вызывает сильнейшее чувство эмпатии, сопереживания, являющееся фундаментом любого понимания человека человеком (В.С. Соловьёв, Л.С. Выготский, Д.Б. Кабалевский). Во-вторых, это сложный психоэнергетический феномен, составляющий регулятивную первооснову чувств и мыслей человека, на подсознательном уровне способствуя формированию коллективного единства. Очевидной становится специфика музыки как энергоинформации, регулирующей общественные коммуникации человека и его этическую, разумно-эмоциональную природу (Минаев И.А.). Образуется взаимосвязанный круг: музыка наиболее активно влияет на формы имитационного поведения людей, которые, в свою очередь, являются основными направляющими значениями в организации её форм, жанров и содержания. В-третьих, музыкальное искусство живёт во времени и в непрерывном сотворчестве триады – Композитор, Исполнитель, Слушатель, включая в неё всё новых и новых людей разных социальных групп,

национальностей и вероисповеданий (Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Л.М. Кадцын). Корни этого сотворчества в том, что оно имеет трансцендентный, экзистенциальный, общечеловеческий и космический характер [2].

Анализ вышеизложенного выявил необходимость разработки курса «Духовные традиции музыкального искусства». Его целью является развитие общекультурной компетентности студента музыкально-педагогического факультета посредством освоения духовных истоков и традиций мирового музыкального искусства. Задачами курса является: создание педагогических условий для развития общекультурной компетентности будущего учителя музыки как возможности его вклада в решение межконфессиональных проблем современного общества; освоение сущности духовных истоков и традиций музыкального искусства, разных направлений, стилей и жанров, анализ их в современном социокультурном контексте, способствуя дальнейшему самостоятельному изучению основ различных религий; помощь в систематизации получаемых в ходе учебного процесса знаний в классах истории музыкальной культуры, основного инструмента, хоровой подготовки, педагогики, философии, культурологии с точки зрения содержания курса; создание доверительной атмосферы на аудиторных занятиях, развитие чувств уважения, эмпатии, толерантности и навыков позитивного общения, в целях успешной будущей профессионально-социальной деятельности.

#### Литература

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев // Библиотека школьного учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Бальтазар, Г.У. фон. Раскрытие музыкальной идеи. Опыт синтеза музыки / Г.У. фон Бальтазар, К. Барт, Г. Кюнг; пер. с нем. языка (Серия «Современное богословие») // Богословие и музыка. Три речи о Моцарте. – М.: Библийско-богословский институт св. апостола Андрея, 2006. – С. 2-41.

3. Бердяев, Н.А. Мир творчества. «Смысл творчества» и переживание творческого экстаза / Н.А. Бердяев // Самопознание (опыт философской автобиографии). – М.: Междунар. отношения, 1990. – С. 194-210.
4. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44-53.
5. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии от 9 ноября 2001 года: учеб. пособие / ред. Ю.В. Яковец, Г.В. Осипов, Б.Н. Кузык // Глобальный прогноз «Будущее цивилизаций» на период до 2050 года, часть 8, «Социокультурное будущее цивилизаций», приложение 1. – М.: МИСК, 2009 – С. 294-306.
6. Вульфсон, Б. Религия, церковь образование / Б. Вульфсон // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 3-8.
7. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
8. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57-62.
9. Складорова, Т.В. Конфессиональная ориентация педагогического образования: проблемы и пути решения / Т.В. Складорова. – Электр. ресурс, режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/40315.php>
10. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие / В.Н.Холопова. – СПб.: Изд-во «Лань», 2000 – 320 с.
11. Хуторской, А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / ред. А.В. Хуторской. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007 – 327 с. ■

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТА НА ЛИЧНОСТНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ

О.С. Шерстобитова

**Ключевые слова:** личностные достижения, достижение, стимул, цель.

**П**роблема личностных достижений студентов не относится к числу малоисследованных, но в осмыслении ее до сих пор сталкивается множество спорных, зачастую прямо противоположных точек зрения. Сама постановка проблемы вызывает ряд вопросов, на которые очень сложно дать однозначный ответ. Требуется уточнение сущности, структуры понятий «достижения», «личностные достижения»; создание условий, обеспечивающих становление личностных достижений учащихся в образовательном процессе; разработка механизмов проектирования, контроля и оценивания личностных достижений студента.

Теоретический анализ литературы позволяет утверждать, что личностные достижения есть результат целостного развития учащегося: его познавательной сферы эмоций, мотивов, самореализации, самоконтроля, самоорганизации, физического и психического здоровья и др.; есть достижения, предопределенные самобытностью личности и определяющие ее уникальный жизненный путь.

В структуре личностных достижений студента мы выделили академический, социально-коммуникативный и творческий компоненты. Основанием для этого послужило следующее. Хотя понятия «личностные достижения» и «личностное развитие» взаимообусловлены, но не идентичны, и имеют каждый свою специфику. Так, личностные достижения имеют предметную основу и должны быть осознаны субъектом как личный результат, могущий быть учтен-

ным и в определенных показателях измеренным. Сама сущность личностных достижений основана на субъектной постановке цели («я хочу достичь...») и требует постановки предметной цели, так как учащийся, приступая к определенной деятельности, ставит себе целью получение конкретного результата, а не опосредованного этим результатом личностного роста. Личностный рост студента – это цель в первую очередь преподавателя, а не студента. Таким образом, мы выделили только те компоненты, которые могут быть определены как конкретные цели, и по достижении оценены как конкретный результат в определенных показателях.

На основе всего вышеизложенного представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Достижение – это собственная реализованная цель. Личностное достижение студента – это результат его целенаправленной деятельности, характеризующийся личностным вложением и адекватным ему воспитательным эффектом.

2. Решающим фактором становления личностных достижений студента является создание условий, обеспечивающих восприимчивость сущностных сил учащегося. Такая ситуация возможна в том случае, если заданные обществом образовательные цели будут ценностно переосмыслены личностью и присвоены.

3. Предметом педагогического исследования выступают одновременно личностные достижения и преподавателя и студента, так как становление личностных

достижений обусловлено личностным включением в совместную деятельность обоих субъектов учебного процесса. Совместная деятельность становится необходимым условием достижения субъективно осознанных образовательных целей.

4. В структуре личностных достижений студента выделены академический (знания, умения, навыки), социально-коммуникативные (личностные проявления в коллективе) и творческий (самовыражение, творческая продуктивность) компоненты.

5. Предполагаем, что успешное становление личностных достижений студента в образовательном процессе может быть обеспечено при включении его в проектирование индивидуального образовательного маршрута.

Эффективную ориентацию студента на личностные достижения обеспечивают педагогические стимулы.

Стимул, согласно С.Л. Рубинштейну [4], мы рассматриваем как средство, побуждающее студента к усиленной деятельности, своеобразный внешний толчок, сила которого возрастает в зависимости от его общественной значимости и меры заключенного в нем положительного эмоционального заряда.

К оптимальным стимулам мы относим следующие: доброжелательное внимание, одобрение, признание, оценку, поддержку, награду, усиление социальной роли преемника.

Стимулы как побудители деятельности и активности человека связывают потребности и средства их удовлетворения, образуя промежуточные звенья, «цепочки». Выделим внешние и внутренние стимулы (З.И. Равкин). Внешние стимулы – это такие побудители, которые обладают потенциальными возможностями воздействия на деятельность и активность личности. А внутренние стимулы – это побудители, включенные через деятельность и отношения личности в ее образ жизни, сознание и эмоциональную сферу, получившие отражения в нравственных качествах, в

поведении и мотивации личности. «Можно утверждать, что чем явственнее происходит изменение соотношения данных («внешних») стимулов в пользу созданных («внутренних»), тем всё отчетливее и рельефнее педагогический процесс перестраивается на началах творческой инициативы и самостоятельности учащихся» [3]. Переход стимуляции в автостимуляцию при сохранении направляющей роли внешних побудителей объективного значения возможен только тогда, когда они (внешние стимулы – Н.Р.) интериоризируются, т.е. превращаются во «внутренние» стимулы.

В связи с изложенным выше, влияние «внешних» и «внутренних» стимулов на ориентацию студента на личностные достижения имеет, на наш взгляд, актуальное значение. Правомерным представляется вывод о том, что стимулы обеспечивают корреляцию педагогического руководства, творческой активности и самостоятельности студента как в ходе образовательного процесса в целом, так и в процессе развития их личностных достижений.

Поскольку стимулы предстают в качестве факторов, регулирующих проявление того или иного свойства мотивационно-потребностной сферы личности, цель педагогического стимулирования выражается в создании определённой личностной мотивации как совокупности побуждений, вызывающих активность студента, система факторов, детерминирующих его личностные достижения.

Цель, согласно Тарасюк В.Н., чаще всего представляет составную часть стимула [5].

Выявлено, что побуждение к активной деятельности по овладению предметом потребности осуществляется при наличии мотива, условием действительности которого является целостность его структуры. Стимулы и мотивы возникают тогда, когда есть предмет удовлетворения потребности, определена цель деятельности и известны средства, при помощи которых эта цель может быть реализована, человек владеет

навыками использования этих средств, у него есть уверенность в успехе [5].

Современный уровень теоретических идей по проблеме стимулирования личностных достижений студента позволяет очертить круг не только психологических и социологических знаний, но и дать стимулам достаточно четкую педагогическую характеристику.

К стимулам следует относить любое средство, побуждающее активную деятельность обучаемого. Если какие-либо средства активную деятельность не вызывают, они не могут быть отнесены к стимулам обучения.

Под стимулами в педагогическом процессе понимаются специфические педагогические средства, проникнутые стержневой идеей и эмоционально насыщенные, способные выполнять побудительные функции по отношению к внутренним движущим силам развития личности и целенаправленно вызывающие у неё потребность в определенном поведении и обуславливающие социально ценные мотивы такого поведения [3]. Эффективность стимулов определяется наличием положительного эмоционального заряда.

Стимул как специфически педагогическое средство обладает следующими особенностями [3]:

во-первых, стимул предполагает преднамеренное, целенаправленное влияние на определенные потребности и мотивационную сферу учащихся;

во-вторых, рассчитан на возникновение соответствующей «произвольной» ответной реакции этой сферы, переходящей в действие;

в-третьих, всегда выступает в контакте с другими подобными педагогическими средствами, образуя стимульную ситуацию;

в-четвертых, обязательно вызывает у учащихся отвечающее педагогической цели положительное эмоциональное состояние.

Особый интерес представляют взгляды Г.И. Шукиной, которая разрешает вопрос о комплексах стимулов, способствующих

формированию познавательных интересов учащихся, и выделяет три группы стимулов.

К первой группе она относит стимулы, связанные с содержанием учебного материала: стимул «новизны содержания»; «обновления уже усвоенных знаний»; «историзма»; «насушной практической необходимости в знаниях для жизни, для использования науки в целях практики».

Также ею выделяются стимулы, связанные с организацией и характером протекания познавательной деятельности учащихся: стимул многообразия форм самостоятельной работы; «проблемность в обучении»; «исследовательский подход и приобщение учащихся к методам научного анализа»; стимул «творческие работы учащихся»; практические работы учащихся.

В третью группу стимулов включаются те, которые связаны с отношениями между учителем и учащимися: эмоциональный тонус деятельности, то есть интеллектуальный настрой, совместная увлеченность деятельностью, накал «страстей» в дискуссиях, деловой, энергичный стиль проведения урока; эмоциональность самого учителя; педагогический оптимизм; взаимная поддержка учителя и учащихся; соревновательные элементы.

В качестве стимулов могут выступать методы, приёмы, средства обучения, процессы. Хорошо изучена роль таких стимулов обучения, как проблемность, межпредметные связи, дидактические игры, творческие задания, оценка познавательной деятельности [6].

Разделение понятий «метод» и «стимул» не имеет научного основания [2], на наш взгляд, с этим можно согласиться, только если речь идет о педагогических стимулах, так как не всякий стимул можно назвать методом. Результатом применения методов стимулирования является побуждение подростка к самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию. Следовательно, всякий педагогически целесообразный метод в процессе взаимо-

действия воспитателя и воспитуемого является методом стимулирования.

Положительное действие стимула проявляется индивидуально, обусловлено ситуацией, возрастными особенностями, психофизическим состоянием и усиливается, если от его результата зависят какие-либо важные события в жизни подростка.

Уточним правила применения методов стимулирования [2]:

- гуманизация отношений, выражение уважения к силам и возможностям личности воспитуемого;

- педагогическое прогнозирование возможности и целесообразности использования определённых методов (если метод не «срабатывает», необходимо подготовить условия);

- применение различных средств стимулирования в комплексе для обеспечения эффективности и действенности избранного метода;

- осуществление дифференцированного и индивидуального подхода, при учете реальных возможностей, возрастных особенностей и способностей выполнения действий воспитуемым.

В рамках нашего исследования эффективность ориентации студента на личностные достижения обеспечили общечеловеческие, возрастные и индивидуальные стимулы, модифицированные на основе рекомендаций И.З. Гликмана. Так, стимул «новизна учебного материала» и характера познавательной деятельности стимулировал познание студента, обеспечил острый интерес к неизвестным фактам при нахождении нового, неизвестного в учебном материале и в ходе организации учебного процесса по страноведению. Стимул «практическая значимость знаний» потребовал учета потребности студентов активно действовать и добиваться успеха путем демонстрации, что дают им эти знания для жизни, общения, карьеры и успеха в жизни. Стимул «противоречивость материала» обеспечил конструирование в ходе обучения

противоречия между научными и житейскими толкованиями явлений природы и общества, новыми знаниями и жизненным опытом студентов. Стимул «игра» повышает оптимистический настрой студентов, сплачивает группу и позволяет установить дружеские отношения с преподавателями.

Стремление студентов понять друг друга (с первого года обучения в вузе) интерес к политике, проблемам дружбы и любви, соотношения духовного и материального, ненавязчивая демонстрация связи изучаемого с потребностями старшеклассника, – значимые стимулы для развития его личностных достижений.

Стимулирующая роль организации учебного процесса обнаружена нами при увлекательном изложении, дополнительными наглядными образами, обеспечении активной позиции студентов в учебном процессе путем самостоятельного поиска знаний, применения их в игре, демонстрации уважения и личности студента [1].

#### *Выводы*

У студентов с высокой мотивацией динамика личностных достижений в высокой и средней группе определяется общечеловеческими и индивидуальными стимулами.

#### **Литература**

1. Гликман, И.З. Теория и методика воспитания / И.З. Гликман. – М.: Владос-ПРЕСС, 2002.
2. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания: спец. курс: учеб. пособие для студ. вузов / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – С. 37.
3. Равкин, З.И. Актуальные вопросы педагогического стимулирования / З.И. Равкин // Сов. педагогика. – 1974. – № 10. – С. 69-79.
4. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – С. 122-123.
5. Тарасюк, В.Н. Теоретические основы педагогического стимулирования / В.Н. Тарасюк. – Карачаевск: КЧГПУ, 1998. – 116 с.
6. Шуман, В.П. Потребности, цели и мотивы деятельности / В.П. Шуман // Актуальные вопросы дидактики. – Владимир, 1976. – Ч. III. – С. 26-27.



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ

**С.В. Артемьева**

**Ключевые слова:** одарённость, творческие способности, творческая деятельность, творческая образовательная среда, индивидуальная траектория образования, интеллектуально активный тип одарённости, творческие достижения, творческий потенциал, творческое саморазвитие.

**В** настоящее время проблема одарённости продолжает оставаться актуальной. Реформирование российского общества, сопровождается преобразованием системы образования, осуществляемой на основе Закона РФ «Об образовании», Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Федеральной программы «Дети России» и подпрограммы «Одаренные дети» до 2010 года.

Одарённость сегодня рассматривается как способность к творческим достижениям и как возможность выдающихся творческих достижений в любой социально значимой сфере человеческой деятельности. Проблема одарённости является комплексной, включающей проблемы выявления, обучения и развития одарённых школьников, проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов для работы с одарёнными школьниками.

По определению Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова: «Одаренность – это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов, в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [7]. Давая ему собственную оценку, авторы отмечают: «В предлагаемом определении удалось отойти от житейского представления об одаренности как о количественной степени выражения способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества». Интересным является предложение авторов представить «ядро одаренности» в виде двух основных компонентов – инструментального и мотивационного, а не в виде трех, как в западных

моделях. Это, безусловно – существенный шаг вперед, по сравнению с моделями, выполнявшими ранее функции официальной точки зрения (С. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин). По многим наблюдениям, реальная педагогическая практика научилась определять лишь три категории одаренных детей. Именно эти представления, что совсем не случайно, и закладываются в фундамент дифференциации обучения. Первая категория одаренных – дети с высокими показателями по уровню общей одаренности. Вторая группа одаренных – дети, достигшие успехов, в каких либо областях деятельности. Их выявление строится на «экологически валидных» методах диагностики и не представляет особых сложностей. Одаренные юные художники, музыканты, спортсмены, математики давно завоевали себе право на специальное обучение. Эту категорию детей чаще называют талантливыми. К третьей категории одаренных можно отнести детей, успешно обучающихся в школе («академическая одаренность»).

Российский исследователь А.А. Мелик-Пашаев считает, что «...мы, в сущности, имеем ввиду не особый дар, присущий конкретному ребёнку, имеющему своё лицо и имя, а скорее некую «возрастную талантливость» которая накатывает, как волна, едва ли не на всех детей, и как волна уходит, хотя и может оставить добрый след в душевном мире растущего человека» [9]. Усилия педагогов должны быть направлены на развитие склонностей и способностей школьников, которые могут перерасти позже в одарённость.

Природная активность ребёнка составляет суть его исследовательского по-

ведения, выступающего для ребёнка как важнейший источник получения знаний о мире и как условие саморазвития ребёнка. Стремление к творческой деятельности считается отличительной характеристикой одарённых детей (из «Рабочей концепции одарённости»). Творческой стороной способностей можно считать ряд процессуальных черт, характерных для творческого решения, самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний, способов деятельности в новой ситуации, видение проблемы и новой функции известного объекта. Предпосылками для развития творческих способностей являются так же богатое комбинациями, гибкое мышление, умственная подвижность. Творческие способности это: способность рисковать, дивергентное мышление, гибкость в мышлении и действиях, быстрота мышления, способность высказывать оригинальные идеи, изображать что-то новое, богатое воображение, восприятие необходимых вещей. Одарённость – совместное действие способностей, представляющее определённую структуру. Развитие способностей, т.е. качественное и количественное изменение всей структуры возможностей школьника, происходит за счет усложнения способов удовлетворения познавательной потребности. В ходе исследований выяснилось, что сам ученик, выбирая познавательную деятельность с радостью, фактически сам развивает свои способности.

В результате многочисленных исследований Л.Б. Ермолаевой–Томиной, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова [3, 11] и др. по проблеме творчества, было установлено, что творческие способности включают в себя перцептивные, интеллектуальные и характерологические свойства и качества личности, в состав которых входят: мотивационно-творческая активность и направленность личности (творческий интерес, увлеченность, стремление к лидерству); интеллектуально – логические (способность анализировать, определять понятия, способность к систематизации, обобщению

и классификации) и интеллектуально-эвристические (способность выдвигать гипотезы, фантазировать, ассоциативность мышления, независимость суждений) способности, коммуникативно-творческие способности (способность к сотрудничеству, способность отстаивать свою точку зрения, аккумулировать и творчески использовать опыт других); индивидуальные способности личности, способствующие успешности творческой деятельности (работоспособность, упорство, независимость в выборе целей и тактики их достижения).

Центральное место в творческой деятельности одарённого школьника занимает ведущий элемент содержания образования (по И.Я. Лернеру) [5] – опыт творческой деятельности. По мнению А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова и др., одним из ведущих факторов, обеспечивающих положительную динамику развития одарённости у школьников, выступает активная творческая (исследовательская) деятельность. В процессе творческой деятельности каждый ученик находится в индивидуальном поиске решения новых проблем, при котором требуется не только перенос, комбинация, но и преобразование способов деятельности.

Ведущая роль в организации творческой образовательной среды для развития одарённости учащихся принадлежит педагогу. Педагог способен содействовать интеллектуальному, эмоциональному и нравственному росту учащихся. Зная потенциальные возможности своих учеников, педагог может максимально точно подобрать задание и определить уровень сложности для каждой группы учащихся, что обеспечит личностно-ориентированный подход к каждому ученику.

Возникает потребность в новом типе учителя, учителя-исследователя, который будет способен не только работать в режиме развития инноваций, осваивать их многообразие, но и создавать свои педагогические новшества и непосредственно применять их в своей педагогической деятельности.

Основными функциями педагога, наставника являются диагностическая и аналитическая.

Диагностическая функция включает в себя оказание одарённым школьникам педагогической и психологической поддержки в самопознании, позволяет оценивать результаты как динамику развития каждого школьника.

Аналитическая функция характеризуется анализом своих педагогических умений и навыков, осмыслением выбранных форм, методов и приёмов психолого-педагогической помощи.

Деятельность наставника имеет отличительные от учительской деятельности ориентиры и основания, включающие:

- поощрение учеников к использованию внеучебных предметных знаний и умений: жизненного опыта, собственной интуиции и других источников получения знания;

- возможность проб и исправления ошибок, признание их ценности;

- установление ситуации общения и личного контакта с учеником;

- опору на волю и выбор ученика, его осмысленность по отношению к собственным действиям;

- наличие коммуникации и позитивного отношения друг к другу в ситуации совместной деятельности;

- ориентацию на открытость информационного пространства образовательной деятельности ученика, возможность его изменения: достраивания, переструктурирования, уменьшения или увеличения.

В отличие от учителя, занимающегося задачами учебно-воспитательного процесса, наставник, опираясь на эти основания, создаёт систему, обеспечивающую наличие необходимых условий для построения и успешной реализации учащимся его индивидуальной образовательной траектории. Деятельность наставника направлена на понимание школьником возможностей использования собственных ресурсов, ресурсов школы и других образовательных

учреждений для достижения его образовательных целей. Основная задача наставника – помочь одарённому школьнику выработать наиболее эффективную стратегию индивидуального роста, опираясь на развитие его способностей к самоопределению и самоорганизации.

Подготовка школьников к участию в олимпиаде осуществляется на нескольких уровнях:

- на уровне конкретного педагога-наставника через создание и реализацию авторской методики работы;

- на уровне отдельного образовательного учреждения через организацию углублённого изучения предмета или группы предметов за счёт базисного учебного плана, введение дополнительных факультативов и кружков, развитие научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся, введение инновационных педагогических технологий и др.

- на муниципальном и региональном уровнях через развитие и поддержку различных форм подготовки школьников к участию в олимпиадах, обеспечение массовости олимпийского движения и т.п.

Основная подготовка к олимпиадам в республике осуществляется на базе инновационных школ (г.Казань, г.Набережные Челны) и учреждений дополнительного образования (г.г.Заинск, Альметьевск, Нижнекамск, Чистополь, Арский, Атнинский муниципальные районы).

Наши наблюдения показывают, что учитель при подготовке школьников к олимпиадам сталкивается с интеллектуально активным типом одаренности. Эти школьники, как правило, обладают весьма значительными, глубокими знаниями, очень часто они умеют самостоятельно их получать – сами читают сложную литературу, могут даже критически отнестись к тем или иным источникам. Ученики этого типа одаренности точно и глубоко анализируют учебный и внеучебный материал, нередко склонны к философскому осмыслению материала. Основным фактором успеха

школьника, по нашему мнению, на олимпиаде является его целенаправленная подготовка педагогом-наставником. Однако работа с одарёнными школьниками составляет в среднем не более 3,2% времени работы учителя. Исследования, проводимые РАО (г.Москва) среди участников заключительного этапа всероссийской олимпиады команды Республики Татарстан выявили следующее: каждый третий школьник самостоятельно готовится к участию в олимпиаде; каждый четвертый – на учебно-тренировочных занятиях и на дополнительных занятиях в школе; каждый пятый – на индивидуальных занятиях с наставником.

- 32,7% участников самостоятельно готовятся к участию в олимпиаде;

- 30,8% – на учебно-тренировочных занятиях;

- 25% – на дополнительных занятиях в школе;

- 21% – на индивидуальных занятиях с наставником.

Существующая подготовка учителя не позволяет ему не только правильно строить работу с интеллектуально одарёнными детьми, но и определять одарённого школьника. К интеллектуально одарённым они традиционно относят добросовестных, исполнительных детей с хорошей памятью и вниманием, которые идеально подходят под школьные стандарты и поэтому получают высокие оценки, демонстрируя высокую успеваемость по всем предметам. Учащийся с узко – предметной одарённостью таковым не воспринимается.

Готовность учителя к работе с интеллектуально одарёнными школьниками определяется наличием у него креативности мышления; глубокого знания предмета; стремления к сотрудничеству как в отношениях с коллегами, так и с учениками; критичности мышления, способности к самоанализу и обобщению опыта на уровне теоретического осмысления; психолого-педагогической компетентности; готовности к саморазвитию.

По нашему мнению, комплекс педагогических условий, способствующих оптимальной подготовке учителя к работе с одарёнными школьниками, включает: 1) вовлечение учителя в творческий поиск инновационных форм и методов работы с одарёнными школьниками; 2) учёт индивидуально-психологических особенностей учителя в процессе подготовки; 3) мониторинг индивидуально-психологических особенностей учителя в процессе подготовки, включающий в себя самонаблюдение; 4) организация диалоговых форм обучения.

Исследования учёных показали, что педагогическими условиями эффективного функционирования педагогического процесса развития творческих способностей учащихся в условиях олимпиадного движения являются:

- включение учащихся и педагогов в совместную творческую деятельность, ориентированную на развитие интеллектуальных способностей школьников;

- педагогическое управление процессом развития творческих способностей учащихся в условиях олимпиадного движения;

- разработка критериев уровня развития творческих способностей учащихся в ходе творческой деятельности.

Педагогический процесс развития творческих способностей учащихся можно рассматривать как взаимодействие двух подсистем: учителя и ученика, выступающих как субъекты этого процесса, эффективность его зависит от активности ученика как саморегулирующей системы. Говоря о развитии творческих способностей учащихся, только «погружение» их в творческую деятельность может дать надёжные результаты при оценке эффективности процесса. Когда самостоятельная деятельность учащихся достигнет такого уровня, при котором творческие способности учащихся будут развиты настолько, что они смогут осуществлять её самостоятельно.

В совместной творческой деятельности педагог выбирает такой вид взаимодей-

твия, в ходе которого происходит развитие когнитивных процессов, структуры мотивационной сферы, формирование «Я-концепции» личности. В ходе совместной творческой деятельности, опираясь на психологическую схему творчества Б.М. Кедрова [6], необходимо решить две принципиальные задачи:

- построить образ результата и образ процесса (построить программу);
- реализовать программу.

Таким образом, педагогическая функция по проектированию совместной творческой деятельности представляется как суперпозиция двух функций: прогностической (построение программы) и управленческой (реализация программы).

Б.Л. Злотин, А.В. Зусман [4] и др., исследуя проблему педагогического управления развитием творческих способностей, подчеркивали зависимость творческих достижений учащихся, уровня развития их творческих способностей от личности педагога. В данных исследованиях, так или иначе, решается проблема педагогического управления развитием творческих способностей учащихся, но управление рассматривается в традиционном понимании (при ведущей роли педагога).

Специфика рефлексивно-креативного подхода к управлению процессом развития творчески одарённых учащихся в условиях олимпиадного движения заключается в следующем:

- управление рассматривается как система, включающая творческую деятельность в целом;
- объектом управления являются процессы, опосредовано влияющие на человека (проблема, ситуация);
- реализация управления происходит на основе косвенных методов воздействия, рефлексии и сотворческого взаимодействия в процессе деятельности;
- регулирование и коррекция процесса управления осуществляется на основе двойной саморефлексии и самокоррекции в процессе общения;

– управление ориентируется на ресурсную сферу личности.

В педагогике и психологии не выработан единый подход к оценке творческих способностей. Процесс развития творческих способностей является сложным, комплексным, поэтому необходимы критерии, включающие психологические, педагогические и социальные показатели, ориентированные на относительные критерии, неизменные для процесса развития творческих способностей, позволяющие оценить динамику и эффективность педагогического воздействия.

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы привёл к выводу о том, что в качестве фиксируемых показателей следует принять уровни развитости творческих способностей учащихся, разработанные российскими учёными в соответствии со структурной моделью творческих способностей личности.

Наиболее оптимальным является такой подход, когда основным критерием изменения динамики способностей служит такая относительная и достоверная характеристика, как продвижение учащихся на более высокие уровни сформированности и процессуальных характеристик творческой деятельности.

Успешность процесса самореализации одарённого школьника зависит от ряда педагогических условий: развитие творческого потенциала учителя, сотворчество, диалоговое взаимодействие субъектов учебного процесса, творческая атмосфера в ученическом коллективе. Творчество является условием становления и развития и самого учителя.

Анализ и обобщение процессов «самости» в исследованиях В.Г. Рындак, В.И. Андреева [8, 1] и др. привели к выводу, что в качестве наиболее значимых и системообразующих элементов этого понятия можно выделить следующие: 1 – самопознание; 2 – творческое самоопределение; 3 – самоуправление; 4 – самореализация; 5 – самосовершенствование.

Выделяются такие существенные характеристики творческого потенциала, как: 1) многоуровневость; 2) эвристичность; 3) диалогичность; 4) социальность; 5) системность (Л.В. Сохань, В.А. Тихонович [10] и др.)

Современная социокультурная ситуация требует от личности педагога широкого спектра эмоционально-конструктивного проявления самоэффективности как важнейшего фактора творческого развития.

С выявления факторов, влияющих на творческую деятельность – начинается успешный процесс осознания их позитивного влияния на творческую деятельность, а при недостаточности условий – для их позитивного проявления они становятся барьерами, тормозящими творческую самореализацию.

Наиболее приемлемыми методами определения факторов и барьеров творческой самореализации педагогов являются следующие: рейтинговая система анализа, социолого-педагогические измерения: наблюдения, беседы, анкетирование, интервьюирование, диагностирование, а также продуктивности творческой деятельности: докладов, сообщений, рефератов, выступлений.

Наиболее значимыми факторами, активизирующими творческую самореализацию педагогов, являются следующие: повышение культуры педагогического общения; повышение профессионального мастерства, эффективность овладения работы с одарёнными учащимися; наличие необходимой психолого-педагогической литературы. Продуктивным в плане исследуемого вопроса является сформулированный В.И. Андреевым закон сотворчества, действующий в процессе творческого саморазвития [2]. Он утверждает, что эффективность творческого саморазвития личности находится в прямой зависимости от её про-

дуктивности в процессе сотворчества и кооперации в решении творческих задач.

Задача современной школы не формировать личность с заранее заданными типовыми свойствами, а помочь учащимся познать себя, самоопределиваться и по возможности самореализоваться, то есть осуществить свои творческие замыслы, решить лично значимые проблемы, реализовать свой творческий потенциал.

Это особенно актуально сейчас, когда учитель признаётся ключевой фигурой образования.

### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. Изд. 2-е. – Казань, 2000. – С. 388-389.
2. Андреев, В.И. Педагогика. Конкурентология.
3. Ермолаева-Томина, Л.Б. Обучение через развитие познавательных процессов / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Изд-во «Школа», 1998.
4. Злотин, Б.Л. К творческой педагогике / Б.Л. Злотин, А.В. Зусман // ТРИЗ. – 1991. – Т. 2, № 2.
5. Лернер, И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2.
6. Кедров, Б.М. О теории научного открытия / Б.М. Кедров // Научное творчество: сб. – М.: Наука, 1969. – С. 78-82.
7. Рабочая концепция одарённости. – 2-е изд, расшир. и перераб. – М.: ИЧП Изд-во «Магистр», 2003. – С. 12.
8. Рындак, В.Г. Учитель и творчество / В.Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 1998.
9. Савельева, Е.А. О художественных способностях детей / Е.А. Савельева // Завуч. – 2000. – С. 133.
10. Сохань, Л.В. Научно-технический и творческий потенциал человека / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. – Киев: Наук. думка, 1988.
11. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. ■

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД РФ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

**А.В. Верещак**

**Ключевые слова:** профессиональное общение, готовность к профессиональному общению, курсанты вуза МВД.

**П**рофессиональная деятельность сотрудников ОВД включает разнообразные и сложные формы социального взаимодействия как с нарушителями закона, так и с законопослушными гражданами. Современный сотрудник органов внутренних дел должен уметь активно взаимодействовать со своими подчиненными, с вышестоящим руководством, представителями органов муниципального и государственного управления, средств массовой информации, различных общественных организаций, широкими слоями общественности.

Министерством внутренних дел России разрабатывается комплекс организационно-практических мер по совершенствованию деятельности правоохранительных органов, ведется работа по формированию нового позитивного имиджа сотрудников милиции общественной безопасности, повышению их авторитета среди населения, также повышению профессионального мастерства. Однако, несмотря на заметные положительные изменения, в настоящее время в деятельности сотрудников милиции отмечаются отдельные трудности и недостатки. Они проявляются в деформированных в правовом и нравственно-психологическом отношениях способах общения, нарушающих нормы культуры и служебной этики. Имеют место конфликты сотрудников друг с другом, с подчиненными и начальниками, с гражданскими лицами. Все это определяет необходимость совершенствования профессиональной подготовки сотрудников милиции, повышения уровня их общей культуры и готовности к профессиональному общению и взаимодействию.

В Государственном стандарте высшего профессионального образования отмечается, что выпускник вуза МВД должен

иметь навыки профессионального общения с различными категориями граждан. В то же время анализ деятельности вузов показывает, что задача формирования готовности курсантов к профессиональному общению решается не эффективно, что связано с недостаточной разработанностью теоретических и технологических основ формирования у курсантов готовности к профессиональному общению.

Проблема общения являлась предметом исследования философов (Г.С. Батищева, Л.П. Буевой, М.С. Каган, Б.Д. Парыгина и др.) и психологов (Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.). Основы педагогической теории формирования готовности к профессиональному общению заложены в трудах В.И. Андреева, А.А. Вербицкого, В.С. Грехнева, М.И. Дьяченко, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Л.А. Кандыбовича, А.В. Мудрика. В исследованиях И.И. Аминова, И.А. Беленько, В.Л. Васильева, М.И. Еникеева, Т.В. Казаниной, В.Я. Кикотя, О.П. Кондауровой, А.Р. Ратинова, В.В. Романова, Е.Ю. Симоненко и др. рассматривается проблема профессионального общения в сфере правоохранительной деятельности.

Вместе с тем проблема формирования готовности курсантов вуза МВД к профессиональному общению остается недостаточно изученной. Не определены существенные характеристики и структура готовности курсантов к профессиональному общению, не изучены процессы ее развития, не определены педагогические условия эффективного формирования исследуемой готовности в образовательном процессе вуза МВД.

Таким образом, возникает противоречие между объективной потребностью

общества в высококвалифицированных сотрудниках органов внутренних дел, способных эффективно осуществлять общение в профессиональной деятельности, и неразработанностью педагогических условий формирования у них готовности к профессиональному общению в процессе обучения в вузе.

Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых, обязательных обстоятельств, обеспечивающих эффективность формирования у будущих сотрудников ОВД готовности к профессиональному общению. Анализ сущности и содержания феномена готовности сотрудника ОВД к профессиональному общению, состояния проблемы формирования исследуемой готовности в образовательной практике позволил сформулировать педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности к профессиональному общению у курсантов вуза МВД РФ:

– разработка и реализация модели исследуемого процесса, предполагающей его построение в соответствии с логикой развития компонентов готовности: мотивационный этап, этап овладения знаниями теории профессионального общения, этап формирования коммуникативных навыков, этап накопления опыта реализации профессионального общения; актуализация коммуникативного аспекта всех видов производственной практики курсантов; подготовка преподавателей к формированию у курсантов готовности к профессиональному общению; осуществление диагностики, позволяющей оценивать ход и результаты сформированности готовности к профессиональному общению на всех этапах профессиональной подготовки специалиста.

Первое условие мы выявили, исходя из основных положений системного подхода к изучению явлений педагогической действительности, в соответствии с которым мы разработали теоретическую структурную модель процесса формирования готовности к профессиональному общению у курсантов вуза МВД РФ, основными компонентами которой являются целевой,

содержательный, процессуальный, результативный.

Целевой компонент модели включает цели деятельности педагогического коллектива вуза, одной из которых является формирование готовности к профессиональному общению у курсантов. Цель конкретизируется постановкой *задач*: осуществление диагностики готовности курсантов к профессиональному общению; формирование у курсантов мотивации к овладению профессиональным общением; сообщение курсантам фундаментальных научных и прикладных знаний в области делового и профессионального общения; формирование у курсантов умений межличностного взаимодействия, овладение коммуникативной техникой профессионального общения; координация и коррекция процесса.

*Содержательный компонент модели* формирования у курсантов готовности к профессиональному общению включает теоретическую и практическую подготовку будущих специалистов.

Теоретическое направление содержания предполагает овладение курсантами знаниями сущности, норм и правил осуществления профессионального общения в деятельности сотрудника ОВД. В результате изучения ГОС ВПО по специальности 030505 «Правоохранительная деятельность», анализа учебных планов были выявлены повторяющиеся и смежные разделы, изучение которых необходимо для формирования у курсантов готовности к профессиональному общению, определены возможности внесения в учебные программы по этим дисциплинам вопросов, касающихся коммуникативного аспекта профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Мы пришли к выводу, что наряду с изучением общих гуманитарных и социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин необходимо и углубленное изучение теории и практики профессионального общения в форме факультативного курса «Профессиональное общение в деятельности сотрудника ОВД» в четвертом-пятом семестрах



перед прохождением курсантами производственной практики.

Практическое направление содержания включает формирование у курсантов умений реализации норм юридической этики при решении реальных ситуаций общения, умений взаимодействия в организации и группе, овладение техникой профессионального общения. В этих целях необходимо включать курсантов в квазипрофессиональную деятельность, применяя в процессе изучения факультатива таких методов как деловая игра, тренинги др. Значительными возможностями для реализации практического направления располагают различные виды производственной практики – учебная (ознакомительная), производственно-профессиональная и преддипломная практики. Высока роль практики в овладении студентами навыками профессионального общения, основами организаторской и управленческой деятельности.

Реализация теоретического и практического направлений формирования у курсантов готовности к профессиональному общению должна осуществляться поэтапно. Первый этап включает освоение студентами знаний в области общей теории профессиональной этики и профессионального общения, принятие основных ценностей профессии и целей профессионального обучения. На первом этапе должно происходить изучение интересов студентов и выявление уровня сформированности у них коммуникативных качеств путем анкетирования, тестирования и различных опросов.

Цель второго этапа состоит в достижении такого состояния деятельности курсанта, когда он способен не только решать, но и ставить перед собой типовые учебные задачи; у него сформированы общие основы профессиональной деятельности, а также цели обучения на завершающем этапе, т.е. избрана будущая специализация. На втором этапе изучается факультативный курс «Профессиональное общение в деятельности сотрудника ОВД». Содержание курса включает проведение лекций, практических занятий, тренингов, оценку уров-

ня сформированности профессионально значимых личностных качеств курсантов. Этап завершается производственной практикой. Третий этап направлен на достижение высокого уровня готовности будущих сотрудников ОВД к профессиональному общению, когда он может полноценно решать задачи, возникающие в конкретных ситуациях профессиональной деятельности, быстро и эффективно перестраивать свою деятельность в соответствии с возникающими задачами.

Следующий компонент разработанной нами модели включает организационные формы, методы, средства достижения поставленной цели и характеристику результата.

В качестве организационных форм нами были выбраны формы аудиторной работы (лекции, семинарские занятия, лабораторно-практические занятия, консультации, деловые игры и пр.) и внеаудиторной работы (конкурсы, встречи с лучшими сотрудниками ОВД республики и города, диспуты, беседы, научно-практические конференции и др.).

Учитывая основные теоретические положения контекстного подхода к формированию у курсантов готовности к профессиональному общению, мы выделили группы методов обучения, способствующих активному усвоению знаний, овладению практическими умениями: объяснительно-иллюстративные (рассказ, объяснение, беседа), репродуктивные (лекция), проблемные (творческие проекты), частично-поисковые и исследовательские (курсовые и дипломные работы) [2], активные методы обучения (учебные деловые игры, решение ситуаций и задач). К практикоориентированным методам обучения в профессиональной школе мы, вслед за Е.А. Корчагиным, относим следующие: имитационные игровые (деловые игры, игровое проектирование); имитационные неигровые (анализ конкретных ситуаций профессиональной деятельности, решение ситуационных профессиональных задач, выполнение индивидуальных заданий); неимитационные, в основе которых

лежат реальные профессионально-практические ситуации.

Средствами формирования готовности к профессиональному общению у будущих юристов являются: государственные стандарты высшего профессионального образования, учебные планы и учебные программы, учебные пособия и учебники, учебно-материальная база (дидактические материалы, ТСО и др.), профессиональная деятельность курсантов.

Результат как достижение высокого уровня сформированности готовности будущих сотрудников ОВД к профессиональному общению является заключительным компонентом нашей модели.

Вторым педагогическим условием формирования у курсантов готовности к профессиональному общению является актуализация коммуникативного аспекта всех видов производственной практики курсантов. Оно направлено на реализацию деятельностного подхода и обеспечение практикоориентированности процесса профессиональной подготовки студентов: повышение уровня общей и профессиональной культуры специалиста; воспитание профессионально и личностно значимых качеств, социально-нравственной зрелости; придание знаниям, умениям и навыкам междисциплинарного характера путем их интеграции, существующей в профессиональной деятельности; усиление творческих начал в профессиональном обучении [1].

Практика позволяет курсантам непосредственно знакомиться с реальным положением дел в правоохранительных органах. Мы разработали специальные задания, способствующие формированию готовности к профессиональному общению у курсантов, проводили инструктивные занятия по методике общения до начала практики. Кроме того, осуществлялась подготовка руководителей практик. В процессе практики обращалось внимание курсантов на рациональные пути осуществления профессионального общения, организовывался обмен опытом по решению служебных задач, формировалось умение изучать по-

ведение людей и использовать полученные знания в профессиональной деятельности и общении.

Осуществление диагностики является следующим условием решения исследуемой проблемы. Для определения уровня готовности курсантов к профессиональному общению нами были выбраны тест на оценку уровня общительности В.Ф. Ряховского, тест на определение уровня личной тревожности (методика Ч.Д. Спилбергера), тест на оценку уровня мотивации к успеху (методика Т. Элерса), методика «Потребность в общении» (по Ю.М. Орлову), тест «Умеете ли вы слушать?»; разработана анкета и карта самооценки готовности к профессиональному общению.

Подготовка преподавателей к формированию готовности курсантов к профессиональному общению является четвертым условием решения исследуемой проблемы. Повышение уровня профессионального мастерства педагогов возможно посредством самообразования, системы повышения квалификации, постоянно действующих научно-методических семинаров, практических семинаров и тренингов, спецкурсов и др. Нами была разработана программа методического семинара по подготовке преподавателей вуза МВД к формированию у курсантов готовности к профессиональному общению.

Экспериментальная апробация разработанных условий проходила на базе Чебоксарского филиала Нижегородской академии МВД РФ и подтвердила их эффективность.

#### Литература

1. Корчагин, Е.А. Концепция практикоориентированной технологии обучения / Е.А. Корчагин, Л.Н. Самолдина, В.М. Сохабеев // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 10. – С. 2-6.
2. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Сокольников, Ю.П. Системный подход к воспитанию школьников / Ю.П. Сокольников. – М.: Педагогика, 1990. – 90 с. ■

## ПРОБЛЕМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

**Н.В. Шигапова**

**Ключевые слова:** интеллектуальная одаренность школьников, психологическое содержание одаренности школьников, психолого-педагогическая литература.

**Н**аличие разных типов одаренности школьников, в частности творческой и интеллектуальной, в настоящее время не вызывает сомнений у большинства исследователей и практиков [9].

В зарубежной психологии указанная проблема исследовалась в самых различных направлениях [17].

В 1921 г. журнал «Психология обучения» организовал дискуссию, в которой приняли участие крупнейшие американские психологи. Каждого из них просили дать определение интеллекта и назвать способ, которым интеллект можно было бы лучше всего измерить. В качестве лучшего способа измерения интеллекта почти все ученые назвали тестирование, однако, их определения интеллекта оказались парадоксально противоречивыми друг другу. Интеллект определялся как «способность к абстрактному мышлению» (Л. Термен), «возможность давать хорошие ответы по критерию истинности, правды» (Э. Торндайк), «совокупность знаний или способность к обучению, обеспечивающие возможности приспособления к окружающей действительности» (С. Колвин), и др.

По мнению американского психолога А. Бине, человек обладающий интеллектом – это тот, кто правильно судит, понимает и размышляет, и кто, благодаря своему здравому смыслу и инициативности, может приспособливаться к обстоятельствам жизни. Эту точку зрения разделял так же американский психолог Д. Векслер – ученый, создавший первую шкалу интеллекта для взрослых. Он считал, что интеллект – это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами.

Например, американский психолог Ф.Фримен строит теорию, в соответствии с которой интеллект состоит из 6 компонентов: способность к цифровым операциям, словарный запас, способность воспринимать сходство или различия между геометрическими фигурами, беглость речи, способность к рассуждению, память. Здесь в качестве компонентов интеллекта берется и общая психическая функция (память), и такие способности, которые явно являются прямыми следствиями обучения (способность к цифровым операциям, словарный запас).

Английский психолог Г. Айзенк, по сути дела, сводит интеллект человека к скорости протекания умственных процессов.

Интерес представляет подход американских психологов Р. Кетгел и Дж. Хорн, которые выделяют в интеллекте 2 компонента: флюидный и кристаллизованный. «Флюидный» компонент интеллекта наследственно предопределен и проявляется непосредственно во всех сферах человеческой деятельности, достигая своего пика в «раннем взрослом» возрасте и после этого угасая. «Кристаллизованный» компонент интеллекта представляет собой фактически сумму прижизненно сформировавшихся навыков. Данный подход созвучен с личностноориентированным подходом к интеллектуальному развитию, который требует учитывать возможности каждого ребенка, т.е. «флюидный» компонент, и, используя современные технологии и методики, развивать «кристаллизованный» компонент.

Автор одного из наиболее известных методов исследования интеллекта, упомянутый нами Д. Векслер толкует интеллект как общую способность личности, которая

проявляется в целенаправленной деятельности, правильном рассуждении и понимании, в приспособлении среды к своим возможностям. Для известного швейцарского психолога Ж. Пиаже сущность интеллекта выступает в структурировании отношений между средой и организмом.

В подходе немецких ученых-педагогов Г.Х. Мельхорнов наблюдается интеграция и последовательное расширение взглядов Д. Векслера и Ж. Пиаже, придавая им практико-ориентированный окрас. Они называют интеллектом совокупность способностей, которые характеризуют уровень и качество мыслительных процессов личности. Авторы считают, что функция интеллекта состоит в умственном решении объективно существующих проблем. В их рассуждениях прослеживается идея о том, что выражением наиболее развитой формы интеллекта является направленное проблемное мышление. Оно создает новое знание для освоения окружающего мира. Это обусловлено тем, что проблемное мышление приводит к более или менее большому и качественному расширению горизонтов познания, которое делает возможным сознательное воздействие на природу и общество в соответствии с мыслями человека.

В отечественной психологии указанная проблема исследовалась также в самых различных направлениях [13].

Согласно Л.С. Выготскому, исходным субъектом психического развития является не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности и под ее решающим влиянием формируется индивидуальный субъект, который на определенной стадии становления приобретает автономные источники своего сознания и переходит в «ранг» развивающихся субъектов. Подобно этому, источники возникновения и первоначального существования целенаправленной учебной деятельности лежат не в отдельном ребенке, а в управляющем влиянии системы социальных отношений в классе (учитель и учащийся).

Каждый ученик становится в положение либо субъекта – источника идеи, либо оппонента, действуя в рамках коллективного обсуждения проблемы [6].

Следует отметить исследования Н.С. Лейтеса, отмечающего, что общие умственные способности, к которым относится, прежде всего, качество ума (хотя они могут существенно зависеть также от волевых и эмоциональных особенностей), характеризуют возможность теоретического познания и практической деятельности человека. Самое существенное для человеческого интеллекта состоит в том, что он позволяет отражать связи и отношения предметов и явлений окружающего мира и, тем самым, дает возможность творчески преобразовать действительность. Как показал Н.С. Лейтес, в свойствах высшей нервной деятельности коренятся некоторые активности и саморегуляции, что создает существенные внутренние условия и предпосылки для формирования общих умственных способностей [15].

Психологи пытаются раскрыть структуру общих умственных способностей. Например, Н.Д. Левитов считает, что общие умственные способности, прежде всего, включают в себя те качества, которые обозначаются как сообразительность (быстрота умственной ориентировки), вдумчивость, критичность [12].

Плодотворно исследовала проблему умственного развития Н.А. Менчинская с группой своих сотрудников [14]. Эти исследования исходят из положения, сформированного Д.Н. Богоявленским и Н.А. Менчинской о том, что умственное развитие связано с двумя категориями явлений. Во-первых, должно иметь место накопление фонда знаний, а знание – необходимое условие мышления. Во-вторых, для характеристики умственного развития важны те умственные операции, с помощью которых приобретает знание [4]. Т.е., характерной чертой умственного развития является накопление особого фонда хорошо отработанных и прочно закреплен-

ных умственных приемов, которые можно отнести к интеллектуальным умениям. Словом, умственное развитие характеризуется и тем, что отражается в сознании, и еще в большей степени тем, как происходит отражение.

В этой группе исследований с различными точками зрения анализируются умственные операции школьников, намечаются уровни продуктивного мышления, определяемые уровнями аналитико-синтетической деятельности. В основе этих уровней лежит характеристика: связи между анализом и синтезом, средств, с помощью которых осуществляются эти процессы, степени полноты анализа и синтеза. Наряду с этим изучаются и умственные приемы как системы операций, специально формируемых для решения задач определенного типа в пределах одного школьного предмета или для решения широкого круга задач из разных областей знаний [10].

Интерес представляет и точка зрения Л.В. Занкова. Для него решающим, в плане умственного развития, является объединение в определенную функциональную систему таких способов действия, которые характерны по своей природе [8]. Например, младших школьников на одних уроках учили анализирующему наблюдению, а на других – обобщению существенных признаков. О прогрессе в умственном развитии можно говорить тогда, когда происходит объединение в одну систему, в единую аналитико-синтетическую деятельность этих разнохарактерных способов умственной деятельности.

В связи с изложенным выше встает вопрос о содержательных критериях (признаках, показателях) умственного развития. Перечень таких самых общих критериев дает Н.Д. Левитов [12]. По его мнению, умственное развитие характеризуется следующими показателями: самостоятельностью мышления, быстротой и прочностью усвоения учебного материала, быстротой умственной ориентировки (находчивости) при решении нестандартных задач, глубо-

ким проникновением в сущность изучаемых явлений (умением отличить существенное от несущественного), критичностью ума, отсутствием склонности к предвзятым, необоснованным суждениям.

Для Д.Б. Эльконина основным критерием умственного развития является наличие правильно организованной структуры учебной деятельности (сформированная учебная деятельность) с её компонентами (постановка задач, выбор средств, самоконтроль и самопроверка), а также правильное соотношение предметных и символических планов в учебной деятельности [22].

И.А. Менчинская рассматривает в этой связи такие особенности мыслительной деятельности, как: быстроту (или, соответственно, замедленность) усвоения; гибкость мыслительного процесса (т.е. лёгкость или, соответственно, трудность перестройки работы, приспособления к изменяющимся условиям задач); тесную связь (или, соответственно, разрозненность) наглядных и отвлечённых компонентов мышления; различный уровень аналитико-синтетической деятельности [14].

Е.Н. Кабанова-Меллер основным критерием умственного развития считает широкий и активный перенос приёмов умственной деятельности, сформированных на одном объекте, на другой объект. Высокий уровень умственного развития связан с межпредметным обобщением умственных приемов, открывающим возможность их широкого переноса с одного предмета на другой [10].

Особый интерес представляют критерии, разрабатываемые З.И. Калмыковой [11]. Это, во-первых, темп продвижения – показатель, который нельзя путать с индивидуальным темпом работы. Быстрота работы и быстрота обобщения – разные вещи. Можно работать медленно, но обобщать быстро, и наоборот. Темп продвижения определяется количеством однотипных упражнений, необходимых для формирования обобщения. Другим критерием умственного развития школьников

является так называемая «экономичность мышления», т. е. количество рассуждений, на основании которых учащиеся выделяют новую для себя закономерность. При этом З.И. Калмыкова исходила из следующих соображений. Учащиеся с низким уровнем умственного развития слабо используют информацию, заложенную в условиях задачи, часто решают её на основе слепых проб или необоснованных аналогий. Поэтому путь их к решению оказывается малозкономичным, он перегружен конкретизирующими, повторными и ложными суждениями. Таким учащимся постоянно требуется коррекция и помощь со стороны. Учащиеся с высоким уровнем умственного развития обладают большим фондом знаний и способов оперирования ими, полностью извлекают информацию, заложенную в условиях задачи.

Интеллект тесно связан со способностями и творческим мышлением обучаемых. По В.Д. Шадрикову способности – есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [21].

В теории выделяют общие и специальные способности. Общие способности это базовый компонент развития личностного потенциала ребенка, обеспечивающий его дальнейший интеллектуальный рост. Специальные способности – есть общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований конкретной деятельности. Под творческим мышлением понимают мыслительную деятельность, результатом которой является возникновение идеи, новой для ее автора.

Д.Б. Богоявленская определяет творческие способности как интегрированную характеристику личности, включающую уровень интеллектуального развития и отношения человека к миру [3]. Способность находить нестандартные, нетрадиционные способы решения проблемных задач – одна

из черт креативности, свойственная, прежде всего, одаренным учащимся. Одаренными учащимися мы считаем тех, которым присущи следующие три характеристики: интеллектуальные способности, превышающие средний уровень; творческий подход (творчество – креативность); усиленная мотивация (увлеченность задачей).

Итак, анализ проблем интеллектуального развития школьников в психологических исследованиях показывает, что создан определенный научный задел в решении проблемы интеллектуального развития школьников.

Перейдем к рассмотрению и анализу результатов педагогических исследований по проблеме формирования интеллектуальной сферы школьников. Как показали исследования, в педагогике чаще всего интеллектуальное развитие сводится к формированию интеллектуальных умений.

В современной педагогической литературе нет единого подхода к классификации интеллектуальных умений. Одни ученые отождествляют их с учебными умениями. Другие отмечают, что интеллектуальные умения значительно шире, чем учебные.

В педагогической энциклопедии понятие «умение» определяется следующим образом: «умения – подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [18].

Некоторые ученые считают, что умения и навыки подразделяются на: обобщенные (межпредметные) и частные (специфические для отдельных предметов), интеллектуальные и практические, учебные и самообразовательные, общетрудовые и профессиональные, рациональные и нерациональные, продуктивные и репродуктивные и некоторые другие [7].

Однако деление умений на виды является в определенной степени условным, т.к. часто нет резкой границы, различающей их. Поэтому мы решили, что более точной является следующая классификация, пред-

ложенная Н.А. Лошкаревой [5]. Согласно этой классификации, учебный труд школьников обеспечивается учебно-организационными, учебно-интеллектуальными, учебно-информационными и учебно-коммуникативными умениями.

Такую же классификацию дает Ю.К. Бабанский [2]. Мы остановимся подробнее только на учебно-интеллектуальных умениях. В своей работе Ю.К. Бабанский выделяет следующие группы интеллектуальных умений: мотивировать свою деятельность; внимательно воспринимать информацию; рационально запоминать; логически осмысливать учебный материал, выделяя в нем главное; решать проблемные познавательные задачи; самостоятельно выполнять упражнения; осуществлять самоконтроль в учебно-познавательной деятельности. Как видим, в основу этой классификации положен деятельностный подход. Не отвергая данную классификацию, мы рассмотрим еще один класс интеллектуальных умений, в основу которого было положено понятие «интеллект». Под интеллектуальными умениями понимается подготовленность человека к выполнению интеллектуальных действий. Интеллектуальными умениями здесь являются следующие умения: воспринимать, запоминать, быть внимательным, мыслить, обладать интуицией.

В исследованиях педагогов отмечается, что знания и умения – две неотделимые и функционально взаимосвязанные части любого целенаправленного действия. Качество умений определяется характером и содержанием знаний о предполагаемом действии. Изучение каждого учебного предмета, проведение упражнений и самостоятельных работ вооружает учащихся умением применять знания. В свою очередь, приобретение умений способствует углублению и дальнейшему накоплению знаний, развитию интеллектуальных способностей детей. Совершенствуясь и автоматизируясь, умения превращаются в навыки. Умения тесно взаимосвязаны с навыками как способами выполнения дей-

ствия, соответствующего целям и условиям, в которых приходится действовать. Но, в отличие от навыков, умение может образовываться и без специального упражнения в выполнении какого-нибудь действия. В этих случаях оно опирается на знания и навыки, приобретенные раньше, при выполнении действий, только сходных с данным. Вместе с тем умение совершенствуется по мере овладения навыком. Высокий уровень умения означает возможность пользования разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия.

В работах ученых-педагогов показано, что для создания условий, при которых проявляются и развиваются способности, критическое продуктивное мышление, возможность построения каждым ребенком собственной образовательной траектории, необходима индивидуализация и глубокая дифференциация обучения.

В этом плане интересен подход Д.Б. Эльконина, который отмечает, что каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода, среди которых выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы – переломные моменты в развитии ребенка [23].

Не случайно в основных руководящих документах Министерства образования России проблеме индивидуализации отводится особое место. Современная российская образовательная практика ориентирована преимущественно на индивидуализацию обучения организационными средствами. По мнению В.А. Ясвина и В.А. Карпова, главным тормозом на пути индивидуализации обучения являются некоторые особенности профессионального сознания многих педагогов и руководителей школ, среди которых

названы: узко предметная профессиональная установка учителей; субъектно-объектное отношение к воспитанникам; педагогическая безответственность; недостаточная технологическая подготовленность педагогов; сокрытие учителями своих педагогических трудностей; педагогическая пассивность учителей [16]. Всё это, по мнению авторов, связано с отсутствием традиций глубокого осмысления каждым учителем образовательной деятельности школы и своей педагогической деятельности.

В исследованиях П.И. Пидкасистого эффективность интеллектуального развития на уроке ставится, прежде всего, в зависимость от активизации самостоятельной деятельности учащихся, от правильной взаимосвязи их деятельности [19]. В своих экспериментальных исследованиях он исходит из того положения, что ученики за время обучения в школе должны не только усвоить определенную сумму научных знаний, но и научиться самостоятельно их приобретать. Данные две стороны процесса обучения органически взаимосвязаны. Познавательная самостоятельность формируется при глубоком и осмысленном усвоении школьниками основ наук, овладении навыками работы с книгой, работы в лаборатории, а также путем применения полученных знаний на практике. Среди средств развития познавательной активности и самостоятельности учащихся большое значение придается и таким, которые непосредственно связаны с формами и методами обучения. А также выяснением их сравнительной эффективности: сочетание изложения знаний учителем и самостоятельной работы учащихся; сравнительная эффективность и пути сочетания воспроизводящих и творческих, самостоятельных работ, фронтальных и индивидуальных видов занятий учащихся на уроке, индивидуальных творческих работ.

В современной педагогической литературе [1] выделяют четыре разновидности самостоятельной познавательной деятельности школьника в процессе обучения.

Каждая из них отличается спецификой целеполагания и планирования: 1) постановку цели и планирование предстоящей деятельности ученик осуществляет с помощью учителя; 2) постановка цели осуществляется с помощью учителя, а планирование предстоящей работы выполняется учеником самостоятельно; 3) постановка цели и планирование предстоящей работы осуществляются учеником самостоятельно в рамках предъявленного учителем задания; 4) работа осуществляется учеником по собственной инициативе; 5) ученик без помощи учителя сам определяет содержание, цель, план работы и самостоятельно ее выполняет. Характер задачи в самостоятельной работе школьника и степень ее сложности на разных ступенях обучения должен меняться. Степень изменения сложности задачи обусловлена необходимостью такой организации самостоятельных работ в современном учебном процессе, при которой учащиеся не только усваивают предусмотренную программой систему знаний, навыков и умений, но также развивают свои творческие возможности, формируют мировоззрение и готовятся к непрерывному самообразованию. Само понятие интеллекта и интеллектуального (умственного) развития трактуется разными исследователями по-разному. Наиболее распространенная трактовка интеллекта представлена как вся познавательная деятельность человека. В более узком смысле интеллект сводится к мышлению. Теория и практика интеллектуального развития школьников подтверждают, что существующие определения интеллекта как умственных способностей не дают представления о том, что же можно и нужно развивать.

Работы современных ученых имеют не только теоретическое, но и практическое значение, хотя не исчерпывают полностью решение проблемы организации самостоятельной деятельности школьников. Существует многообразие педагогических условий организации самостоятельной деятельности учащихся, и каждая работа в



данном направлении обогащает учителя в его возможностях. В новых социальных условиях учащиеся выбирают наиболее адекватные для них формы и методы работы в соответствии с личными потребностями и требованиями общества при овладении новыми информационными технологиями. Эффективность выполнения учащимися самостоятельной работы в процессе обучения во многом зависит от ее организации, содержания и характера знаний, взаимосвязи наличных и предлагаемых знаний в содержании данного вида самостоятельной работы, качества достигнутых учеником результатов в ходе выполнения этой работы [20].

Таким образом, в современной психолого-педагогической и методической литературе считается общепризнанным, что обучение ведет за собой интеллектуальное развитие. Однако проблема связи и взаимодействия между обучением школьника и его интеллектуальным развитием изучена еще не достаточно. В настоящее время в представлении об интеллекте сохраняется примерно та же ситуация, что и в 20–40-е гг. прошлого века. По-прежнему не отработана четкая непротиворечивая модель интеллекта.

### Литература

1. *Александрова, Т.К.* Формирование межпредметных познавательных умений учащихся в учебной деятельности: (На материале естественно-математических предметов в 7-8 кл. средн. шк.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.К. Александрова. – Л., 1982. – 246 с.; *Холодная, М.Л.* Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения / М.Л. Холодная // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 24–31, и др.
2. *Бабанский, Ю.К.* Проблемное обучение как средство повышение эффективности учения школьников / Ю.К. Бабанский. – Ростов-на-Дону, 1970.
3. *Богоявленская, Д.Б.* Основные современные концепции творчества и одаренности / Д.Б. Богоявленская. – М., 1997. – С. 27.
4. *Вилькеев, Д.В.* Педагогическая психология: курс лекций / Д.В. Вилькеев. – Казань: Изд-во КГПУ, 2001.
5. Воспитание ученика: сб. программно-методических материалов / сост. В.М. Коротов, Н.А. Лошкарева, В.Н. Зайцев. – М., 1990.
6. *Выготский, Л.С.* Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., 1956.
7. *Давыдов, В.В.* Организация развивающего обучения в 5-9 классах средней школы / В.В. Давыдов // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1.
8. *Занков, Л.В.* Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1996. – С. 304.
9. *Ищенко, И.П.* Соотношение интеллектуальной и творческой одаренности у детей 4-6 лет / И.П. Ищенко. – М., 1993; *Чудновский, В.Э.* Одаренность: дар или испытание? / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М., 1991; *Юркевич, В.С.* Познавательная потребность как основа развития способностей школьников / В.С. Юркевич. – М., 1991, и др.
10. *Кабанова-Меллер, Е.Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
11. *Калмыкова, З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М., 1981. – 179 с.
12. *Левитов, Н.Д.* Психология характера / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1969. – С. 428.
13. *Махмутов, М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1995.
14. *Менчинская, Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М., 1989. – 291 с.
15. *Никитина, А.В.* Развитие творческих способностей учащихся / А.В. Никитина // Начальная школа. – 2001. – № 10.
16. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / под ред. В.А. Ясвина, В.А. Карпова. – М.: Международный центр экспертизы и проектирования образовательных систем, 2002. – 183 с.
17. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. В. Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 303.

18. Педагогическая энциклопедия в 4-х тт. / под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. – Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 876 с.

19. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся / П.И. Пидкасистый. – М., 1982. – С. 23.

20. Социальная энциклопедия / под ред. А.П. Горнина, Г.Н. Кареловой, Е.Д. Катульского, и др. – М: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 972 с.

21. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Издательство корпорации «Логос», 1994. – С. 320.

22. Эльконин, Д.Б. Введение в психологию развития: (В традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Д.Б. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 371 с.

23. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин // Избр. психологические труды. – М., 1994. – 371 с. ■

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГУМАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Ю.В. Гагарин

**Ключевые слова:** гуманизация исполнения наказания, исправление осужденных, воспитательный процесс, гуманитарная подготовка, педагогическая культура, педагогический процесс.

**К**ардинальные изменения уголовно-исполнительной политики России, ориентированные на гуманизацию отношений в исправительных учреждениях, формируют новый подход к организации исполнения уголовных наказаний, соответствующий принятым международным стандартам.

Гуманистические основы обращения с заключенными были заложены еще в 1870 г., когда группа реформаторов в США выработала Декларацию о принципах, в которой подчеркивалась ответственность общества за исправление преступников. В Декларации отмечалось, что «образование, религия и обучение промышленным специальностям являются важнейшими факторами воздействия на заключенных, что дисциплина в тюрьмах должна обеспечивать уважение к их личности, а сотрудничества администрации и заключенных можно добиться применением неопределенных приговоров к лишению свободы» [10, 39]. В 1872 году в Лондоне был созван Международный конгресс по пенитенциарным вопросам, решением которого была создана Международная комиссия по пенитенциарным вопросам, выступавшая в роли международного лидера в деле проведения реформы тюремной системы в течение почти восьмидесяти лет.

Идеи, заложенные на первых пенитенциарных конгрессах европейских стран, где впервые было заострено внимание на так называемом «исправительном воспитании», на необходимости изучения личности преступника, были развиты в трудах и практической деятельности российских ученых-пенитенциаристов М.Н. Гернета, Д.А. Дриля, В.В. Есипова, В.Д. Набокова, С.К. Гогеля и др. Профессор А.А. Жижилен-

ко сформулировал прогрессивные пенитенциарные новации, такие как «возрождение и социальное перевоспитание человека», «проявление гуманности к заключенным», необходимость «особого подбора кадров для пенитенциарных учреждений» и «попечения о дальнейшей судьбе лиц, отбывших наказание» [6, 124-131].

Новая страница в развитии международной пенитенциарной науки и практики приходится на середину шестидесятых годов XX века. Так, I Конгресс ООН по предупреждению преступности и обращению с преступниками в 1955 г. одобрил и рекомендовал к применению всеми государствами Минимальные стандартные правила обращения с заключенными [3, 630]. «Общепризнано, что Правила сообщают исправительной системе гуманный дух Всеобщей декларации прав человека, не нарушая при этом ни требований общественной безопасности, ни надежности тюремных заведений. Перевоспитание заключенных в гуманных целях признается первой среди прочих имеющих равное значение задач и является официально провозглашаемой целью всякой исправительной политики» [1, 14].

Принципы гуманизма, рационального применения мер принуждения, стимулирования правопослушного поведения, а также право осужденных на вежливое отношение со стороны персонала исправительного учреждения нашли свое отражение в современном уголовно-исполнительном законодательстве России [9, ст. 8, 12]. Основные тенденции организации воспитательного процесса в исправительных учреждениях Федеральной службы исполнения наказаний отражены в Концепции воспитательной работы с осужденными в условиях ре-

формирования уголовно-исполнительной системы: обеспечение приоритета общечеловеческих ценностей во всех аспектах проводимой с осужденными воспитательной работы, а также воспитание у сотрудников уголовно-исполнительной системы уважительного и доброжелательного отношения к осужденным на основе принципов справедливости, гуманизма и партнерства [4, 4].

Можно констатировать, что государством уже сделаны определенные шаги в правовом обеспечении процесса гуманизации в исправительных учреждениях ФСИН России, приведении норм уголовно-исполнительного права к нормам международных стандартов в сфере обращения с заключенными. Вместе с тем наблюдается заметное отставание отечественной практики от зарубежной в решении задачи профессионализации кадров. Организация профессиональной подготовки сотрудников далеко не всегда удовлетворяет потребности уголовно-исполнительной системы в подготовке специалистов новой формации, способных нести идеи реформирования в практическую деятельность исправительных учреждений.

В результате изучения и анализа практической деятельности сотрудников исправительных учреждений, а также процесса их профессиональной подготовки, мы выявили ряд причин, которые не способствуют гуманизации воспитательного процесса в исправительных учреждениях и являются серьезными помехами реформированию.

К первой причине мы относим недостатки в ведомственной системе дополнительного профессионального образования, которая ориентирована в основном на правовую подготовку сотрудников. Вместе с тем, пополнение персонала исправительных учреждений происходит за счет военнослужащих и гражданских лиц, не имеющих педагогического образования, и без специально организованной гуманитарной подготовки ожидать от них качественно нового подхода к организации воспитатель-

ной работы с осужденными не приходится. К сожалению, преподаватели Федеральных бюджетных образовательных учреждений дополнительного профессионального образования подбираются по принципу наличия высшего образования, в основном военного и непедагогического, а также опыта работы в исправительных учреждениях. Поэтому зачастую педагогический процесс в системе профессиональной подготовки осуществляется преподавателями, не имеющими высшего педагогического образования.

Ко второй причине, негативно влияющей на гуманизацию отношений в исправительных учреждениях, мы относим преобладание в руководстве коллективами сотрудников исправительных учреждений административно-командного стиля управления. Сотрудники учреждения, в силу своего подчиненного положения, как правило, переносят все негативные последствия подобного стиля руководства на взаимоотношения с осужденными. Необходимо признать, что во многих учреждениях, исполняющих наказания, благодаря устоявшимся традициям в отношении персонала к осужденным (сохранившимся, как рудименты гугаговской системы), основными становятся такие типы взаимоотношений, как скрыто-отрицательные или открыто-отрицательные. Данные типы взаимоотношений, являются неконструктивными для организации нормальной воспитательной работы с осужденными, но, к сожалению, именно они начинают преобладать во взаимоотношениях между сотрудниками и осужденными. Кроме того, они переносятся в сферу межличностных отношений между сотрудниками различных отделов и служб исправительных учреждений, что в итоге становится одной из весомых причин, негативно влияющих на морально-психологический климат в исправительном учреждении, что в конечном итоге порождает неэффективность проводимой в учреждениях воспитательной работы с осужденными или даже ее полное выхолащивание.

К третьей причине, мы относим смещение приоритета целей, сложившееся в большинстве исправительных учреждений, что формирует у сотрудников неправильное отношение к воспитательно-педагогической работе с осужденными. Благодаря такому подходу, на первый план выдвигается цель «предупреждение совершения новых преступлений, как осужденными, так и иными лицами», а основная цель «исправление осужденных» смещается на второй план [9, ст.1], в результате чего основной деятельностью становятся режимные мероприятия, заключающиеся в выполнении распорядка дня исправительного учреждения, а не воспитательный процесс. Сотрудники в этих учреждениях буквально переориентированы на «организацию режима» и не видят необходимости в повышении уровня своей педагогической культуры.

Возникает резонный вопрос: реально ли переориентировать сложившиеся отношения в исправительных учреждениях и придать им гуманистическую направленность?

По нашему глубокому убеждению данный процесс может быть реализован и корень решения проблемы лежит в гуманитарно ориентированной профессиональной подготовке персонала. Поэтому в системе профессиональной подготовки сотрудников необходимы существенные преобразования, а именно – увеличение в образовательной программе часов на философскую, педагогическую и психологическую подготовку сотрудников, т.к. деятельность, осуществляемая в системе «человек-человек», основывается именно на гуманитарном знании. Кроме того необходима и коррекция содержания предметов гуманитарного блока в сторону усиления их направленности на изучение специфических особенностей объекта педагогического воздействия – осужденных, форм и методов организации воспитательной работы с ними. С точки зрения гуманистической педагогики, именно «гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духов-

ному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни» [8, 58]. Дисциплины гуманитарного блока формируют «гуманитарную и социокультурную направленность мировоззрения и мышления» [2, 12], нравственные и моральные ценности, мотивацию на осуществление общественно значимой деятельности, учат самостоятельно воспринимать, оценивать, осмысливать информацию, находить связи между различными явлениями жизни, способствуют приобретению опыта познавательной и творческой деятельности.

Следующим обязательным условием реализации процесса гуманизации в исправительных учреждениях мы считаем обязательную педагогическую подготовку руководителей исправительных учреждений, т.к. многие из них некомпетентны в педагогическом плане, а ведь именно начальник колонии несет прямую ответственность за организацию воспитательного процесса как с сотрудниками исправительного учреждения, так и с осужденными; за создание педагогического коллектива, способного вложить в воспитание осужденных гуманистическую, педагогическую направленность. «Нормальная воспитательная деятельность, – по мнению А.С. Макаренко, – немыслима без сплоченного педагогического коллектива, придерживающегося единой методики» [5, 216].

Нормативными ведомственными документами предусмотрено создание в каждом исправительном учреждении Советов воспитателей отрядов из сотрудников исправительного учреждения, представителей попечительских, религиозных и общественных организаций. Советы создаются для использования в воспитательном процессе коллективного воздействия на осужденных, создания условий для планомерного участия сотрудников в воспитательной работе и повышения их педагогического мастерства, для проведения индивидуальной воспитательной работы с осужденными, осуществления индивидуального шефства над ними, привлечения сотрудни-

ков к групповым и массовым формам воспитательной работы с осужденными [7, 9]. Таким образом, результаты исправления и воспитания осужденных зависят от согласованных действий начальника колонии, его заместителей, всего педагогического коллектива исправительного учреждения, представителей общественности, от их единой, объективной оценки поведения осужденных, единого педагогического подхода.

Отсутствие педагогической подготовки у начальников исправительных учреждений приводит к нарушению целостности воспитательного процесса, распылению педагогически подготовленных кадров, преобладанию административно-командного стиля управления. Демократический стиль руководства, учитывающий коллегиальное мнение, на наш взгляд, наиболее соответствует задачам реформирования уголовно-исполнительной системы, гуманизации отношений в исправительных учреждениях. Именно при таком стиле руководства у сотрудников и осужденных вырабатывается взаимоуважение, доверие, нормализуется морально-психологический климат, формируются конструктивные виды взаимоотношений сотрудников с осужденными, такие как скрыто или открыто-положительные, способствующие организации качественной воспитательной работы в исправительном учреждении.

Мы полагаем, что реализация на практике выявленных педагогических условий будет способствовать гуманизации воспитательного процесса в исправительных учреждениях. В ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в течение четырех лет на базе Федерального бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования, Учебный центр ГУФСИН России по Республике Татарстан удалось создать и апробировать научно обоснованную программу гуманитарно ориентированного обучения сотрудников исправительных учреждений, которое уже приносит положительные результаты и подтверждает

возможность подготовки специалистов уголовно-исполнительной системы новой формации, способных на основе принципов справедливости и партнерства нести идеи гуманизма в практическую деятельность исправительных учреждений.

### Литература

1. *Брызгалов, В.Н.* Стандартные минимальные правила обращения с заключенными и их значение для совершенствования пенитенциарной практики: учеб. пособие / В.Н. Брызгалов, В.Т. Коломиец. – М.: Типография ТАСС, 1981. – С. 14.
2. *Габдуллин, Г.Г.* Воспитательный потенциал педагогических дисциплин: Учебное пособие для системы дополнительного профессионального педагогического образования / Г.Г. Габдуллин, И.Э. Ярмакеев. – Казань: Изд-во Казан. пед. ун-та, 2004. – С. 12.
3. Комментарии к Уголовно-исполнительному кодексу Российской Федерации и Минимальным стандартным правилам обращения с заключенными / под общ. ред. П. Г. Мищенко-ва. – М.: Экспертное бюро, 1997. – С. 630.
4. Концепция воспитательной работы с осужденными в условиях реформирования уголовно-исполнительной системы. – М.: ФСИН России, 2000. – С. 4.
5. *Макаренко, А.С.* Педагогическая поэма: соч. в 7 т. / А.С. Макаренко. – М., 1960. – Т. 1. – С. 216.
6. *Позняков, В.М.* История пенитенциарной психологии / В.М. Позняков. – М.: Ось-89, 2001. – С. 124–131.
7. Приказ Министерства юстиции Российской Федерации «Об утверждении Положения об отряде осужденных исправительного учреждения Федеральной службы исполнения наказаний» № 259 от 30 декабря 2005 года. – С. 9.
8. *Свободчиков, В.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Свободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995. – С. 58.
9. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации: [Федер. Закон: принят Гос. Думой 18 дек. 1996 г.: по состоянию на 12 февраля 2007 г.] – М.: Маркетинг, 2007. – ст. 1, 8, 12.
10. *Mitford, J.* The Prison Business / J. Mitford. – New York: Alfred Knopf, 2007. – P. 39. ■

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Т.В. Федорова

**Ключевые слова:** педагогические условия, развитие творческого воображения, приемы творческой деятельности.

**П**одготовка учителя к профессиональной деятельности в аспекте развития воображения невозможна без создания комплекса педагогических условий, необходимых и достаточных для осуществления этого процесса [4, 10].

Чтобы раскрыть педагогические условия, способствующие развитию воображения, определим это понятие. Существует несколько подходов к определению понятия «педагогические условия».

Философский энциклопедический словарь трактует понятие «условие» как: среду, в которой пребывают и без которой не могут существовать; обстановку, в которой что-либо происходит [31].

В педагогической науке «условия» понимаются как факторы, обстоятельства, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы.

В.И. Бовыкин, Л.П. Качалова, Е.В. Коротаева и др. рассматривают педагогические условия как обстоятельства, которые определяют те или иные последствия; педагогическую комфортную среду; как совокупность мер педагогического воздействия, обеспечивающую достижение цели обучения [4].

Другой подход предложен В.А. Беликовым, Н.М. Борытко, В.И. Андреевым. По мнению В.А. Беликова, к педагогическим условиям относятся те, которые создаются в образовательном процессе, и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное протекание этого процесса. В основании этого процесса – деятельность педагога [5].

Как считает В.И. Андреев, педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организа-

ционных форм обучения для достижения целей» [2, с.124].

Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно структурированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [7].

Анализ приведенных определений позволил нам выделить следующие существенные характеристики педагогических условий: отношения субъекта с окружающим миром, без которого он существовать не может; педагогические обстоятельства, комфортную педагогическую среду, совокупность мер педагогического воздействия по достижению цели обучения; как результат деятельности педагога.

На наш взгляд, наиболее целесообразным является подход, в котором на передний план выступает деятельность педагога, способного отбирать, конструировать и применять на определенном содержании различные методы и организационные формы обучения для достижения целей, в нашем исследовании – для развития воображения. Такой подход позволяет учитывать две стороны понятия «педагогические условия»: 1) обстоятельства, влияющие на развитие воображения; 2) результат педагогических действий.

Какие пути развития воображения на современном этапе рассматриваются психологами, педагогами, методистами?

И.С. Якиманская выделяет следующие психологические условия, в которых осуществляется воображение: отвлечение от наглядной основы (без непосредственной опоры на исходный, наглядный материал); преобразования осуществляются в уме, по

представлению (представляют собой неоднократные преобразования, целую систему); в свободных условиях (при решении творческих задач область создания образа заранее не задана, неизвестны приемы его создания) [33, 34].

По мнению М.И. Мееровича, Л.И. Шрагиной, развитию воображения способствуют: взаимосвязанные интеллектуальная активность и эмоциональная вовлеченность; актуальные знания (элемент содержания); мыслительные способы, с помощью которых преобразуются знания и конструируется образ [30, с.142].

Реализация приведенных психологических условий определяется созданием следующих педагогических условий обучения по развитию воображения школьников.

1. Организация процесса развития воображения с учетом психолого-педагогических закономерностей процесса учения.

Организация процесса обучения школьников в плане развития их воображения требует знания и использования закономерностей его протекания и важнейших фактов о нем. Они выступают теоретической основой методического мастерства учителя. Под закономерностями обучения понимают сравнительно устойчивые, существенные, необходимые и повторяющиеся связи педагогических явлений; в них проявляются инвариантные характеристики процесса обучения, они отражают причинно-следственные зависимости таких явлений и позволяют прогнозировать процесс обучения в связи конкретным математическим содержанием [3].

2. Выбор средства развития творческого воображения.

В качестве источников формирования творческого воображения учащихся исследователи называют различные педагогические средства: дидактическую игру [8, 9, 12, 32]; поведение личности ребенка [19]; художественные средства и средства изобразительной деятельности [17, 21]; элементы ТРИЗ – теории решения изобретательских задач [1, 25, 29].

Для формирования творческого воображения нами выбран геометрический материал. Основанием для этого послужили следующие соображения. Цели и результаты обучения геометрии не ограничиваются рамками предметных знаний, предусмотренных программой, поскольку сам процесс изучения геометрии имеет ничем не заменимое воздействие на общее развитие личности: формирование мыслительных процессов, восприятия, воображения, памяти, внимания [11].

Развитие логики и развитие интуиции – две важнейшие равноправные функции геометрического образования, которые делают эту дисциплину уникальным и необходимым предметом изучения.

Несмотря на общепризнанную важность изучения геометрии в школе, кризис в обучении геометрии школьников в настоящее время имеет общемировой характер [13, с.72].

Для того, чтобы реализовать процесс развития мышления и воображения, следует использовать как адекватное содержание (т.е. позволяющее обеспечить систематическую образность подачи), так и технологии, опирающиеся на образный стиль мышления. Геометрическое содержание отвечает этим требованиям в полной мере [6, с.36].

Отчленение свойства от имеющегося образа и перенос их на другие объекты (образы) осуществляется в процессе моделирования. Моделирование определяется как оперирование сущностными характеристиками замещаемого объекта, которые фиксируются в какой-либо форме (знаковой, образной) с целью получения новой информации об этом объекте [33].

Таким образом, геометрический материал и использование моделирования обеспечивают широкие возможности для развития воображения.

3. Учет возрастных, индивидуальных и психофизиологических особенностей учащихся.



а) Будущему учителю начальных классов необходимы знания о том, в каком возрасте и с учетом каких особенностей школьников следует развивать воображение.

Как отмечает Л.Ф. Обухова, младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех психических процессов, их осознание и произвольность.

Анализ основных психологических новообразований и характера ведущей деятельности данного возрастного периода позволяет предположить наличие широких возможностей для развития творческого воображения в процессе учебной деятельности [20, с.269].

Для того, чтобы развивать воображение школьников, следует учитывать как общие возрастные, так и индивидуальные особенности этого процесса.

К наиболее общим индивидуальным особенностям воображения относятся, по мнению И.В. Дубровиной: степень легкости и трудности, с какой человеку вообще дается создание образов воображения; характеристика самого создаваемого образа: нелепица или оригинальная находка решения; личностная направленность – то, в какой области ярче, быстрее происходит создание новых образов [18].

б) Каковы физиологические основы процессов воображения? Физиологическая основа воображения – образование новых сочетаний из временных нервных связей, уже сформировавшихся в коре больших полушарий мозга [18, с.194].

Проанализировав исследования, проведенные под руководством В.В. Богословского, а также В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман, А.Л. Сиротюка, мы пришли к следующим выводам.

Результат деятельности мозга человека – это возникновение образов воображения. Для возникновения образов фантазии необходима работа как правого, так и левого полушарий, каждое из которых выполняет свои функции.

В качестве одной из причин школьной неуспеваемости А.Л. Сиротюк определяет несоответствие методики обучения типу мышления, игнорирование психофизиологии учащихся. Для того, чтобы способствовать развитию воображения, важно и нужно развивать как левое, так и правое полушария головного мозга [26].

Поэтому важным представляется строить учебный процесс с учетом возрастных, индивидуальных и психофизиологических особенностей личности учащихся.

4. Организация педагогом творческой деятельности школьников и управление этой деятельностью.

Развитие учащихся происходит в их деятельности. Причем, чем активнее эта деятельность, тем успешнее проходит усвоение материала. Активность обеспечивается в том случае, если деятельность учителя и деятельность ученика взаимосвязаны, а связующим звеном между ними выступает учебный материал с соответствующими дидактическими средствами [3].

Организация творческой деятельности учащихся приобретает важное значение в связи с поставленной проблемой развития творческого воображения, при обучении школьников математике [14, 27].

Творческая деятельность характеризуется поиском, отсутствием ориентировочной основы действий, которую нужно найти учащимся [3].

Творческое воображение является одним из психологических факторов научного и технического прогресса и проявляется в творческой деятельности.

Формировать творческую деятельность, значит формировать такие ее качества и приемы выполнения, которые ей присущи. Управление творческой деятельностью идет через постановку соответствующих заданий, активизирующих проявление составляющих ее приемов выполнения [3].

Эффективность развития творческой деятельности во многом зависит от материала, на основе которого составлено задание.

Г.В.Терехова предлагает систему творческих заданий, под которой понимается упорядоченное множество взаимосвязанных творческих заданий, сконструированных на основе иерархически выстроенных методов творчества, ориентированную на познание, создание, преобразование и использование в новом качестве объектов, ситуаций, явлений и направленных на развитие креативных способностей младших школьников в учебном процессе [29].

На основе анализа литературы [1, 15, 16] можно выделить следующие требования к творческим заданиям: открытость (содержание проблемной ситуации или противоречия); соответствие условия выбранным методам творчества; возможность разных способов решения; учет актуального уровня развития; учет возрастных особенностей учащихся.

В нашем исследовании под творческими заданиями мы будем понимать задания, требующие от учащихся творческой деятельности; характеризующиеся открытостью; возможностью выбора разных способов решения; активизирующие воображение и мышление в их тесной взаимосвязи (ориентирующие на обобщенный операционный состав творческого воображения).

Таким образом, воображение развивается в творческой деятельности, при решении творческих заданий.

Для того, чтобы управлять творческой деятельностью детей по развитию воображения, определим что собой представляет управление.

Процесс обучения – это процесс управления [3, 28].

Управление всегда предполагает точную постановку целей обучения (например, решить ту или иную учебную задачу, проконтролировать умение учащихся самостоятельно использовать изученный способ деятельности и т.п.), четкое планирование путей достижения поставленных целей, включая набор необходимых для этого средств (упражнений, наглядных пособий и

т.п.), программу корректирующих воздействий в связи с особенностями умственной деятельности учащихся, проверку достижения целей обучения.

Управление бывает прямое и косвенное [22]. Прямое управление – это такое управление, при котором детям разъясняется цель обучения, например формирование воображения, его состав, особенности использования и т.п. Косвенное управление характеризуется тем, что учитель специальным набором упражнений формирует у учащихся воображение, не раскрывая при этом цель выполнения предлагаемых упражнений. Прямое управление характеризуется тем, что детям разъясняется, что такое воображение, из чего оно состоит, как его использовать, а затем контролируется самостоятельное его применение учащимися.

В обучении используются и косвенное, и прямое управление [3].

5. Организация деятельности школьников с опорой на операционный состав воображения и одновременной активизацией мышления и воображения.

Творческое воображение является важным компонентом образного мышления и базируется на основе воссоздающего воображения. Мышление направляет воображение, делает его сознательным и целенаправленным. Продуктивное обучение творчеству возможно при одновременной активизации этих процессов [23].

а) Мыслительный процесс – это процесс, которому предшествует осознание исходной ситуации (условия задачи), который является сознательным и целенаправленным, оперирует понятиями и образами и который завершается каким-либо результатом (переосмысление ситуации, нахождение решения, формирование суждения и т. п.)

Сравним структуру мыслительного процесса решения проблемы [24] и операционного состава творческого воображения, выделенного нами. Сравнительный анализ представлен в табл. 1.

Таблица 1

**Сравнительный анализ структур мыслительного процесса решения проблемы и воображения**

Структура мыслительного процесса решения проблемы	Обобщенный операционный состав воображения
1. Мотивация (желание решить проблему).	
2. Анализ проблемы (выделение «что дано» какие избыточные данные и т.д. и «что требуется найти»)	1. Анализ объекта: выделение признаков объекта. 2. Расчленение признаков на существенные и несущественные в данной ситуации. 3. Абстрагирование от несущественных признаков. 4. Сравнение по сходству (сопоставление) или аналогия
3. Поиск решения: поиск решения на основе одного известного алгоритма (репродуктивное мышление). поиск решения на основе выбора оптимального варианта из множества известных алгоритмов (альтернативное мышление). решение на основе комбинации отдельных звеньев из различных алгоритмов. поиск принципиально нового решения (творческое мышление): а) на основе углубленных логических рассуждений (анализ, сравнение, синтез, классификация, умозаключение и т. п.); б) на основе использования аналогий; в) на основе использования эвристических приемов; г) на основе использования эмпирического метода проб и ошибок	5. Оперирование образом (разные типы оперирования по И.С. Якиманской)
4. Логическое обоснование найденной идеи решения, логическое доказательство правильности решения. 5. Реализация решения	6. Синтез (соединение разных свойств объектов). 7. Обобщение (выбор образа)
6. Проверка найденного решения. 7. Коррекция (в случае необходимости возврат к этапу 2)	

Источник: В.Ф. Сибавва (структура мыслительного процесса решения проблемы) [24], таблица дополнена автором (Обобщенный операционный состав воображения).

Проанализировав структуру мыслительного процесса решения проблемы и обобщенный операционный состав воображения, мы пришли к выводу, что они имеют сходные черты, а в процессе познавательной деятельности мотивация (желание решить проблему), а также проверка найденного решения и коррекция будут являться структурными компонентами процесса решения проблемы в неопределенной ситуации (что требует активной деятельности воображения). Тем самым, мы находим подтверждение тому, что возможна одно-

временная активизация этих процессов в познавательной деятельности.

Таким образом, успешное развитие воображения возможно при соблюдении следующих условий.

I. Ориентировка на состав воображения: определены его структура и операции, в него входящие.

II. Организация деятельности учащихся по развитию воображения и управление этой деятельностью: определены средства развития воображения и отобран учебный материал в соответствии с составом и при-

емами воображения; учебный процесс по развитию воображения строится с учетом возрастных, индивидуальных и психофизиологических особенностей учащихся; развитие воображения организовано с учетом психолого-педагогических закономерностей процесса учения, на основе творческой деятельности, при одновременной активизации мышления и воображения; выбраны способы управления такой деятельностью.

III. Владение развитым воображением самим педагогом.

Создание таких условий требует иного подхода к подготовке учителя для овладения им определенными компетенциями по развитию воображения.

Подготовка учителя, таким образом, является определяющим фактором успешности создания условий по развитию воображения.

### Литература

1. *Альтшуллер, Г.С.* Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – М.: Советское радио, 1979. [www.altshuller.ru/triz2.asp](http://www.altshuller.ru/triz2.asp).
2. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С. 124.
3. *Артемов, А.К.* Развивающее обучение математике в начальных классах / А.К. Артемов // Пособие для учителей и студентов факультетов педагогики и методики начального обучения. – Самара, 1985. – С. 78-81.
4. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: общепедагогический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
5. *Беликов, В.А.* Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
6. *Белошистая, А.В.* Наглядная геометрия как средство развития мышления младших школьников / А.В. Белошистая // Начальная школа плюс/минус. – 2002. – № 1. – С. 36.
7. *Борытко, Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001
8. *Веракса, Н.Е.* Еще не поздно / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко // Педагогический факультет. – 1992. – № 2. – С. 25-36.
9. *Выготский, Л.С.* Воображение и развитие в детском возрасте: собр. соч. В 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2. – С. 436-454.
10. *Выготский, Л.С.* Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПРСФСР, 1960. – С. 55.
11. *Гнеденко, Б.В.* Развитие мышления и речи при изучении математики / Б.В. Гнеденко // Математика в школе. – 1991. – № 4. – С. 3-6.
12. *Давыдов, В.В.* Психологическое развитие младших школьников / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1986. – 237 с.
13. *Дорофеев, Г.В.* Непрерывный курс математики в школе и проблема преемственности / Г.В. Дорофеев // Математика в школе. – 1998. – № 5. – С. 72.
14. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – С. 182-186.
15. *Матюшкин, А.М.* Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
16. *Матюшкин, А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.
17. *Мелик-Пашаев, А.А.* Ступеньки к творчеству / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Искусство в школе, 1995. – 144 с.
18. *Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителей / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – С. 160-198.*
19. *Натадзе, Р.Г.* Воображение как фактор поведения / Р.Г. Натадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1972. – 187 с.
20. *Обухова, Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – С. 269.
21. *Полуянов, Ю.А.* Воображение и способности / Ю.А. Полуянов. – М., 1982. – 96 с.
22. *Раев, А.И.* Управление умственной деятельностью младших школьников / А.И. Раев. – Л.: Лен.гос. пед. ун-т, 1976. – 134 с.
23. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. 1. – С. 344-360.
24. *Сиббаева, В.Ф.* Подготовка учителя к развитию творчества младших школьников в процессе изучения предметов естественно-математического цикла: дис. ... канд. пед. наук / В.Ф. Сиббаева. – М., 2001. – 193 с.

25. Сидорчук, Т.А. Истории про ... / Т.А. Сидорчук, Н.И. Ардашева. – Самара: СИПКРО, 1994.
26. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 128 с.
27. Столяр, А.А. Педагогика математики / А.А. Столяр. – Минск: Высшая школа, 1986. – С. 8.
28. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 173 с.
29. Терехова, Г.В. Особенности развития креативных способностей младших школьников средствами творческих заданий в учебном процессе: метод. материалы к программе «Уроки творчества» / Г.В. Терехова. – Челябинск, 2002.
30. Технология творческого мышления / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – С. 142.
31. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М., 2000.
32. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 222 с.
33. Якиманская, И.С. Развитие образного мышления в процессе обучения / И.С. Якиманская // Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. – М., 1989. – С. 5-42.
34. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьника / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с. ■

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РИСУНОК» ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

**А.Р. Ахметянова**

**Ключевые слова:** активизация творческой деятельности, самостоятельная работа студентов, творческие задания.

**А**ktivизация творческой деятельности студентов имеет важнейшее значение для дальнейшей профессиональной деятельности, но в какой степени творческие импульсы студента превратятся в творческий характер специалиста, зависит от влияния среды, в которой этот творческий потенциал формируется. Чтобы студент-дизайнер научился творчески мыслить и работать, необходимо мастерство преподавателя возбуждать, укреплять и развивать творческие интересы студентов в процессе обучения. Не развивая художественные способности, прежде всего их основу – рисунок, невозможно закрепить знания и практические умения в области теории и практики дизайна.

Эффективная активизация творческой деятельности студентов-дизайнеров на занятиях по дисциплине художественного цикла «Рисунок» может успешно осуществляться при:

- поддержании у студентов устойчивого интереса к процессу обучения на основе сочетаемости учебных и творческих задач;
- использовании специально разработанного учебного материала (творческих заданий), способствующего выполнению программных заданий;
- предоставлении студентам возможности использовать разнообразные материалы, техники, технические приемы и, при необходимости, технологии;
- формировании у студентов умений и навыков, необходимых для выполнения заданий с учетом современных эстетических требований в сфере изобразительного творчества.

Помимо академического рисунка студентам-дизайнерам обязательно необхо-

димо предложить ряд упражнений, развивающих нестандартный подход к решению задач, поставленных преподавателем. Эти упражнения для самостоятельной работы студентов и для закрепления изученного на практических занятиях материала рассчитаны на раскрытие творческого потенциала, который не всегда может проявиться в аудиторной обстановке. Упражнения и методические рекомендации по выполнению самостоятельных творческих работ по дисциплине «Рисунок» должны разрабатываться в соответствии с учебным планом данной специальности. Тематика аудиторных занятий и заданий для самостоятельной работы студентов должны совпадать. Задания выдаются в виде набросков, краткосрочных творческих упражнений и продолжительных по времени творческих работ.

Творческие задания целесообразно предлагать студентам для самостоятельного выполнения как можно раньше. Задания служат для студентов источником представлений и основой формирования понятий, основой соответствующих приемов исполнения, умозаключений. Применение их обеспечивают первую ступень творческого пути «от живого созерцания к творческому мышлению».

В течение полного курса обучения рисунку студенту-дизайнеру предлагается выполнить целый ряд последовательных творческих заданий. Эта работа выполняется одновременно с заданиями, направленными на приобретение навыков академического рисунка. К числу этих работ относятся:

1. Творческие задания по пониманию перспективы, пейзажи в перспективе с

одной и двумя точками схода, формы в пейзаже, рисунок улицы в перспективе с натуры, тени на геометрических формах, разновидности штрихов, выполнение творческого рисунка в художественной технике «фроттаж», натюрморт с фактурой – первый курс;

2. Превращение органического предмета в неорганический по ступеням, рисунок по Эшеру, линейно-конструктивный рисунок композиции из геометрических тел по представлению, три приема изображения форм – второй курс;

3. Портрет друга с элементами дружеского шаржа, спонтанный рисунок другой рукой, спонтанный тональный рисунок, применение различных техник рисования, рисование драпировки, рисунки архитектурной фантазии на тему внутреннего пространства – третий курс;

4. Рисунок обернутой формы, рисунок непрерывной линией, архитектурные фантазии на тему внутреннего пространства – четвертый курс;

5. Силуэтный рисунок, рисунок, изображающий характер человека, рисунок чистого движения, рисунок в технике «кьяроскуро» – пятый курс;

Классификацию самостоятельных творческих работ можно представить по следующим основаниям:

- по дидактическим целям и задачам самостоятельные творческие работы можно разделить на следующие группы: изучение нового учебного материала (приобретение новых знаний); обобщение, систематизация ранее изученного учебного материала; формирование творческих умений студентов и их применение; комбинированные работы, имеющие несколько дидактических целей;

- по характеру творческой деятельности студентов, степени их самостоятельности можно разделить на репродуктивные, вариативные, продуктивно-творческие;

- по содержанию учебного материала самостоятельные творческие работы разделяются на качественные, связанные

только с наблюдением, и количественные, в которых выполняются непосредственно зарисовки. Между различными видами таких работ нет резкой границы. Например, в работах по изучению законов перспективы;

- по форме организации самостоятельные творческие работы можно подразделить на индивидуальные и групповые. В основе своей самостоятельные творческие работы представляют индивидуальную форму исполнения. Студент при этом посвоему подходит к выполнению задания, что способствует проявлению его способностей. Некоторые работы студенты могут выполнять во внеаудиторной обстановке, объединившись в малые группы по 2-4 человека (это может быть связано либо с целью проведения внеаудиторной творческой работы, либо с наличием или отсутствием материалов для ее выполнения);

- по времени выполнения самостоятельные творческие работы подразделяют на кратковременные и долговременные. Кратковременные работы могут быть по длительности от нескольких минут до нескольких часов, долговременные могут проводиться в течении нескольких суток или месяцев. Некоторые кратковременные работы можно представить как элементы долговременных работ, которые объединены общей дидактической целью.

Все задания для самостоятельных творческих работ, которые были заимствованы из литературы [1, 2, 3] или составлены преподавателем самостоятельно, должны быть систематизированы для сокращения времени, затрачиваемого на организацию самостоятельных творческих работ.

При организации и проведении самостоятельных творческих работ необходимо соблюдать следующие дидактические требования. Самостоятельные творческие работы должны:

- являться составной частью системы педагогической деятельности преподавателя;

- быть конкретизированы по целям, содержанию и соотнесены с учебным материалом дисциплины;

- обеспечивать формирование у студентов интереса к предмету и способствовать развитию активности и самостоятельности;

- способствовать приобретению студентами прочных знаний, формированию творческих умений;

- минимально затратны для студентов;

- методически обеспечены (методические рекомендации по порядку выполнения, вопросы-задания и др.).

Творческая деятельность студентов в процессе выполнения творческой работы обеспечивается дидактическими характеристиками, позволяющими:

1. Формировать субъективную позицию студента:

- позитивное отношение к работе и предмету в целом;

- индивидуальность деятельности в процессе осмысления, выполнения и проработки творческого задания;

- самостоятельный выбор техники исполнения, средств и художественных материалов для выполнения задания.

2. Создавать условия для проявления и развития индивидуальности студента:

- ряд заданий требует опоры на субъективный, личностный опыт студента, сочетающийся непосредственно с их оригинальностью, своеобразием выполнения зарисовок;

- ряд заданий позволяет студенту самому выбирать тип, вид работы;

- ряд заданий позволяет выявить способности, возможности и интересы студентов.

3. Формировать творческую деятельность студента:

- развитие мотивационной сферы, как творческой, так и социальной;

- создание условий для выполнения творческой деятельности (творческая задача, действия, самоконтроль, самооценка);

- повышение степени самостоятельности, инициативы и активности в творческой деятельности.

4. Осуществлять дифференцированный подход (внешняя и внутренняя дифференциация)

- использование заданий частично-поискового, творческого характера;

- использование заданий вариативного типа различной степени трудности;

- соотнесение данной индивидуальной формы самостоятельной работы со всеми видами аудиторных работ.

5. Развивать творческие способности:

- творческая активность в выполнении работы;

- использование дополнительных источников информации для реализации целей задания;

- использование различных техник, смешения их при выполнении задания.

6. Осуществлять «обратную связь»

- рефлексия, самооценка усилий, действий, промежуточных и конечных результатов, выводов деятельности студента;

- замечания, предложения и пожелания студентов по той или иной форме задания;

- разумная постановка вопросов студентов до выполнения, в процессе и после выполнения задания (по теме выполнения).

Предлагаемые студентам упражнения должны требовать принятия нестандартных решений и относительно изображаемого объекта, и относительно рисунка. Это делается для того, чтобы дать подумать над динамикой и техникой исполнения рисунка, над такими вещами, как чувство и движение чувства, наблюдение и процесс наблюдения, наконец, карандаш и бумага. Упражнения также должны помочь понять, что значит рисовать в визуальном, интеллектуальном и физическом смыслах. Следует учесть, что предлагаемые творческие задания должны разрушить или, по крайней мере, поставить под сомнение стереотипы и привычки, относящиеся к области рисунка. Многие студенты, особенно начинающие, приступают к обучению с очень узкими представлениями об искусстве и о рисунке, ограниченными каким-либо общепринятым мнением. В частности, они



считают, что рисунок должен быть точной копией реальных предметов. На самом деле эта цель недостижима, и когда студенты стремятся ее достичь, они в конечном счете терпят неудачу. Когда перед ними находится изображаемый объект, и они должны нарисовать его, он может подавить их, потому что они не знают, с какой стороны подступить к нему. Но если они мысленно попытаются этот объект упростить, то есть подойти к нему творчески, задача им покажется более легкой и выполнимой. Разные подходы к восприятию объекта важны не меньше, чем сам процесс рисования, в частности, творческий. У студентов, занимающихся рисунком, имеется немало ложных установок по поводу того, что должно быть в рисунке изображено и как он должен выглядеть. Невозможно передать изображаемый объект в точности, и любая попытка обращаться с реальностью таким образом не ведет к созданию удачных, полноценных рисунков. Некоторые упражнения студенты выполняют с большим интересом, тогда как другие кажутся трудными, но именно освоив их, они выясняют, в какой области лежат их интересы и способности, что немаловажно.

В то же время эти упражнения должны разрабатываться как своего рода развлечение, например, это может быть задание на выполнение портрета друга с использованием элементов дружеского шаржа или спонтанный рисунок движения человека, и должны восприниматься в этом ключе, потому что, только беспечно нарушая устоявшиеся методы рисунка, мы сможем поставить новые вопросы и открыть новые возможности.

Студенты, выполняя упражнения, должны отбросить в сторону все преграды, сковывающие их фантазию, такие как стремление добиться сходства с каким-либо другим рисунком. Рисование – творческий процесс, это не копирование того, что уже существует. Стремление слепо следовать идеалу выглядит вычурно и неестественно, оно в какой-то мере может быть недостой-

но настоящего художника или дизайнера. В процессе рисования может часто возникнуть чувство, что результат работы совсем не согласуется с ожиданиями. В творчестве это неизбежно. Нужно смириться с этим, если преподаватель хочет и дальше идти по этому пути. Студент не откроет для себя всех возможностей рисунка, если не будет иметь решимости несмотря ни на что двигаться вперед. Самостоятельная работа немыслима без воспитания таких черт личности как активность, самостоятельность, организованность, которые в перспективе должны перерасти в самоорганизацию, самообразование и саморазвитие. Самостоятельная деятельность вырабатывает у студентов психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и является необходимым условием самоорганизации собственной учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности.

К особенностям внеаудиторного творчества можно отнести следующие утверждения.

1. Упражнения для самостоятельной работы являются одним из видов самостоятельной работы. Творческое задание для самостоятельной работы направлено не только на усвоение знаний, умений и навыков, но и развивает гибкость мышления, творческую фантазию, формирует чувство долга и ответственности.

2. Ценной особенностью творческого упражнения является индивидуальность его выполнения. Под индивидуальностью выполнения подразумевается то, что студент по-своему, индивидуально подходит к выполнению задания, что может способствовать проявлению его способностей и развитию умений, как общеучебных, так и творческих.

Необходимо отметить, что в аудитории процесс обучения строго регламентирован временем, последовательностью действий и т.д. Выполняя творческое задание студент имеет возможность определять в каком темпе будет работать, посредством чего

будет осуществлять данную работу, продвигаясь к достижению цели (конечного результата) привычным для него темпом. Из вышесказанного следует, что в основе выполнения самостоятельной творческой работы заложен принцип дифференцированного подхода к обучению. Студенты имеют возможность видоизменять или предлагать свои варианты выполнения работы.

3. У творческих упражнений для самостоятельной работы есть некоторые преимущества перед другими видами творческих работ. В самостоятельном творчестве студенты учатся планировать свою деятельность, самостоятельно достигать поставленной цели, на что тратится больше мыслительных усилий по сравнению с выполнением работ под непосредственным руководством преподавателя.

Самостоятельные творческие работы должны иметь взаимосвязь с изучаемым в аудитории учебным материалом, а количество работ определяется степенью значимости того или иного понятия, закономерности или практического умения. Необходимо отметить и тот факт, что простое механическое увеличение числа творческих работ должного результата не дает, поэтому условием совершенствования самостоятельной творческой подготовки студентов должно стать целенаправленное систематическое включение самостоятельных творческих работ в учебный процесс, в котором взаимодействуют студент и преподаватель.

Итак, проблемы несовершенства подготовки профессионалов в области дизайна заключаются в недостаточном овладении приемами рисунка, что недопустимо для будущих специалистов-дизайнеров. Специальные упражнения для самостоятельной работы, помогающие преодолеть высокий барьер академического рисунка и способные раскрыть творческий потенциал студентов, просто необходимы. Самостоятельную внеаудиторную работу студентов целесообразно рассматривать как один из видов учебно-творческой деятельности, ориентированной на общеобразовательную и профессиональ-

ную подготовку под управлением преподавателя. Мероприятия, направленные на обучение самостоятельной работе, активизацию всех форм творческой деятельности, развитие соответствующих черт личности, являются составляющими организации труда и преподавателя, и студента. Одна из основных задач – рациональная организация и грамотное управление самостоятельной творческой работой студентов с целью воспитания волевых качеств личности, развития мышления, памяти, творческих способностей, без которых не обойтись будущему профессионалу-дизайнеру. Самостоятельность на фоне творческой активности является личностно формирующим качеством будущего специалиста. Грамотный рисовальщик, получивший полноценное профессиональное образование, естественно, совершенно иначе станет реагировать на увиденную форму, нежели другой.

Применение творческого метода связано с определенными трудностями. Для его реализации, как правило, затрачивается много времени и необходим дифференцированный подход к студентам. Трудность организации такой работы снижается, если сочетать ее с внеаудиторной творческой работой во внеаудиторное время. Умелая реализация этого подхода позволяет повысить эффективность обучения. Самостоятельные творческие работы обладают большими потенциальными возможностями, благодаря которым они могут с различными целями использоваться в учебном процессе как средство активизации творческой деятельности студентов-дизайнеров в процессе изучения дисциплины художественного цикла «Рисунок».

#### Литература

1. Станир, П. Розенберг Терри. Рисунок. Базовый курс / П. Станир. – М.: АСТ: Астрель, 2005.
2. Станир, П. Пособие по техникам рисования: справочник художника / П. Станир. – М.: АСТ: Астрель, 2007.
3. Симпсон, А. Рисунок. Смотреть и видеть / А. Симпсон. – М.: АСТ: Астрель, 2005. ■

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОДАРЕННЫМИ

Г.Ф. Гали

**Ключевые слова:** формы обучения одаренных, программы работы с одаренными.

**П**оддержка одаренности личности ребенка в образовательном процессе является важной психолого-педагогической проблемой на современном этапе развития общества, поскольку одаренный ребенок – наиболее сложный субъект образовательного процесса, рассчитанного на так называемого «среднего» ученика. Сейчас уже никто не спорит, что учащиеся с выдающимися способностями имеют право на максимальное развитие своих способностей. В этом заинтересовано наше общество и государство, поскольку, в конечном счете, через несколько лет именно им придется решать проблемы, стоящие перед обществом.

Педагогические аспекты работы с одаренными детьми в нашей стране достаточно широко освещаются в трудах отечественных исследователей (В.И. Андреева, Д.Б. Богоявленской, Ю.М. Гильбуха, А.И. Доровского, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, З.Г. Нигматова, И.В. Панова, А.И. Савенкова, А.В. Хуторского, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щерблановой, В.С. Юркевич и др). Но, несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные исследования разных лет и направлений, проблема поддержки одаренной личности в образовательном процессе требует дальнейшего изучения, поскольку в науке недостаточно освещена проблема реализации интенсивных форм организации учебно-воспитательной работы с одаренными детьми.

Итак, первый вопрос, который возникает при работе с одаренными детьми это – как распознать, как диагностировать творческую одаренность ученика.

В изучении творческой одаренности и способностей учащихся предпочтение отдается пролонгированному наблюдению и изучению учащихся в различных ситуациях

и различных видах творческой деятельности. Далее считается целесообразным применение тестов, анкет, творческих задач и заданий, специальных контрольных работ, участие в конкурсах и олимпиадах. Все это позволяет учителю сделать правильный вывод об уровне и характере творческой одаренности и способностях ученика.

Следующий чрезвычайно важный вопрос – как работать с учащимися, имеющими высокий уровень общих способностей. Поскольку такие учащиеся более быстро овладевают программным материалом, то по темпу продвижения в изучении школьных предметов они намного опережают своих сверстников. Если такой ученик из младших классов переходит более быстрыми темпами в старшие классы, то возникает проблема его адаптации в коллективе ребят более старшего возраста. Обучение детей в условиях общеобразовательной школы должно проходить на основе принципов индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса. Индивидуализация обучения в общеобразовательных школах может осуществляться с помощью индивидуального учебного плана и обучения по индивидуальным программам по отдельным учебным предметам. Работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ обучения предполагают использование современных информационных технологий (в том числе, дистанционного обучения). Существенную роль в индивидуализации обучения может сыграть наставник (тьютор). Тьютором может быть высоко квалифицированный специалист (ученый, поэт, художник и т.д.), готовый взять на себя индивидуальную работу с конкретным одаренным ребенком. Основная задача наставника состоит в том, что на основе диалога и совместного поиска

ка помочь своему подопечному выработать наиболее эффективную стратегию индивидуального развития, опираясь на развитие его способности к самоопределению и самоорганизации. Значение работы наставника (в качестве значимого взрослого, уважаемого и авторитетного специалиста) заключается в состыковке индивидуального своеобразия одаренного ребенка, особенностей его образа жизни с различными вариантами содержания образования.

Весьма важным признается работа по индивидуальным программам, включающая в себя и обучение через экстернат, но чтобы она не приводила к отрыву ребенка от коллектива сверстников.

Занятия по свободному выбору (факультативные), в особенности, организация малых групп в большей степени, чем работа в классе, позволяют реализовать дифференциацию обучения, предполагающую применение различных методов работы. Это делает возможным учет разнообразных потребностей и способностей одаренных детей.

Достаточно перспективной, начиная со старшего подросткового возраста (после 8-го класса), является дифференциация образовательного процесса на основе специализации обучения одаренных школьников (углубленного прохождения учебных предметов), что предполагает, в свою очередь, использование различных типов содержания и методов работы, учет требований индивидуального подхода. Эта форма обучения особенно актуальна для тех одаренных детей, у которых к концу подросткового возраста сформировался устойчивый интерес к определенной области знания.

Большие, еще не использованные, возможности содержатся в такой форме работы с одаренными детьми, как организация исследовательских секций или объединений, предоставляющих учащимся не только возможность выбора направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете.

В то же время программы работы с одаренными детьми, построенные на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, имеют существенные недостатки. В частности, ученые полагают, что усложнять программу, не вызывая перегрузок, можно только до определенного предела. Дальнейшее развитие возможностей ученика должно проходить в рамках его включения в исследовательскую работу, так как развивать творческие способности ребенка можно лишь через включение его в творческий процесс различных видов деятельности.

Сеть творческих объединений позволяет реализовать совместную исследовательскую деятельность педагогов и учащихся. Наиболее одаренные учащиеся могут привлекаться к совместной работе с педагогами и одновременно являться руководителями классных исследовательских секций по данному предмету. Межклассные объединения – секции – могут возглавляться преподавателями. Создание межвозрастных групп, объединенных одной проблематикой, снимает основную сложность положения одаренных детей, которые теперь могут двигаться с резким опережением, оставаясь, тем не менее, в среде сверстников. Кроме того, совместная исследовательская работа со школьным учителем делает ученика на уроке его сотрудником. Более того, достижения одаренного ученика «опрокидываются» на класс, и это не только помогает росту остальных детей, но и имеет прямой воспитательный эффект: укрепляет авторитет этого ученика и, что особенно важно, формирует у него ответственность за своих товарищей. Вместе с тем такая форма работы позволяет избежать ранней специализации и обеспечивает более универсальное образование детей.

Однако привлечение одаренных учащихся к работе исследовательских объединений предполагает предварительную подготовку, целью которой является развитие интересов и общих навыков исследовательской работы. Этот подготовительный этап,

особенно значимый для младших школьников и подростков, может осуществляться как в рамках специального обучения в шестой (развивающий) день недели, так и во время факультативных занятий.

В школах, где не применяются указанные выше формы обучения, целесообразным для одаренных детей является сочетание школьного и внешкольного обучения. Например, обучение одаренного ребенка в обычной школе по индивидуальному плану может сочетаться с его участием в работе «школы выходного дня» (математического, историко-археологического, лингвистико-философского и иного профиля), которая обеспечивает общение с талантливыми специалистами-профессионалами, включает в серьезную научно-исследовательскую работу и т.д. Часы занятий в такой школе должны быть компенсированы за счет уменьшения часов по данному предмету в общеобразовательной школе.

В рамках заявленной темы представляется целесообразным проанализировать также и формы обучения детей в системе дополнительного образования. Дополнительное образование предоставляет каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразие виды деятельности с учетом их индивидуальных склонностей. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования – выявление, развитие и поддержку одаренных детей.

В системе дополнительного образования могут быть выделены следующие формы обучения одаренных детей:

– обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области;

– работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника выступают, как правило, ученые, деятели науки или культуры, специалист высокого класса);

- очно-заочные школы;
- каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;
- система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;
- детские научно-практические конференции и семинары.

Представляют интерес также формы обучения в условиях школ, ориентированных на работу с одаренными детьми (лицеях, гимназиях, нетиповых образовательных учреждениях высшей категории и т.п.)

Если целесообразность обучения детей со специальными видами одаренности (например, в области музыки или балета) в специальных школах и классах не подвергается сомнениям, то вопрос о необходимости создания специальных классов и школ для обучения детей с общей (умственной) одаренностью продолжает оставаться предметом острых дискуссий. При принятии решения о создании особых школ и классов следует исходить из анализа опыта зарубежной и отечественной практики раздельного обучения одаренных детей.

Проведенный нами анализ позволяет считать целесообразным создание подобного рода школ и классов для детей с общей, либо специальной одаренностью в тех случаях, когда имеются:

– научно обоснованная программа обучения одаренных детей и положительные результаты ее применения на практике;

– соответствующая этой программе система выявления детей, в наибольшей мере нуждающихся в применяемом типе обучения;

– квалифицированные кадры педагогов и психологов, способных обеспечить соответствующее обучение одаренных детей;

– система обратной связи, позволяющая отслеживать эффективность работы образовательного учреждения и появление любых нежелательных отклонений в его работе (в том числе отработанная система экспертизы работы подобных школ, психолого-педагогический мониторинг учащихся и т.д.);

– гарантии привлечения детей в школы и классы «для одаренных» на добровольной основе, а также гарантии максимальной гибкости вовлечения детей в эти школы и классы на любой возрастной ступени, в том числе и возможности «нестрессового» выхода оттуда на любом возрастном этапе;

– бесплатное обучение в школах и классах для одаренных.

Учебные программы, ориентированные на обучение одаренных детей с общей одаренностью (и некоторыми видами специальной одаренности, например лингвистической, математической и т.д.), должны отвечать целому ряду специфических требований. Эти требования формулируются с учетом выделения наиболее общих психологических особенностей интеллектуально одаренных детей, а также целей обучения, предъявляемых обществом к этой категории детей. Следует подчеркнуть, что именно на этих детей, в первую очередь, общество возлагает надежду на решение актуальных проблем современной цивилизации.

Наиболее интересные и перспективные, как мы считаем, программы обучения для интеллектуально одаренных детей должны:

– включать изучение широких (глобальных) тем и проблем, что позволяет учитывать интерес одаренных детей к универсальному и общему, их повышенное стремление к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему;

– использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания;

– предполагать изучение проблем «открытого типа», позволяющих учитывать склонность детей к исследовательскому типу поведения, проблемности обучения и т.д., а также формировать навыки и методы исследовательской работы;

– в максимальной мере учитывать интересы одаренного ребенка и поощрять углубленное изучение тем, выбранных самим ребенком;

– поддерживать и развивать самостоятельность в учении;

– обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения, вплоть до возможности их корректировки самими детьми с учетом характера их меняющихся потребностей и специфики их индивидуальных способов деятельности;

– предусматривать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации (в том числе через компьютерные сети);

– включать качественное изменение самой учебной ситуации и учебного материала вплоть до создания специальных учебных комнат с необходимым оборудованием, подготовки специальных учебных пособий, организации полевых исследований, создания «рабочих мест» при лабораториях, музеях и т.п.;

– обучать детей оценивать результаты своей работы с помощью содержательных критериев, формировать у них навыки публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов художественного творчества;

– способствовать развитию самопознания, а также пониманию индивидуальных особенностей других людей;

– включать элементы индивидуализированной психологической поддержки и помощи с учетом своеобразия личности каждого одаренного ребенка.

Одним из важнейших условий эффективного обучения детей с разными типами одаренности является, по нашему мнению, разработка таких учебных программ, которые бы в максимальной мере соответствовали качественной специфике конкретного типа одаренности и учитывали внутренние психологические закономерности его формирования. Целесообразно выделить четыре стратегии обучения, которые могут применяться в разных комбинациях. Каждая стратегия позволяет в разной степени учесть требования к учебным программам для одаренных детей.

1. Ускорение. Эта стратегия позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся высоким темпом развития. Примером такой формы обучения могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для одаренных детей с разными видами одаренности.

2. Углубление. Данный тип стратегии обучения эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают высокий уровень интереса по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение тем, дисциплин или областей знания. В нашей стране широко распространены школы с углубленным изучением математики, физики, а также иностранных языков, где и ведется обучение по углубленным программам соответствующих предметов.

3. Обогащение. Соответствующая стратегия обучения ориентирована на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами. Отечественные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных программ.

4. Проблематизация. Данная стратегия обучения предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Фокус обучения в этом случае состоит в использовании оригинальных объяснений, пересмотре имеющихся сведений, поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изуче-

нию различных областей знаний, а также рефлексивного мышления.

Мы пришли к выводу в ходе анализа, что две последние стратегии обучения являются наиболее перспективными. Они позволяют максимально учесть особенности одаренных детей, поэтому должны быть в той или иной мере использованы как при ускоренном, так и при углубленном вариантах построения учебных программ.

Подводя итог вышесказанному, необходимо подчеркнуть, что, бесспорно, каждый ребенок должен иметь возможность получить в школе такое образование, которое позволит ему достигнуть максимально возможного для него уровня развития. Поэтому проблема дифференциации обучения актуальна для всех детей и тем более для детей одаренных.

Остается весьма актуальным вопрос подготовки кадров для работы с одаренными. Учитывая практическую невозможность вовлечения всех детей с актуальной и скрытой одаренностью в обучение по специальным программам, мы считаем, что необходимо готовить учителей для работы с одаренными в условиях обычных классов. Это предполагает знание педагогом принципов развивающего образования, включая владение специальными умениями применения стратегий дифференцированных программ для одаренных детей, а также владение нетрадиционными формами и способами работы на уроке (групповые формы работы, исследовательские проекты и т.п.).

Таким образом, можно заключить, что существуют успехи и прогресс при работе с одаренными, но многие проблемы, и особенно проблема подготовки специальных педагогических кадров, еще ждут своего решения. ■

## О СООТНЕСЕНИИ ПОНЯТИЙ «ИДЕНТИЧНОСТЬ» И «ИДЕНТИФИКАЦИЯ»

А.А. Логинова

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, идентичность, идентификация.

**В** поисках выхода из создавшейся кризисной ситуации в начале XXI века, способов преодоления напряженности между человеком и обществом особую значимость приобретает такое образование, которое создает условия для того, чтобы человек, реализуя свои возможности, не просто оставался самим собой, но, сохраняя свою индивидуальность, уникальность, утверждал себя как гражданин общества.

Одной из наиболее глубоких потребностей человека является «потребность связи с окружающим миром» [20, 26], с обществом. Человек с момента своего рождения помещен в общество себе подобных. Он «рожден для общежития, – утверждал А.Н. Радищев, – «он существо общественное» и создан «жить в обществе себе подобных» [14, 118]. Сознание человека развивается во взаимодействии с другими людьми внутри общественного целого, в котором кристаллизован опыт деятельности, общения, мировосприятия, миромоделирования, «работы» с ценностями. Ему необходимо не только усвоить этот опыт, но и преобразовать на его основе свои собственные возможности и способности так, чтобы произошло рождение личностного «Я», которое, будучи непохожим на другое «Я», представляет человека в обществе как его гражданина.

Рождение личностного «Я» человека, живущего в обществе, в пространстве отношений между людьми, происходит на фоне социальных преобразований, построения гражданского общества, «нарастающего коммуникационного единства мира» [18, 235], которое далеко не всегда приводит к согласованию интересов людей и взаимопроникновению ценностей, транслируемых обществом, что порождает утрату социальных ориентиров, комплекс «гражданской неполноценности», отсутс-

твие связанности с какими-либо ценностями, символами.

Несмотря на то, что миры различных людей, озабоченных сохранением своей идентичности и суверенности, различаются и расходятся между собой в понимании ценностей, человек не может жить без сотрудничества с другими людьми. «Человек, – пишет Э. Фромм, – должен иметь возможность отнести себя к какой-нибудь системе, которая направляла бы его жизнь и придавала ей смысл; в противном случае его переполняют сомнения, которые, в конечном счете, парализуют его способности, а значит, и жизнь» [20, 28].

Такая способность человека «жить» обеспечивается его принадлежностью к обществу, гражданином которого он является. В этой связи одной из важных социально-педагогических проблем, решать которую предстоит и учителю, является проблема формирования гражданской идентичности учащихся. Все выше сказанное актуализирует решение проблемы формирования гражданской идентичности учащихся.

Проблема идентичности личности – сравнительно новая научная проблема. Поставленная Э. Эриксоном, она получила свое развитие в трудах зарубежных (Г. Брейкуэлла, А. Ватермана, И. Гоффмана, Дж. Марсиа, Дж. Мид, Г. Теджфела, Дж. Тэрнера, Г. Фогельсона, Ю. Хабермаса и др.) и отечественных (С.А. Баклушинский, Е.П. Белинская, В.С. Малахов, Н.Г. Орлова, В.И. Павленко, Т.Г. Стефаненко и др.) ученых.

В научной литературе и исследованиях по проблеме идентичности личности накоплен определенный теоретический и эмпирический материал, который позволяет уяснить содержание гражданской идентичности учащегося.



Постановка и возможное решение этой проблемы удовлетворяет не только теоретический интерес педагогической науки, но и запросы педагогической практики в школе.

Анализ научной литературы показывает, что ученые, в зависимости от предмета исследования и своих научных интересов, исследуют социальную идентичность (Х. Беккер, Дж. Дэвис, Дж. Тэрнер, Р. Тернер, Т. Триандис, Г. Тэджфел, Э. Эрикссон, Л.С. Выготский, В.А. Ядов, Д. Каган, В.В. Столин, И.С. Кон, М. Розенберг, Е.Т. Соколова, Б.Ф. Поршнев), этническую (Г. Олпорт, Б. Смит, М. Рокич, Л.М. Дробужева, М.Ф. Черныш, Е.Н. Данилова), культурную (В. Библер, Ю. Давыдов, В. Лавидович, К. Лаш, Д. Харви, М. Фуко, В.А. Ачкасов, А.П. Марков, Н.В. Тишунина), персональную (Э. Фромм, Ю. Хабермас, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, Э.В. Ильенков, Б.Ф. Поршнев), гражданскую (А.Г. Асмолов, А.М. Кондаков, М.А. Юшин, Т.В. Водолажская, И.В. Конода, Н.С. Попов) идентичность.

Каждый из видов идентичности получает свое содержательное наполнение, исходя из того, какой аспект идентичности (термин «идентичность» является общим для всех видов направленности) исследуется.

Предметом нашего исследования является формирование гражданской идентичности учащихся. За счет такого сужения предмета исследования основное внимание концентрируется на теоретическом анализе понятия «гражданская идентичность учащегося», на раскрытии содержания гражданской идентичности, на проблеме обоснования содержания процесса ее формирования и других проблемах.

Наше обращение к проблеме формирования гражданской идентичности обусловлено не только тем, что она еще не в полной мере осмыслена педагогической наукой, но и потребностью общества в человеке как гражданине.

В начале XXI века сформулировано ведущее направление развития нашего госу-

дарства – построение открытого гражданского общества.

Главный вопрос – то, каким будет молодой россиянин, заканчивающий школу, какой будет его социальная, гражданская позиция.

В 2005 году Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) обобщил данные о том, как россияне себя идентифицируют. В результате выяснилось, что на вопрос, «кто я такой» (допускалось до 3 ответов из 10 возможных), 60% опрошенных ответили – «в первую очередь, гражданин России». Причем, гражданская идентичность значительно превысила идентичность региональную («я – житель своего региона, города, села» – 19%), национальную («я – русский и т.п.» – 16%), религиозную (4%), профессиональную (6%) и семейную (7%). Идентифицировали себя как «советского человека» 14% опрошенных [21]. Вместе с тем, тревогу вызывают результаты опроса Федерального молодежного избирательного штаба «Единой России», который констатировал, что среди молодых людей в возрасте 18-30 лет в 25 регионах России, только 27% назвали себя «гражданами», «патриотами», «россиянами». Свободу («право выбора», «самореализация», «самостоятельность») выбрали в качестве наибольшей ценности лишь 22 молодых человека из 878 [6]!

На рубеже XX–XXI вв. положение гражданина России, его отношения с государством и обществом изменились коренным образом. В последние десятилетия XX века в молодежной среде заметно усилились проявления агрессивности, шовинизма, национальной ограниченности, духовной апатии, конформизма, других негативных качеств.

Актуальность проблемы формирования гражданской идентичности школьников обусловлена тем, что задача воспитания гражданина выходит в современном российском обществе на первый план. Политики, педагоги, родители осознают значимость этой проблемы как общенаци-

онального дела, затрагивающего интересы общества и государства. Политическая и экономическая трансформация российского общества породила «кризис идентичности», составной частью которой является и кризис гражданской идентичности. Проблема формирования гражданской идентичности подрастающего поколения является составной частью целостного процесса социальной адаптации, жизненного самоопределения и гражданского становления личности.

Анализ нормативных документов по гражданскому образованию и воспитанию в Российской Федерации показывает, что приоритетными задачами являются развитие гражданской компетенции личности; формирование у школьников основополагающих ценностей российской и мировой культуры, определяющих гражданское самосознание, т.е. становление общероссийской гражданской идентичности в контексте значимости российской и мировой культуры [13].

Миссией общего образования, как подчеркивает А.М. Кондаков, является формирование гражданской идентичности подрастающего поколения как условия укрепления российской государственности [22].

Поскольку в настоящее время проблема формирования гражданской идентичности школьников встала наиболее остро, обозначим вызовы времени, обусловившие постановку задачи формирования гражданской идентичности как ключевой задачи образования: кризис гражданской идентичности после распада Советского Союза; возникновение рисков распада России на отдельные территории по этническим, конфессиональным или региональным параметрам; рост неопределенности ценностных ориентаций подрастающих поколений.

Идея формирования гражданской идентичности человека, широко разрабатываемая в мире и получившая признание в нашей стране, является не просто отобра-

жением тенденции связи человека с обществом в условиях нарастающего единства мира, стимулирующей поиск таких оснований этой связи, которые обеспечивают условия для жизни, достойной человека. Появилось понимание того, что воссоединение человека с миром, с обществом позволяет ему избежать морального одиночества, и, оставаясь самим собой, самоотождествляться с ценностями общества, его нормами и принципами. Обществу и государству необходимо, чтобы свой интеллектуальный потенциал молодые люди умели использовать для консолидации общества, создания гражданского общества.

Исследование проблемы формирования гражданской идентичности школьников как социально-педагогической проблемы требует привлечения различного типа научного знания, поскольку она является междисциплинарной, а ее решение, предполагающее использование различных взаимопроницающих научных подходов, возможно без обращения к знанию других наук, изучающих в рамках своего объекта идентичность, способы ее формирования.

Раскрытию содержания понятия «гражданская идентичность учащегося» предшествует не только осмысление понятия «идентичность», которое входит в понятийный аппарат психологии, педагогики, но и выявление соотношения между понятиями «идентичность» и «идентификация». Явление же гражданской идентичности свое содержательное наполнение получает через привлечение термина «гражданский».

Необходимость соотнесения понятий «идентичность» и «идентификация» обусловлена тем, что ученые порою употребляют как тождественные.

Анализ научной литературы, посвященной явлению идентичности, показывает, что в психоаналитической концепции (З. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Марсиа, А. Ватерман) основное внимание уделяется глубинным механизмам формирования идентичности, коренящимся в беспокойстве и страхе утраты своего Я; в символическом

интеракционизме (Дж. Мид, И. Гоффман, Г. Фогельсон, Ю. Хабермас) в основу идентичности положен принцип осознания своей социальной роли через призму восприятия ее другими; в когнитивной психологии (Г. Тэджфел, Дж. Тэрнер, Г. Брейкуэлл) идентичность рассматривается как эмоционально окрашенный процесс осмысления и обобщения сходства людей, принадлежащих к данной общности или группе.

Данные концепции идентичности, по нашему мнению, не противоречат, а скорее дополняют друг друга. Осмысление идей ученых – представителей различных направлений в психологии показывает, что в структуре идентичности четко выделяются содержательный и оценочный ее компоненты, находящиеся во взаимодействии и взаимосвязи, а само явление идентичности существует в плане субъективного времени, личностный и социальный ее аспекты, а идентичность личности развивается нелинейно и неравномерно.

Анализ научной литературы показывает на наличие различных точек зрения ученых относительно понимания ими явления идентификация.

Одни ученые понимают под идентификацией процесс становления личности. Так, А. Бандура и Г. Гибш считают идентификацию процессом копирования субъектом мыслей, чувств или действий другого лица, служащего моделью (А. Бандура) [2, 345] и сознательным подражанием (Г. Гибш) [7].

Другие ученые (Д. Гевиртц, Р. Ададек, Е. Дейгер) полагают, что идентификация есть результат приобретения, или усвоения ценностей, идеалов, ролей и нравственных качеств значимого лица (Д. Гевиртц) [3].

Достаточно четко данная мысль прослеживается у Р. Адамека и Е. Дейгера, отмечающим, что, когда один субъект идентифицируется с другим (моделью), он (субъект идентификации)...испытывает к модели чувство симпатии, усваивает ее нормы и ценности, воспринимает прямой контроль над собой как законный [2, 482].

Близкую точку зрения мы находим у Э. Эриксона, считающего идентификацию целостностью личности, системой ее ценностей, идеалов, жизненных планов, способностей и потребностей, что позволяет считать ее основой формирования направленности личности и ее самосознания: «Это особый стиль и способ переживания, ощущения себя, восприятия себя с точки зрения других людей и исторического времени» [8, 53].

Несколько по-иному, делая акцент на поведении личности, рассматривает идентификацию М. Герберт. Идентификация, согласно ученому, есть процесс, посредством которого один субъект уподобляется другому, усваивая не только установки и ценности, но и специфические формы поведения [2, 480]. Несмотря на отсутствие единой точки зрения относительно определения учеными понятия «идентификация», можно выделить общее. Таким общим являются межличностное влияние общающихся индивидов, и эмоциональная окраска их взаимодействия, и осваиваемые человеком ценности, поведенческие реакции на основе идентификационных процессов.

Проблема идентификации личности находится и в центре внимания отечественных ученых, исследующих ее в русле формирования личности, создающем условия для поиска человеком смысла жизни, «искания самого себя» [17, 32].

На важность искания человеком смысла жизни обращал внимание Н.Бердяев: «Пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу свою жизнь этому исканию смысла» [5, 74]. Такой поиск смысла жизни, по мнению философа, источником которого является постоянная, самогенерирующаяся неудовлетворенность исторически сложившимися формами бытия, самореализации, характерен для человечества вообще и русского человека в особенности.

Анализ научной литературы показывает, что ученые, исследующие явление идентификации, связывая ее с актом или процессом отождествления субъекта с

другим лицом, со способностью индивида к сопереживанию, выделяют в ней эмоциональную составляющую [4, 19], [10, 125-132], [15, 69-78], [1, 6-9].

В.С. Мухина не ограничивается эмоциональной составляющей идентификации, являющейся следствием потребности ребенка в общении, непосредственного переживания субъектом тождества с объектом. Ученый, используя метод категориальных оппозиций, полагает, что идентификация и отчуждения являются универсальными механизмами истории. Диалектическая пара – «идентификация – отчуждение», как отмечает В.С. Мухина, обеспечивает овладение социальными нормативами, установками, общезначимыми ценностями, обуславливает персонализацию, то есть формирование системы личностных смыслов, определенных индивидуальных вариантов ценностных ориентаций, личностное регулирование поведения [11, 174-176]. Отчуждение обеспечивает развитие начальных форм самосознания, потребности завоевывать и отстаивать свою самостоятельность, самооценку.

В целом в отечественной науке идентификация оценивается как положительный ход развития личности. Так, Н. И. Алексеева, А.В. Буров, Т.П. Гаврилова, Е.М. Дубовская, Т.И. Комиссаренко, Р.Л. Кричевский, Т.А. Моджарова, В.А. Рахматшева, А.П. Соприков полагают, что в идентификации, как постоянно действующем механизме развития личности, важен такой ее структурообразующий фактор, как социальные качества индивида, занявшего позицию активного нравственного субъекта.

Полагая, что идентификация есть сложное структурное и многоуровневое образование, ученые выделяют такие компоненты, как эмоциональный, когнитивный, поведенческий [12], такие ее уровни, как ценностные, нормативные, ролевые идентификации [16], обосновывая при этом ее функции: объединение в группы «Мы», духовное объединение, самосознание групповой принадлежности, структурообразу-

ющий принцип общения, формирование личности.

Понимание идентификации как механизма познания и понимания другого выявляет точки соприкосновения данного явления с явлением идентичности. В явлении идентичности, как и в явлении идентификации, особое значение имеют модели общения, формы организации этих моделей.

В формировании понятий идентификации и идентичности имеют место две тенденции, учет которых позволяет ограничивать данные явления. Первая (связанная с понятием идентификации) направлена на защиту «Я, Мы», вторая (связанная с понятием идентичности) – на защиту общественной детерминации, приобщения индивида к общественным нормам, к ценностям и к коллективному Я [23].

На наш взгляд, достаточно четкое разведение данных понятий осуществлено З. Фрейдом, который описывал идентификацию как взаимодействие, определенное биолого-психологическими аспектами, главной целью которой является биологическая адаптация личности. Сохранение биолого-психологического равновесия для Я – главная цель человеческого бытия. Поэтому идентичность как условие такого равновесия важнее и первичнее идентификации. Идентификация нивелирует, а идентичность спасает [19, 45].

Анализ представленных выше точек зрения относительно определения ими понятия «идентификация» в соотнесении с понятием «идентичность» показывает, что понятие «идентичность» не тождественно понятию «идентификация». Идентичность есть результат, а идентификация – процесс постоянного выбора, освоения норм, ценностей и т.д. Идентификация есть процесс отождествления субъекта с объектом, сущность которого заключена в биологической природе человека. Идентичность есть процесс соотнесения индивида с чем-либо, с внутренним миром другого, с ценностями другого и т.д.

Идентичность, будучи не тождественной идентификации, означает тождествен-

ность, совпадение чего-либо с чем-либо и включает в себя различные варианты сочетаний личностных качеств. Структура явления идентичности отражает как индивидуальность личности, так и ее ориентированность на социальное окружение. Несмотря на различные точки зрения ученых относительно понимания ими идентичности, общим в их взглядах является идея о социальном характере идентичности. Данная идея послужит основой для раскрытия содержания понятия «гражданская идентичность учащегося» и ее структуры.

### Литература

1. Авдеева, Н.Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком / Н.Н.Авдеева // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: сб. ст. – Краснодар, 1975.
2. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности: хрестоматия / Н.В. Антонова. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2003.
3. Антонова, Н.В. Проблема личной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
4. Басина, В.З. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности / В.З. Басина, Е.Е. Незиновская // Вест. Моск. ун-та. Сер. XIV. Психология. – 1977. – № 4.
5. Бердяев, А.Н. Самопознание: Опыт философ. автобиографии / А.Н. Бердяев. – М.: Книга, 1991.
6. Взгляд. Деловая газета // М. Бударагин: Молодежь как она есть. Идентичность. 20 сентября 2007 г.
7. Гибш, Г. Введение в марксистскую социальную психологию / Г. Гибш, М. Форвегр. – М.: Прогресс, 1972.
8. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов педвузов / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2002.
9. Джеймс, У. Личность / У. Джеймс // Теории личности в западно-европейской и американской психологии. – Самара: БАХРАМ, 1996.
10. Дубовская, Е.М. К проверке гипотезы относительно механизма идентификации / Е.М. Дубовская, Р.Д. Кричевский // Вопросы психологии общения в познании людьми друг друга: сб. ст. – Краснодар, 1979.
11. Мухина, В.С. Близнецы / В.С. Мухина. – М., 1969.
12. Обухова, Л.Ф. Формы и функции подражания в детстве / Л.Ф. Обухова // Детская (возрастная) психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
13. О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации: Инструктивное письмо Минобразования РФ № 13-51-08/13 от 15.01.2003 // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2003. – № 6.
14. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. – М.: Педагогика, 1973.
15. Петровский, В.А. Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления / В.А. Петровский // К вопросу о диагностике личности в группе: сб. ст. – Знание, 1973.
16. Попона Л.В. Становление и развитие проблемы идентификации как механизма онтогенеза личности» возрастном психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.В. Попона. – М.: Моск. гос. пед. ин-т, 1986.
17. Рахманин, В.С. Россия: конфликты идентификации (коренная проблема) / В.С. Рахманин // Вест. Воронеж. гос. ун-та. Сер. 1, Гуманит. науки. – 1999. – № 1.
18. Толстых, В.И. Этнос глобального мира / В.И. Толстых // Этика: новые старые проблемы. К шестидесятилетию Абдусалама Абдулкеримович Гусейнова / отв. ред. Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1999.
19. Фрейд, З. Идеал «Я» / З. Фрейд // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара, 2000.
20. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: «Прогресс», 1995.
21. Электронный ресурс <http://www.wciom.ru/novosti/press-vypuski/press-vypusk/single/2015.html> // ВЦИОМ. Пресс-выпуск № 343, 22.11.2005.
22. Электронный ресурс <http://fgos.isiorao.ru/fgos/razdel1/razdel11.php> // Концепция ФГОС. Раздел 1.
23. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – М., 1979; он же. Символические и примордиальные солидарности (социальные идентификации личности) // Проблемы теоретической социологии. – СПб., 1994. Резюме научных отчетов по исследовательским проектам, выполненным в рамках программы «Альтернативы социальных преобразований в российском обществе в 1991-1994 гг.». – М., 1995. ■

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.С. Акопян

**Ключевые слова:** детские страхи, содержание страхов, способы преодоления страхов, дети с ЗПР и нормой развития, слабослышащие дети, воспитанники детского дома и реабилитационного центра.

Ребенку XXI века приходится бороться с такими страхами, каких не испытывали его сверстники XX века: их вызывают ежедневные сводки новостей с сообщениями о природных и техногенных катастрофах, массовых убийствах, террористических актах и других преступлениях; сюжеты фильмов ужасов, персонажи компьютерных игр, фильмы и мультфильмы со сценами жестокости и насилия. Все эти изменения происходят на фоне сложных эмоциональных переживаний ребенка, связанных с определением нового социального статуса, а также формированием соответствующих ролей и внутренней позиции.

В исследованиях отечественных психологов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов и др.) было доказано, что психическое развитие ребенка во многом определяется его эмоциональным благополучием. Помимо вышеперечисленных страхов, характерных для сегодняшней картины мира, ребенок младшего школьного возраста испытывает также негативные состояния тревоги и страха, связанные с учебной деятельностью, что, в свою очередь, существенно влияет на его эмоциональное здоровье (В.В. Абраменкова [1], А.И. Захаров [6], И.В. Дубровина [5], А.М. Прихожан [9] и др.).

Размышляя о возможности противостояния страху, С. Кьеркегор пишет: «...это приключение, которое должен испытать всякий человек: нужно научиться страшиться, чтобы не погибнуть либо оттого, что тебе никогда не было страшно, либо оттого, что ты слишком отдаешься страху; поэтому тот, кто научился страшиться надлежащим образом, научился высшему» [7, с.242].

Возникает вопрос, способны ли дети самостоятельно преодолевать негативные

эмоциональные состояния, в частности: испуг, боязнь, сильный страх, ужас? Существуют ли способы совладания, применяемые детьми интуитивно?

Проведенное нами исследование показало, что дети младшего школьного возраста могут самостоятельно справиться с состояниями острого страха, используя те или иные способы саморегуляции, т.е. являются субъектами совладания с негативными эмоциональными переживаниями.

Способы преодоления страха могут быть самые разные. Как отмечает А.О. Прохоров, для преодоления страха субъекты используют, в частности, следующее: «делаю свое дело и стараюсь не показывать, как мне страшно»; «плачу, со слезами исчезает страх»; «слушаю любимую музыку» и т.п. Отмечается также, что при регуляции состояния страха школьники чаще всего используют такие способы как общение и самоприказы. Автор исследует представления учителей в отношении применения школьниками тех или иных приемов саморегуляции. Согласно этим данным, часть учителей придерживается мнения, что старшеклассники пытаются управлять и регулировать свои состояния, однако младшие школьники, по их мнению, не используют приемы саморегуляции, так как их психические состояния регулирует учитель [9]. В работе И.Б. Гриншпун и Т.В. Неболювой высказывается мнение о том, что «страх приводит к тому, что креативность ребенка обращается в область «пассивного» воображения, которое выполняет функцию психологической защиты» [4].

В исследованиях Е.В. Субботского высказывается гипотеза, что страх детей перед «монстрами» основывается не на когнитивной, а на эмоциональной основе: дети

хоть и знают, что ведьмы и призраки «не существуют», они, воображая эти объекты, эмоционально «проецируют» их в реально существующий феноменальный мир (в комнату, в коробку и т.п.) и тем самым придают им статус реально существующих [11, с.124]. Справедливость данного предположения можно проиллюстрировать случаем, имевшим место в нашей практике. Ребенок 6 лет, прежде чем заснуть, о чем-то долго разговаривал и гладил узор на ковре, который висел над его кроватью. В беседе с ним выяснилось, что нарисованные фигурки казались ему рогатыми, страшными чертиками, он боялся, что они оживут, когда он уснет, а маме рассказывать стыдно, «я ведь не трус». Мальчик выработал собственный способ преодоления страха: разговор со страшным образом («он знает меня, он не сделает мне плохого») и поглаживание-задабривание.

Страшное ребенок может видеть всюду. Какие-то места могут страшить ребенка даже в собственной квартире, куда он без взрослых старается не попадать. «Это может быть кладовка, где хранятся старые вещи, но для ребенка – это «черная комната», где всегда темно, там живет кто-то другой из неведомого мира, а неведомое всегда для ребенка страшно. По своей воле он никогда не подойдет к этой двери и не войдет туда один самостоятельно». По мнению М.В. Осориной, в «детской фантазии настоящее и нереальное переплетаются, это связано с незрелостью самосознания у ребенка, и ему трудно различить, что является реальностью, а что – его собственными переживаниями и фантазиями. Для ребенка помимо реального мира с привычными окружающими его предметами и защищающими его взрослыми существует воображаемый мир, как бы «наложенный» на обыденный» [8, с.25].

Проведенный нами комплекс исследования по проблеме детских страхов, осуществленный с использованием структурного опросника детских страхов (СОДС), позволил выявить феноменологию страхов

нового времени у детей младшего школьного возраста и определить широкий спектр способов преодоления страхов [2].

Всего в исследовании принимали участие 320 детей младшего школьного возраста образовательных учреждений различного типа (гимназия № 11 г.Самары, гимназия № 53 г.Севастополя, начальная школа № 31, начальное звено МОУ СШ № 6, спецшкола для слабослышащих, начальные классы села Б.Черниговка, Кинель-Черкассы Самарской области), а также воспитанники детского дома и реабилитационного центра.

Для того чтобы не бояться, дети используют следующие приемы поведения, которые мы определяем как:

1. пассивно-защитное («оборонительные» действия);
2. активно-защитное («наступательные» действия);
3. самоуспокаивание (различные объяснения происходящего, задабривание страха и др.);
4. бездействие;
5. отвлечение с помощью чего-либо (использование различных предметов, совершение различных отвлекающих действий);
6. обращение за помощью к родителям (взрослым);
7. обращение к «высшим силам».

Сравнительный анализ результатов с учетом типа образовательного учреждения (гимназия, общеобразовательная школа) и территориальной специфики (город-село) показал, что для детей, использующих пассивно-защитное поведение, характерны следующие высказывания: «лезу под одеяло», «прячусь под кроватью», «отворачиваюсь к стене», «зажмуриваю глаза». Чаще всего его применяют ученики начальной общеобразовательной школы города и села.

Следующий тип поведения – «самоуспокаивание» преобладает у гимназистов г.Самары. Приведем некоторые высказывания: «считаю до ста», «убеждаю себя, что этого нет», «говорю себе: «Костя, не бойся» и т.д.

Активно-защитный способ для борьбы со страхом выявлен у большинства гимназистов городов Севастополя, Самары и села Б. Черниговка. Представляют интерес следующие высказывания детей: «иду навстречу страху», «борюсь с ним», «говорю страхам: «Отвалите», «смотрю страху в глаза», «беру автомат», «делаю то, чего боюсь», «ругаю того, кто меня пугает» и т.д. Такой способ преодоления страха свойственен детям, которые считают, что бояться не стыдно. Дети этой группы уверены в родительской поддержке и их готовности прийти к ним на помощь: «родители меня учат, как не бояться», «объясняют то, чего я не знаю», «жалуют, успокаивают», «папа учит плавать» и т.д.

Бездейственное поведение больше всего отмечается у учащихся начального звена школы № 31: «ничего не делаю», «жду, когда страх сам пройдет» и т.д.

За помощью к родителям обращается некоторая часть детей: «бегу к маме и папе», «ночую у них в спальне», «берем с мамой веревочку в руки», «мама спит у меня в комнате» и т.д.

Многие ученики отмечают, что борются со страхом при помощи отвлечения. Это выражается в их следующих высказываниях: «играю с кошкой», «смотрю мультики», «стараюсь заиграться», «читаю интересную книгу», «начинаю танцевать, громко петь», «смотрю на мамину фотографию» и т.д.

Менее всего применяется такой тип поведения в нашей выборке, как обращение к

«высшим» силам: «молюсь богу», «читаю молитву», «смотрю на икону», «зову бога» и т.д.

В результате сравнительного анализа саморегуляции страхов у детей младшего школьного возраста, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа, обнаружилось значимые различия: у учеников гимназии более частыми являются обращения за помощью к родителям (выявлено у 70% испытуемых), чем у школьников обычной школы (определено у 46%). Различия между группами значимы на 5% уровне. Гимназистам также более свойственно активно-защитное поведение: его используют 33% гимназистов и только 13% обычных школьников. Различия между группами значимы на 5% уровне ( $p = 0,05$ ). Различия также выявлены в использовании стратегии бездействия. Оно присутствует у 26,7% школьников и только у 10% гимназистов.

Сравнительная картина преодоления страхов у слабослышащих и здоровых детей представлена в табл. 1. Отличие суммарных показателей от 100% (больше/меньше) связано с тем, что некоторые дети отмечают несколько способов преодоления страхов, другие – не приводят ни одного. Из табл. видно, что слабослышащие дети демонстрируют чаще всего пассивно-защитный тип поведения в условиях переживания страха – «прячусь», «убегаю», «закрываюсь в комнате», «лезу под одеяло» и т.д. Обращаться за

Таблица 1

Способы преодоления страха у слабослышащих и здоровых детей (%)

№	Способы преодоления	Выборка детей		Значимость различий
		Слабослышащие	Норма	
1	Пассивно-защитный	46	27	$p < 0.01$
2	Активно-защитный	16	13	–
3	Обращение за помощью к родителям (учителям)	30	12	$p < 0.01$
4	Самоуспокаивание	6	16	–
5	Бездействие	10	18	–
6	Обращение к высшим силам	–	1	–
7	Отвлечение с помощью чего-либо	–	5	–



помощью (к родителям, учителям, к сверстникам) для них также более характерно, чем для обычных школьников.

В содержании активно-защитного поведения у слабослышащих и здоровых детей не выявляется значимых различий: «занимаюсь спортом, чтоб никого не бояться», «учусь, чтоб не бояться», «бью свой страх» и т.д.

Сравнительно-сопоставительный анализ по преодолению страхов у детей с ЗПР показал, что у 44% девочек и 50% мальчиков с ЗПР по преобладающей частотности выявляется триада следующих страхов: одиночества, темноты и замкнутого пространства, что является характерным для предыдущего возрастного периода. Выявлено также, что подавляющее большинство детей с ЗПР – 43% мальчиков и 41% девочек ничего не предпринимает для преодоления своих страхов, что можно объяснить недоразвитием эмоционально-волевой сферы этой категории детей. Только двое детей в обследованной выборке демонстрируют активно-защитный способ поведения в ситуации переживания страха. Девочкам с ЗПР более свойственно обращаться за помощью к родителям, в частности, к маме.

Дети, временно проживающие в реабилитационном центре, в ситуации переживания страха используют следующие приемы преодоления страхов: активно-защитное поведение применяют 29% детей («побыть в темноте», «проснуться, если снится страшный сон», «защищаться, если на меня нападут» и т. д.). Пассивно-защитное поведение характерно для 13% детей («терпеть, когда страшно», «спать со светом, когда боишься темноты» и т.д.). Отвлечение (22%), как тип поведения в ситуации переживания страха, выявлен у детей, не находящихся поддержки со стороны взрослых, что характерно для данной категории детей («смотрю телевизор, когда мамы долго нет», «когда мама долго не приходит, мы с сестрой играем в разные игры» и т.д.).

«Самоуспокаивание» в ситуации переживания страха характерно для 16% детей,

временно проживающих в реабилитационном центре («думаю о хорошем», «не говорю себе, что боюсь» и т. д.).

У данной категории детей отсутствует такой тип поведения в ситуации переживания страха, как обращение за помощью к родителям, который достаточно часто отмечают дети, живущие в благополучных семьях. Следует отметить, что многие дети, отвечая на соответствующий вопрос, отчетливо дифференцировали место своего нахождения (семья и реабилитационный центр) и, в зависимости от этого, определяли способ преодоления страха.

Выявлены отличия в стилях поведения в ситуации переживания страха у детей, проживающих в семье и в детском доме. Пассивно-защитный стиль поведения характерен для 15% школьников, проживающих в семье, и для 32% школьников, проживающих в детском доме; активно-защитный стиль поведения – 10% и 18% школьников, воспитывающихся в семье и детском доме, соответственно; обращение за помощью к родителям (семья) и взрослым (детский дом) – 50% и 22,7% соответственно. В группе детей, живущих в детском доме, выявлен такой стиль поведения, как обращение к высшим силам («молюсь», «зову бога») и отвлечение с помощью чего-либо («играю», «разговариваю с кем-нибудь» и т.д.). Воспитанники детского дома отмечают страх «проснуться ночью», который не отмечают дети, проживающие в семье. Возможно, это связано со спецификой проживания в детском доме, где ребенок, проснувшись ночью, остается один на один со своими страхами, так как просить помощи у взрослых не позволяют режимные моменты и регламентация действий ребенка в учреждении. Также это может быть нежелание ребенка прослыть среди сверстников трусом, особенно у мальчиков.

Результаты исследования, проведенные на достаточно большой выборке, показывают, что дети преодолевают страхи характерными для их возраста способами: они «приручают» или пытаются задобрить свой

страх, делают его смешным и нестрашным, уговаривают и убеждают сами себя, что «это не страшно». Выявлено, что многие дети в процессе изображения страха, регулируют свое эмоциональное состояние. В некоторых случаях дети раскрашивают страшный образ яркими цветами, пририсовывают ему детали и элементы одежды, присущие их собственной, делая страшный образ идентичным себе: «Он такой, как я, он не причинит мне вреда», т.е. фактически при рисовании страхов некоторые дети бессознательно преодолевают свои страхи. Некоторые девочки перед тем, как нарисовать свой страх, говорили, что они хотят сначала нарисовать что-то хорошее, и это вполне объяснимо, так как ребенок в процессе рисования переживает разнообразную гамму чувств. Так, например, сначала была нарисована принцесса, а потом уже Баба Яга; другие – изобразили положительный образ уже после того, как были нарисованы их страхи. Так, например, после рисования страшной акулы девочка нарисовала русалку. Такое поведение можно рассматривать как один из способов совладания по типу уравнивания в ситуации переживания негативных эмоций.

Таким образом, социальная ситуация развития младшего школьника в определенной мере детерминирует способ преодоления негативного эмоционального состояния. В частности, учащиеся гимназии чаще используют самоуспокаивание, обращение за помощью к родителям и/или активно-защитный тип регуляции страха. Для учащихся начального звена общеобразовательной школы более характерно бездействие и небольшой процент активно-защитного поведения; у воспитанников детского дома преобладает пассивно-защитный тип поведения в ситуации переживания страха и, наконец, дети, временно проживающие в реабилитационном центре, чаще всего используют активно-защитный тип поведения.

Социальная ситуация развития в территориальном аспекте (мегаполис, малый город, село) изучалась нами ранее [3].

Различные виды депривации (сенсорная, интеллектуальная и т.д.) также определяют тот или иной способ преодоления негативного эмоционального состояния. Слабослышащие дети значительно чаще обращаются за помощью к взрослым в ситуации переживания страха, в то время как дети с ЗПР в большинстве своем проявляют бездействие. Итоги данного и ранее проведенных нами исследований позволяют говорить о важной роли родителей и значимых взрослых в формировании у ребенка тех или иных способов преодоления страхов.

### Литература

1. *Абраменкова, В.В.* Психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 14-18.
2. *Акопян, Л.С.* Атлас детских страхов / Л.С. Акопян. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2003.
3. *Акопян, Л.С.* Территориальная специфика подростковых страхов: мегаполис, малый город, село / Л.С. Акопян // Известия Самарского научного центра РАН «Актуальные проблемы психологии». – Самара, 2005. – С. 92-95.
4. *Гриншпун, И.Б.* Детские невротические страхи, их диагностика и коррекция: Программа к спецкурсу / И.Б. Гриншпун, Т.В. Неболюва. – М., 1993.
5. *Дубровина, И.В.* Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И.В. Дубровина. – М., 1995.
6. *Захаров, А.И.* Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Изд-во СОУЗ, 2000.
7. *Кьеркегор, С.* Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М.: Изд-во Республика, 1993.
8. *Осорина, М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб., 2000.
9. *Прихожан, А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.; Воронеж, 2000.
10. *Прохоров, А.О.* Психология неравновесных состояний / А.О. Прохоров. – Казань, 1998.
11. *Субботский, Е.В.* Строящееся сознание / Е.В. Субботский. – М.: Смысл, 2007. ■

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ БЕСПРИЗОРНЫХ ДЕТЕЙ

Р.А. Валеева, Р.Р. Искандрова

**Ключевые слова:** беспризорность, беспризорные дети, ресоциализация, реабилитация, системный подход; пространственный подход; личностно-центрированный подход; событийный подход; амбивалентный подход.

Сегодня мир вступил в XXI век, однако до сих пор большую остроту и актуальность представляет проблема детей, ставших в силу разных причин беспризорными и оторванными от полноценной жизни. Обострение противоречий между жизненными установками поколений, различных слоев общества, резкое падение уровня жизни большинства населения, общий духовный кризис, как и кризис воспитания, являют собой серьезнейшую проблему современной педагогической науки, которая со всей очевидностью актуализирует различные аспекты воспитания и социализации детей.

Не удивительно, что в компетенцию педагогической науки начинают прочно входить такие понятия, как «безнадзорность» и «безнадзорные дети», «беспризорность» и «беспризорные дети», «дети группы риска», «социальная адаптация» и «ресоциализация». Эти понятия имеют четкую семантическую границу, что позволяет провести интегрированное изучение аспектов ресоциализации беспризорных детей в русле педагогической теории и практики, дополняя их исследованием в контексте развития личности в ситуации социализации и социальной адаптации беспризорных детей.

Исходя из посыла, что ресоциализация детей группы риска представляет собой процесс коррекции асоциальных норм, наблюдаемых у беспризорного ребенка или подростка, с последующим усвоением им просоциальных адаптивных норм с активным воспроизводством их в поведении и деятельности, необходима целенаправленная институционализированная система реабилитации, способствующая восстановлению у беспризорных детей умений и

навыков социального функционирования. В связи с этим в научных исследованиях в области социальной педагогики наметились определенные подходы к ресоциализации беспризорных детей, попытку анализа которых мы и предпринимаем в данной статье.

На сегодняшний день к основным подходам, связанным с ресоциализацией беспризорных детей, мы бы отнесли следующие методологические подходы: системный подход; пространственный подход; личностно-центрированный подход; событийный подход; амбивалентный подход.

При выборе системного подхода в его основу мы закладывали его целеустремленную целостность, взаимосвязанность элементов, в рамках которых заключен процессуальный аспект психолого-педагогического действия, в нашем случае – ресоциализации беспризорных детей. Системный подход предполагает рассмотрение данного процесса как целостной непротиворечивой системы, включающей в себя такие компоненты, как: целевой, содержательный, организационно-управленческий, результативный.

Целевой компонент включает в себя все многообразие целей и задач ресоциализации беспризорных детей: от генеральной цели – социально-психологического возрождения дезадаптированных детей, восстановления у них основных социальных функций личности, психического, физического и нравственного здоровья, социального статуса – до конкретных задач медицинской, психологической, педагогической и социальной реабилитации, профилактики и коррекции трудновоспитуемости и труднообучаемости.

Содержательный компонент связан с разработкой и реализацией разнообразных программ социально-педагогической помощи и поддержки детей группы риска. Разнообразие образовательных программ в социально-реабилитационных учреждениях связано с особенностями социально-педагогической реабилитации, которая должна обеспечивать восстановление жизненных сил ребенка, его соматическое здоровье, психику, поведение, условия жизнедеятельности, предупреждение и лечение патологических состояний, профилактику и психолого-педагогическую коррекцию различных отклонений.

Не менее важным компонентом является организационно-управленческий, поскольку он связан с деятельностью составляющей и отражает определенный смысл, вкладываемый как в общую, так и в каждую конкретную реабилитационную задачу, а значит, организацию и управление этим процессом. Поэтому ресоциализация как реабилитационно-педагогическая деятельность (например, в регионе) должна строиться на трех уровнях – макроуровне (формирование и реализация политики в отношении детей и подростков и их семей с целью обеспечения социально здоровой среды их жизнеобитания и жизнедеятельности, создание системы законодательной поддержки семей и детей группы социального риска); мезоуровне (социально-реабилитационная деятельность конкретных служб, учреждений и организаций, входящих в структуру реабилитационного пространства, осуществляющих реализацию своих должностных обязанностей в отношении беспризорных и других дезадаптированных детей и подростков); микроуровне (целостное взаимодействие ребенка, членов его семьи и специалистов отдельных служб, реализация индивидуальной технологии включения ребенка в социальную среду, поддержка семьи ребенка, то есть осуществление конкретных направлений деятельности, цель которых – реализация внутреннего потенциала семьи и самого несовершеннолетнего).

Следующим компонентом рассматриваемой системы является результативный компонент, который отражает ее эффективность и соответствие результатов поставленным целям, то есть речь идет о мониторинге состояния детско-подростковой девиации и семейного неблагополучия, основными требованиями к которому являются: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность для каждого уровня мониторинга.

Системный подход к ресоциализации беспризорных детей, с точки зрения его целостности, непосредственно связан с пространственным подходом, поскольку он органично объединяет в себе два понятия: «реабилитационное пространство» и «реабилитационная среда», которые, соотносясь с масштабом образовательного учреждения, являются частью реабилитационного пространства в социуме или его части. Исходя из этого, к понятию «пространственный подход» мы относим процесс ресоциализации ребенка, который осуществляется в среде жизнедеятельности дезадаптированных детей усилиями социальных субъектов различного уровня (региональных и муниципальных) и который способен выступать интегрированным условием восстановления у детей и подростков основных социальных функций личности, а также психического, физического и нравственного здоровья.

Важной характеристикой пространственного подхода в условиях ресоциализации беспризорных детей мы считаем его системность, уровнями реализации которой являются: концептуальный (обеспечивается общими идеями, видением и представлениями о ресоциализации в данном социуме, при ориентировании на личность каждого ребенка, на восстановление и развитие его способностей, на создание особой обстановки социальной защищенности для повышения самооценки и социального статуса ребенка, развитие его внутреннего

реабилитационного потенциала), структурный (системообразующие отношения, возникающие между субъектами конкретного пространства в ходе реализации своих реабилитационных функций, т.е. комплексное взаимодействие всех служб, занимающихся дезадаптированными детьми в целях профилактики, коррекции, компенсации труднообучаемости и трудновоспитуемости) и субстратный (включение различных подпространств – образовательное, здравоохранительное, информационное подпространства, психологические службы, службы социальной защиты и т.д., вхождение которых в конкретное реабилитационное поле имеет свой удельный вес и строго индивидуально, поскольку зависит от направленности социально-педагогической реабилитации дезадаптированных детей и неблагополучных семей).

Пространственный подход способствует реализации следующих задач:

- изменение условий среды, в которой у ребенка появились нежелательные формы поведения или реагирования;

- подбор индивидуально приемлемой среды воспитания и адаптирование ее применительно к природе ребенка;

- создание «поля возможностей» личности, индивидуального и социального пространства, помогающего развить скрытые возможности ребенка, и др.;

- восстановление общности интересов и потребностей ребенка с первичным коллективом, семьей и средой неформального общения, преодоление и компенсация культурных ограничений в поведении ребенка;

- создание, с учетом возрастной специфики и индивидуальных отличий ребенка, таких условий, которые бы обеспечивали наилучшие формы прохождения жизни индивида, его природной активности.

Для этого необходима, как мы полагаем, реализация личностно-центрированного подхода, который в рамках ресоциализации беспризорных детей представляется очень важным, поскольку в контексте это-

го подхода наиболее полно реализуется процесс саморазвития дезадаптированной личности. Ресоциализация выступает здесь как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, социализации, жизненном самоопределении. Более того, реабилитационному учреждению изначально присуща функция помощи и поддержки беспризорного ребенка в его социальном становлении. Взаимодействие детей и специалистов, занятых в реабилитационном процессе, схоже с айсбергом, видимая часть которого – это внешне проявляющиеся действия и отношения. Подводная часть айсберга – это внутренние устремления и мотивы участников ресоциализации как процесса.

Таким образом, реализация личностно-центрированного подхода связана с личностным ростом детей группы риска и включает в себя поддержку и развитие природных свойств каждого ребенка и подростка, особенно его здоровья и индивидуальных способностей, оказание помощи в становлении его субъектности, социальной, культурной идентификации, творческой самореализации личности, что изначально придает им личностную направленность.

Данный подход диктует необходимость строить отношения с детьми на основе уважения личности ребенка и его права на самостоятельную организацию собственной жизни, развития его социального потенциала. Позиция взрослого в процессе ресоциализации беспризорного ребенка – это помощь более старшего и опытного человека в усвоении социально-значимых норм и ценностей сообщества. А поскольку ребенок с отклонениями в психике нуждается в особом подходе, то для эффективного управления формированием его личности, требуются глубокие знания психологических закономерностей, объясняющих специфику развития ребенка на всех возрастных этапах. Без учета закономерностей психического и личностного развития ребенка социально-реабилитационная деятельность будет представлять лишь свод

правил и приемов, лишенных конкретного содержания.

Для оказания действенной помощи детям группы риска необходимо знание их внутренней мотивации. При решении этой задачи специалисты реабилитационного учреждения должны придерживаться следующих педагогических условий: реабилитационная деятельность основывается на соблюдении конфиденциальности; защита прав и интересов ребенка осуществляется на всем пространстве его реабилитационной жизни; при создании условий для решения проблем ребенка ему всячески помогают (подвигают его к этому) осознать суть проблемы и далее совместно ищут способы выхода из ситуации.

Таким образом, для реализации личностно-центрированного подхода педагоги должны выступить в роли фасилитаторов и, прежде всего, осуществлять педагогическую поддержку, которая является не только помощью ребенку, попавшему в трудную ситуацию, но и что очень важно – его социальному становлению. При этом педагог передает ребенку средства разрешения внутренних и внешних конфликтов, установления отношений, самоопределения.

Личностно-центрированный подход предполагает помощь детям группы риска в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии своих возможностей, в становлении самосознания, в осуществлении самоопределения. Личностно-центрированный подход ориентирует специалиста по социальной реабилитации на работу с конкретным ребенком, с его проблемами и особенностями, обусловленными ограниченными возможностями жизнедеятельности, на развитие его как личности, устойчивой к социальным невзгодам. Благодаря такому подходу ребенок постепенно становится хозяином собственного «Я», субъектом деятельности и общения, получает возможность направлять свои усилия на саморазвитие и самореализацию. Чтобы достичь цели ресоциализации, необходимо

сформировать личность ребенка как субъекта деятельности и общения.

Таким образом, ведущая роль специалистов выражается не в регламентации и жестком управлении реабилитационным процессом, а в том, чтобы вывести ребенка группы риска на уровень самоактуализации. А это возможно лишь при полном учете интересов детей, постоянном стимулировании активности каждого из них, их самореализации как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности. Этому может способствовать событийный подход к процессу ресоциализации беспризорных детей.

Ресоциализация неотделима от событийного подхода, ибо в нем заложен определенный вид симбиоз субъекта и объекта деятельности: человек как субъект наделяет себя чертами объекта деятельности в качестве материала, который должен приобрести, например, ту или иную социальную компетенцию, преобразуясь тем самым из материала в продукт деятельности. Такое преобразование осуществляется в соответствии с поставленной субъектом перед собой цели, в результате которого он получает результат, соответствующий или несоответствующий цели ресоциализации. При этом событийный подход предполагает диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности с ее будничными, но не менее важными делами. Эти дела для беспризорного ребенка должны стать своеобразными вехами в процессе его ресоциализации.

Где бы ни находился в данный момент ребенок, событие, в которое он вовлекается, должно случаться только в рамках события его со взрослым (или с другими детьми). Поэтому событийный подход рассматривает ресоциализацию как совместное бытие взрослых и детей, их взаимодействие и сотрудничество. И реабилитационное событие здесь – это момент реальности, в котором происходит развивающая (равно как и корректирующая) и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка.

Событийный подход в социальной реабилитации предполагает развитие и коррекцию ребенка с отклонениями в психике только в процессе деятельности посредством специального обучения, в ходе которого ребенок овладевает психологическими средствами, позволяющими ему осуществлять контроль и управление своей внутренней и внешней активностью. Тем самым, возможна ситуация, когда ребенок в процессе ресоциализации может сам определять свою деятельность, но не прямо, а как бы через «внутренние» закономерности, когда внешнее воздействие со стороны взрослого дает тот или иной психологический эффект, который, преломляясь через психическое состояние ребенка, выстраивает у него определенный строй мыслей и чувств. В качестве системы внутренних условий и выступает сама личность с ее сложной многоуровневой структурой.

Заключительным педагогическим подходом к процессу ресоциализации беспризорных детей мы определили амбивалентный подход. Мы рассматриваем его в качестве неотъемлемого компонента реабилитационной практики, поскольку он отражает такую важную сущность в педагогическом явлении как антитезу и диалектическое единство двух противоположностей.

Амбивалентный подход возник при изучении таких составляющих образовательного процесса, как индивидуальность и коллектив, свобода и ответственность, дифференциация и интеграция, пассивность и активность и т.д. Данный подход вносит свое рациональное зерно в педагогическую действительность, поскольку не отвергает наличие в ней всевозможных явлений, на первый взгляд противоречащих друг другу. И это напрямую связано и с ресоциализацией беспризорных детей, поскольку данный процесс всегда будет двуплановым. Так, перед реабилитационным учреждением ставятся соответствующие задачи, определяются программа и содержание ресоциализации и собственная инфраструктура учреждения. В

то же время, ресоциализацию реализуют конкретные индивидуальные и групповые субъекты, имеющие собственные ценностные ориентации, стереотипы, предрасудки и т.д. и вносящие свои коррективы в предлагаемые им установки. При этом, с одной стороны, в практике ресоциализации могут рождаться инновационные явления, с другой – коллектив реабилитационного учреждения может проявлять определенный консерватизм, который имеет свои исторические и социально-психологические корни. Поэтому даже в рамках одного учреждения могут, например, сложиться различные стили взаимодействия и подходов.

Отсюда, амбивалентный подход в содержательном плане имеет определенную дихотомию в реабилитационном процессе: уважительность и требовательность, свобода и контролируемость, погруженность в групповую жизнедеятельность и индивидуальная самостоятельность, коррекция поведения и поддержка личностного роста, следование правилам учреждения и желание в саморегуляции, рекомендации специалистов и собственный выбор ребенка, серьезность и юмор в отношениях и т.д. Здесь как раз и приходит на помощь амбивалентность, когда осуществляется гибкость и адекватность в использовании чувства меры, которое позволяет взрослым оказывать продуктивное педагогическое влияние на трудного ребенка. Особенно, когда это касается детей группы риска, в случае с которыми при соблюдении меры любви и требовательности, доброго совета и настоятельного указания в каждой конкретной ситуации ресоциализации ребенка отыскивается единственно верный подход между такими полюсами, как доброта и строгость, похвала и назидание, взаимодействие и воздействие.

В условиях ресоциализации одно и то же педагогическое действие может оказаться либо положительным, либо отрицательным по своему влиянию на ребенка. И взаимодействие в реабилитационной практике всегда будет представлять собой обмен

между типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых может иметь и добровольный, и принудительный характер, поэтому взаимодействие субъектов в условиях амбивалентного подхода всегда будет социально дифференцировано, индивидуализировано и вариативно.

Исходя из амбивалентного подхода, ресоциализация направлена на формирование у личности, с одной стороны, нравственно-мировоззренческой устойчивости, с другой – гибкости. В быстроизменяющемся мире подростку приходится не просто жить, но и эффективно функционировать, обладая высокой психологической гибкостью. Ему необходимо умение адаптироваться к социальным и психологическим переменам как в обществе, так и в ближай-

шем социальном окружении, да и в своей собственной судьбе. В то же время ему необходимо иметь определённый внутренний стержень, иначе при каждом изменении развития общества и индивидуального жизненного пути у него могут проявиться невротическая реакция, дезадаптация, дезинтеграция личности, вплоть до её распада. В процессе ресоциализации детей группы риска специалистам крайне важно все это учитывать и использовать рассмотренные нами педагогические подходы в их единстве, поскольку они, в той или иной степени, определяют роль специалиста по ресоциализации беспризорных детей в общей системе их воспитания, создавая в процессе различных видов деятельности и общения внутренние и внешние условия для продвижения детей группы риска в их личностном развитии. ■



## УПРАВЛЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМ СОСТОЯНИЕМ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

**В.С. Макеева, С.В. Шавырина**

**Ключевые слова:** психическое, физическое состояния, управление, здоровье, типология, склонности, возможности.

Обучение в высшей школе требует от студентов значительного интеллектуального и нервно-психического напряжения, представляющего собой серьезную проблему, поскольку новые методы, средства, формы, принципы обучения направлены на интенсификацию интеллектуальной деятельности, но мало учитывают, какой ценой достигается результат. В практическом и теоретическом плане стоит проблема сохранения здоровья человека в различных внешних экстремальных воздействиях и влияниях, вызывающих изменения, не выходящие за рамки физиологических. Эта проблема имеет особое значение в связи с быстрым изменением среды и необходимостью долгосрочного прогнозирования эндогенных (биологических, физиологических и психологических) особенностей развивающегося организма студента. При этом подавляющее большинство студентов стремятся реализовать свои амбиции в плане самореализации и самоутверждения в профессиональной подготовке, достичь гармонии и совершенства во многих областях жизнедеятельности.

Анализ специальной литературы позволил обнаружить, что успешность учебной деятельности и жизнедеятельности в значительной степени зависит от функционального состояния человека. Функциональное состояние человека в основном определяется двумя составляющими: физическим и психическим здоровьем. Существует ряд исследований, в основном в области физического воспитания, которые говорят о положительном влиянии оптимальных физических и спортивных нагрузок на соматический компонент здоровья женщин А.С. Батуева [1, с.44], О.И. Вотякова [2, с.8], Г.А. Vainik [7, с.25] и мн. др. Однако, эти

исследования, не касаются изучения особенностей развития психического здоровья женщин в результате воздействия средств оздоровительно-физкультурной деятельности.

На современном этапе интенсивно ведутся исследования, выявляющие пути и средства, которые позволяют в процессе физического воспитания целенаправленно воздействовать на развитие психических процессов: В.С. Макеева [5, с.61], Л.Э. Унесталь [6, с.32]. Изучая труды Г. Мюнстерберга, Л.С. Выготский подчеркивал, что прошло то время, когда «вся двигательная сторона казалась неважным придатком, без которого душевная жизнь могла бы точно так же идти своим порядком...». Активное отношение и действие принимаются за те условия, которые дают действительную возможность для развития центральных процессов [3, с.74].

Таким образом, на современном этапе весьма актуальной является необходимость внедрения индивидуально-дифференцированного подхода планирования программы формирования, сохранения и преумножения *психофизического здоровья* на основе знаний и особенностей развития его компонентов. В современных социально-экономических условиях развития общества управление психофизическими состояниями и психофизическая подготовка студентов педагогических вузов должна рассматриваться в качестве системообразующего компонента их профессиональной деятельности при выделении в качестве основных подсистем физическое и психическое здоровье, обеспечивающие развитие личностно-профессиональных качеств, психосоматического здоровья, двигательных способностей.

Недостаточная разработанность проблемы управления психофизическими состояниями студентов педагогических вузов и ее большая практическая значимость побудили нас избрать цель исследования: научно обосновать методику управления психофизическими состояниями студентов педагогических вузов средствами и методами физической культуры.

В соответствии с целью исследования была сформулирована задача исследования: провести анализ сущностных характеристик управления психофизическими состояниями студентов педагогических вузов на основе учета свойств их нервной системы и темперамента.

Для решения цели и задач исследования нами применялись следующие методы: теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы, общенаучные (эксперимент); собственно-психологические (психодиагностические методы, анкетирование, тестирование, беседа), методы первичной и вторичной математико-статистической обработки данных.

В связи с тем, что нами не обнаружена формулировка понятия «*психофизическое состояние человека*», на основании контент-анализа литературы по избранной теме его определение мы рассматриваем как: сохранение и развитие психических процессов, морфологических и физиологических характеристик организма и соответствующей им работоспособности, обеспечивающие адекватное поведение в сложившихся обстоятельствах и сопровождающиеся душевным комфортом при максимальной продолжительности жизни.

Проблема управления психофизическими состояниями тесно связана с понятиями красоты, здоровье, темперамент, характер и пр. Из определения понятия психофизического состояния вытекает возможность выделения двух составляющих. Одна характеризует состояние компонента на данный момент. Ими являются физическое состояние, психическое состояние, в совокупности обеспечива-

ющие *социальное благополучие*. Вторая составляющая отражает уровень развития каждого компонента, а вместе *физическое, умственное, личностное развитие*, которые представляют в целом адаптивные возможности человека. Все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Укрепление и развитие одного из них стабилизирует состояние двух других, способствует их развитию. А ослабление одной составляющей отрицательно сказывается на состоянии остальных и снижает уровень развития всех трех компонентов. Основные исследования в данном направлении систематизированы нами следующим образом:

- изучение эффекта воздействия различных типов и интенсивностей физических упражнений на психическое состояние (состояния тревоги, депрессии) и их оздоровительный эффект для коррекции психического здоровья;

- влияние физических упражнений на личностные характеристики занимающихся, их настроение и психосоциальное поведение.

Ранее наши исследования показали, что эффективность психической активности в условиях низкой физической деятельности студентов в учебно-воспитательном процессе снижается. Полученные результаты свидетельствуют о том, что под влиянием физической нагрузки различной интенсивности наступает значимое статистическое улучшение психических процессов по всем показателям, достигая наивысшего уровня через 2-2,5 ч. после нагрузки.

Очевидно, что различной степени адекватности среде соответствует различный уровень соматовегетативного, психического и эмоционального обеспечения адаптации к условиям существования и, следовательно, различный уровень функционального состояния *строго определенного человека*, в значительной степени объективно отражающего уровень его здоровья О.М. Евдокимова [4, с.67-72]. Считаем, что дифференцированный подход к организа-

ции и построению учебно-тренировочных занятий повысит уровень психофизического состояния студенток, будет способствовать профессиональному становлению личности В.С. Макеева [5, с.68].

По результатам педагогических наблюдений, тестирования и анкетирования в экспериментальной группе были созданы моногруппы с учетом индивидуально-типологических особенностей «инертности» – «подвижности» реагирования центральной нервной системы (сангвиники, холерики, флегматики, меланхолики, смешанный тип) и уровня проявления тревожности.

Персонификацию интегрированной психофизической тренировки осуществляли благодаря сочетанию упражнений аэробного и анаэробного характера и специальных методов психофизического тренинга, позволяющих развивать методы психической коррекции и самозащиты личности. Средствами физкультурно-спортивной деятельности является комплекс упражнений аэробики, а также самостоятельное выполнение релаксационных психофизических упражнений.

В процессе исследования также применялись приемы: активизации и воспитания интереса к физкультурно-спортивной деятельности; обучение методам саморегуляции и самоконтроля, по овладению способами контроля (саморегуляции) нервно-психического состояния (напряжение-расслабление, фокусировка внимания, самоанализ, волевое преодоление усталости, умение адаптироваться к критическим ситуациям жизнедеятельности); оценки «состояний» личности; подбора комплексов упражнений, направленных на формирование личностных качеств и развития психического здоровья; освоения техники выражения эмоций, чувств, отношений; проводился анализ отказов от выполнения заданий.

Отличительными особенностями дифференцированного подхода психофизической подготовки, основанной на типологических особенностях личности, является,

включение упражнений по освоению техники целенаправленного создания позитивных образов текущего состояния и положительного будущего для совершенствования процессов психической саморегуляции и развития психической самозащиты.

Необходимо указать, что для эффективной реализации модели необходимо тесное взаимодействие принципов организации практической психолого-педагогической деятельности, направленной на формирование психофизического здоровья. К ним относятся: гуманистический принцип, принцип системности и целостности, принцип взаимодействия психических и физических сил человека, индивидуализации, синергизма и природосообразности.

Принцип гуманистический является важным аспектом в развитии и формировании психического здоровья. Обеспечивает возможность для реализации многих поставленных задач, так как выражается в создании демократических отношений, между педагогом и субъектами педагогического процесса. Принцип гуманизации заключен в поддержании естественного хода и тенденции развития психического развития студентов. В своей деятельности личность взаимодействует с внешним и внутренним миром. Дает возможность увидеть не только себя, но и другого человека. Работа педагога заключается в оказании помощи в усилении направленности человека к самоактуализации, создании условий для формирования психического развития.

Принцип системности и целостности – анализ всех процессов обучения, воспитания, развития и саморазвития. Этот принцип позволяет создать такую организацию деятельности, которая обуславливает единство и взаимодействия всех составляющих компонентов педагогической программы: содержание, форм, методов воздействия, деятельность самого субъекта. Важным фактором деятельности, является цель формирования психического развития средствами физической культуры,

а основой является самореализация при учете принципа взаимодействия психических и физических сил человека и принципа индивидуализации.

Принцип взаимодействия психических и физических сил человека выражается в целостности человеческой личности, проявляется, прежде всего, во взаимосвязи психических (сфера эмоций, чувств и мышления) и физических сил организма. Человек реализует себя в обществе только в том случае, если он имеет достаточный уровень психической энергии, определяющей его работоспособность, и в тоже время достаточную пластичность, гармоничность психики, позволяющую адаптироваться к обществу. С одной стороны, физические упражнения достаточной продолжительности и интенсивности дают положительные психологические эффекты. С другой, владение простейшими приемами концентрации внимания, приемами релаксации и другими будет способствовать положительному воздействию упражнений на организм.

Принцип индивидуализации. Рациональное дозирование физической нагрузки в оздоровительной тренировке, основанное на учете физических, функциональных возможностей и психических состояний индивида, является главным условием для получения положительного результата.

Принцип синергизма и природосообразности – формирование психического здоровья личности, которое зависит от воздействия внутренних и внешних факторов, в результате которых может наблюдаться синергизм (содружество).

Принцип контроля и самоконтроля обеспечивает освоение полученных знаний о качественном состоянии деятельности и ее эффективности. Принцип контроля и самоконтроля является необходимым механизмом в реализации нашей педагогической программы, источником разрешения личностных и учебных проблем. В физическом воспитании позволяет контролировать двигательные нагрузки в соответствии с возможностями организма студентов, тре-

бует постоянного самоконтроля за мерой увеличения тренирующих воздействий.

В результате проведенного исследования были выявлены поведенческие реакции студентов на предложенную физическую нагрузку. Группа студентов экстравертов, в которую вошли сангвиники и холерики, на практике проявили себя как активные положительно-эмоциональные студенты, которые берутся за любое дело, но не очень ответственные и нетерпеливые к действиям других. В силу своих индивидуально-типологических особенностей, они неохотно выполняли упражнения силового характера, выполняемые в партере. Об этом мы судили по их поведению: частое отвлечение от выполнения упражнений, просьбы о снижении силовой и больше уделить внимания аэробной нагрузке.

Сангвиники и холерики по реакции на физическую нагрузку очень похожи, в то время как меланхолики и флегматики, разные во всем как по внешнему виду, так и по отношению к физической нагрузке. Мы их условно определили в группу интровертов, но рассматриваем каждый тип отдельно.

Флегматики внешне выглядят спокойными, редко проявляют свои эмоции и чувства, многие имеют лишний вес. Они медленно осваивают физические упражнения, больше любят силовую, монотонную работу. Прилежно, с упорством выполняют все, но очень медленно, слабо реагируют на свои неудачи. Необходимо отметить, что ни один из флегматиков не ушел из группы, благодаря своему упорству они преодолели трудности, освоили выбранные средства и выполняли физическую нагрузку на одном уровне с экстравертами.

Меланхолики имеют в основном астеническое телосложение, внешне выглядят грустными, напряженными, очень ответственные, общаются неохотно. Не выделяют, какие физические упражнения им больше нравятся. В результате длительных педагогических наблюдений стало достаточно заметно, что они с желанием выполняют упражнения на растягивание, равновесие,

беговые упражнения умеренной интенсивности.

В целом в процессе исследования нами выявлено, что эффективность психофизической тренировки определяется степенью индивидуализации и персонификации программ тренировки, в зависимости от физической подготовленности, состояния психосоматического здоровья и индивидуально-типологических особенностей личности.

Так, в процессе исследования выявлено, что у лиц с разным уровнем проявления тревожности и состояния физической подготовленности наблюдаются выраженные изменения восприятия интенсивности физических нагрузок.

Передозировка физическими нагрузками анаэробного характера высоко тревожных и инертных лиц и, наоборот, перегрузка аэробной работой лиц с активным проявлением нервно-психических процессов способна не только усугубить нарушения нервно-психического статуса, но и практически разрушить мотивацию к занятиям физическими упражнениями.

Все вышеизложенное позволяет, для укрепления психического здоровья девушек, рекомендовать: использование умеренных и постепенно возрастающих по интенсивности аэробных нагрузок; включение в комплекс упражнений дыхательной направленности; упражнений на гибкость, равновесие, статико-кинетической устойчивости; релаксационных упражнений, медитативных поз, упражнений для коррекции осанки.

К основным характеристикам физических упражнений, оказывающих максимальный положительный эффект на состояние психики, следует отнести приносящие удовольствие аэробные упражнения умеренной интенсивности; отсутствие в системе упражнений соревновательных элементов; включение упражнений с точно определенными пространственными и временными характеристиками.

В той части программы, которая касалась индивидуальных особенностей, были

даны частные рекомендации, учитывающие их специфику. Так, лицам с меланхолическим типом было рекомендовано периодическое включение скоростно-силовых упражнений, способствующих тренировке и усилению процессов активного торможения, восстановлению и упорядочению возбудительного процесса, повышению эмоционального тонуса.

Лицам с высоким уровнем тревожности предложено включать в программу тренировки упражнения на координацию движений и равновесие, так как они способствуют формированию сосредоточенности, концентрации внимания, снижению различного рода страхов. Упражнения повышенной энергетической направленности имеют целью сформировать установку на преодоление трудностей, уверенность в достижении успеха.

Целесообразным является обязательное использование игровых элементов и упражнений на внимание, способствующих повышению эмоционального фона, развитию коммуникабельности и формированию социальной устойчивости.

В процессе проведенного исследования определено, что эффективность учебно-тренировочного процесса определяется рядом педагогических условий, обеспечивающих формирование, сохранение и приумножение психофизического здоровья студенток. К ним мы отнесли: целенаправленность и непрерывность физического воспитания, систематичность и преемственность педагогического воздействия; диалогизация процесса обучения, создание ситуаций успешности студенток в физкультурно-спортивной деятельности; использование индивидуально-дифференцированных заданий с учетом психофизического развития, психофизических возможностей и склонностей занимающихся; принятие субъектами образовательного процесса наиболее информативных показателей диагностической и прогностической оценки результатов психофизической подготовки по

накоплению и сохранению психофизического здоровья.

Выводы: Реализация дифференцированной педагогической программы, построенной на учете индивидуально-типологических особенностей нервной системы и темперамента студенток, позволила обеспечить самопознание и самоопределение студенток в физкультурно-спортивной деятельности, освоить способы саморегуляции как скрытого резерва повышения возможностей.

В процессе исследования получены положительные результаты, отражающиеся в изменении восприятия тяжести физической нагрузки, повышении психической устойчивости и снижении уровня тревожности, расширении ценностных ориентаций личности и ее самореализации в жизни и профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Батуева, А.С. Психическое и физическое здоровье молодежи / А.С. Батуева // Валеология. – 2000. – № 1. – С. 44-47.
2. Вотякова, О.И. Обоснование эффективности занятий шейпингом и восстановительного психотренинга в системе тренировок женщин 20-35 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.И. Вотякова; Урал. гос. акад. физ. культуры. – Челябинск, 1995. – 20 с.
3. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1960. – С. 74.
4. Евдокимова, О.М. Психофизиологический анализ субъективной интенсивности физических нагрузок / О.М. Евдокимова // Физиология человека. – 1994. – Т. 20, № 2. – С. 67-72.
5. Макеева, В.С. Развитие личности в образовательном пространстве физической культуры / В.С. Макеева // Культура физическая и здоровье. – 2006. – № 2 (8). – С. 58-62; // Культура физическая и здоровье. – 2006. – № 3(9). – С. 63-68.
6. Унесталь, Л.Э. Психические навыки для спорта и жизни / Л.Э. Унесталь // Спорт и здоровье: сб. науч. тр. – СПб.: НИИФК, 1992. – С. 29-36.
7. Vainik, G.A. Effect of Mental Training on the Psycho-Emotional Status and Level of Fitness in Women Participating in Shaping / G.A.Vainik // Mental Training for Sport and Life in Russia. – Orebro, Sweden, 1994, p. 25-26. ■

## ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТАТАРСТАНА

**А.Р. Камалеева, Ф.Г. Газизова**

**Ключевые слова:** элементарное и элитарное образование, интеграция национальной культуры и системы образования России.

*Потребность в образовании лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания.*  
Л.Н. Толстой [1, с.525]

**Н**а протяжении столетий на территории современного Татарстана контактировали различные цивилизации, прежде всего, славяно-православная и тюрко-мусульманская. В результате Татарстан всегда являлся местом взаимосвязи различных цивилизаций и культур. Торгово-культурные связи народов прослеживаются с древности.

Республика Татарстан – родина для многих народов, и как это прекрасно, что ценности национальных культур находят реализацию в нашей жизни. Сегодня Татарстан можно считать уникальной лабораторией поиска и приобретения не только способа согласия многих народов, но и их дружеского развития. Взаимодействие в области культуры, порой не бесконфликтное и неравномерное в различные периоды истории, является, тем не менее, отличительной чертой богатой и сложной истории нашей республики [2], [3], [4].

Волжско-камский регион – пограничье, где проживали различные этносы. Естественно, на развитие культуры всех народов существенное влияние оказало тесное их контактирование.

В очаговых цивилизациях Восточной Европы раннего средневековья – болгарской и хазарской – нашли продолжение культуры древних гуннов и тюрков. «С принятием ислама у болгар была отменена руническая письменность, которой они пользовались еще с VI века, и заменена арабской. Вслед

за арабской письменностью в Волжскую Булгарию проникли просвещение и богатейшая арабская культура» (Р.Р. Фатрутдинов).

В Булгарии существовала начальная школа. Человек, принявший ислам, должен был уметь читать Коран и другие книги. Поэтому значительная часть простолюдинов умела читать. Имелись в стране свои ученые – юристы, историки, философы, медики, богословы и поэты. Крупнейшим памятником домонгольского периода булгар является поэма «Кысса-и-йусуф» Кул Гали, которая широко была распространена среди булгар, а затем и татар. Она воспитывает любовь, преданность Родине.

Волжская Булгария в культурном отношении к началу XIII века превратилась в один из очагов цивилизации Востока, определявшей в ту эпоху уровень мировой цивилизации.

Новый период в истории булгар сопряжен с существованием Золотой Орды. Светские традиции письменно-литературной культуры уступили место богословско-религиозной культуре, усилилась исламизация культуры.

Принятие ислама дало сильный импульс для развития духовной культуры и, прежде всего, просвещения. Население получало образование в мектебах и медресе. Письмо было преимущественно арабское, а арабский язык был распространен наравне с тюркским. Развитие просвещения спо-

собствовало распространению в Золотой Орде богатейшей восточной поэзии, среди которой были произведения Фирдоуси, Рудаки, Омара Хайяма, Низами и других.

Исследователь Р.К. Ганеева называет культуру казанских татар «казанским ренессансом» и делает вывод о европейском крене культуры Казанского ханства, хотя и исламской в своих корнях.

Крутой перелом в истории государственности и судьбе казанских татар связан с событиями середины XVI в., когда они стали жить в составе Российского государства.

Для казанских татар, имевших к середине XVII века сложившуюся систему культурно-национальных ценностей, одной из форм национального самоутверждения стала приверженность в последующие века к образовательным стандартам. Через образование татары видели путь развития языка, культуры и национального сознания.

История татарской общественной мысли прошла сложный путь, и ее основные идеи нашли своеобразное преломление в деятельности и трудах известных мыслителей. Особенно ко второй половине XVIII века, когда складываются условия для интенсивного развития экономической, общественной и интеллектуальной жизни, идет зарождение и консолидация элементов капиталистического уклада, социальное расслоение общества, формирование национальной буржуазии (в первую очередь торговой), в татарском обществе появляется блестящая плеяда мыслителей, писателей и богословов.

«Великодушное» разрешение Екатерины II строить мечети привело к неожиданным результатам. Интенсивное строительство мечетей и открытие мектебов и медресе в конце XVIII – начале XIX века татары использовали для создания независимой от официальной идеологии системы народного образования.

Изучение Корана стимулировало массовое приобщение к грамоте населения. О распространении книжной культуры у мусульман свидетельствуют многочисленные

рукописи. В татарских слободах обучение детей проводилось в мектебе и медресе. В каждой деревушке, где была мечеть, существовала и школа. Однако образование ограничивалось внедрением в сознание религиозных идей и чтением религиозных текстов.

В 1758 году открылась Первая Казанская гимназия, в которой русские дети изучали татарский язык, а татары – русский. Первым преподавателем татарского языка по указу Екатерины II был С.Халфин. Первая казанская гимназия дала отечественной культуре многих выдающихся деятелей, мыслителей, поэтов, ученых. Она стала очагом развития и распространения знаний и культурных достижений народа. В XIX веке были созданы учебные пособия, азбуки, хрестоматии, программы, методические разработки для изучения татарского языка. Своеобразную роль в культурной жизни народа играли научные и просветительные общества. До революции татары были на первом месте в России по количеству книг на душу населения.

Татарская культура испытала большое влияние русской культуры. Каюм Насыри отмечал, что татарские дома не отличаются от русских, но внутреннее убранство совершенно различно. «Благодаря тому, что русский человек и мусульманин живут на одной земле, едят один и тот же хлеб – эти два народа хорошо знают обычаи друг друга, имеют близкие взаимоотношения» [2, с. 70].

Система образования татар складывалась на протяжении многих веков и своими корнями уходит в глубокую древность. Булгары обладали достаточно высокой письменной культурой.

Дальнейшее развитие система образования получила в период Золотой Орды и Казанского ханства, когда был достигнут высокий уровень грамотности среди населения.

Монографическое исследование Исмаметдина Валидова об истории образования татар дает нам целостную характеристику системы образования татар в конце XIX – начале XX веков, как в



процессуальном, так и в содержательном плане. В XIX веке она имела два уровня – элементарный и элитарный. Элементарное – начальное религиозное образование основывалось на получении всеми желающими элементарной грамотности (умение читать и писать). Такое образование можно было получить в мектебах, которые имелись в каждой деревне и функционировали при мечетях. Элитарное образование можно было получить в медресе, которое готовило шакирдов к духовной службе. Однако следует отметить, что благодаря широкому спектру образовательных предметов не только религиозного направления, медресе готовили национальную элиту – историков, философов, филологов, педагогов, ученых, писателей, поэтов и общественных деятелей. В Казанской губернии в середине XIX века функционировали 430 мектебов и 131 медресе, которые обеспечивали грамотность почти всего татарского народа.

Передовые представители татарского народа видели в культуре великое средство воспитания гражданственности, ценили познавательные и воспитательные возможности. Представитель татарского духовенства Ш. Марджани провозгласил необходимость освобождения умов и чувств от религиозных догматов во имя познания истины и красоты. Другой выдающийся татарский просветитель Каюм Насыри (1825-1902) ратовал за включение в школьные программы рисования, пения, музыки. Каюм Насыри весьма плодотворно работал в области педагогики. Сохранились многие высказывания его об этой науке. Занимаясь, долгие годы педагогической деятельностью, он не остался просто учителем-практиком, а был педагогом-мыслителем. Каюм Насыри критикует педантизм в учебно-воспитательной работе и призывает к упорядочению ее. Говоря об ответственности педагога, Каюм Насыри пишет: «Если ты педагог и воспитатель, так воспитывай своих подчиненных, чтобы твое воспитание сказывалось на них до конца их жизни» [3, с.68].

Татарский поэт Габдулла Тукай писал о необходимости роста культуры народа путем освобождения его из-под гнета религии и перестройки школьного образования.

Татарские медресе и мектебе, считавшиеся «рассадниками невежества и фанатизма», не включались в число учебных заведений Министерства просвещения, а находились в ведении Министерства внутренних дел и не финансировались Российским правительством, а существовали на народные средства. Поэтому в развитии национальной системы образования особое место занимали татарские просветители.

В 80-90-е гг. в сфере татарской педагогики складывается национальное направление – джадидизм. Его идеологи выдвигали в качестве своих главных задач – борьбу за национальную школу, равенство языков и свободу вероисповедания. Зародившись в сфере педагогики, джадидизм вскоре превратился в общественно-политическое движение: быт, нравы, культуру, религию и др.

В конце XIX века татарское просветительство все увереннее пробивало себе дорогу, находя горячую поддержку, прежде всего, в народно-демократическом направлении национального движения мусульман.

Шамсутдин Культияси (1856-1930) был пропагандистом научно-философских знаний. «В своих произведениях он ведет речь о Вселенной и ее законах, о происходящих в ней процессах, о строении вещества, взаимной связи и развитии различных материальных образований, о живой и неживой природе, поднимает вопрос о единстве человеческого организма и среды, освещает поднятые проблемы на уровне науки того времени» [2, с.81]. Просветитель уделял особое значение астрономическим знаниям, восхищался Коперником и Галилеем, сравнивая их с солнечным светом.

Хади Атласи (1876-1938), закончив школу своего отца (в деревне Чеке Буинского уезда), затем Буинский медресе и, наконец, учительские курсы (под Орен-

бургом в Сеитовской слободе), активно занимаясь самообразованием (много читал, изучал разные науки, арабский, персидский, турецкий, русский и немецкий языки), будучи преподавателем в Буинском медресе, развернул активную деятельность по обновлению системы образования, внедряя новые методы обучения. «Свои новые идеи и мысли он пропагандировал и на страницах периодической печати, пишет научно-популярные труды, направленные на распространение научных знаний. Им были опубликованы книги «Гыйльме хаят» (Наука астрономия) и «Тарих табигый» (Естественнонаучная история)» [2, с.230].

Наиболее видным представителем татарского просветительства в пореформенное время становится Каюм Насыри. Талантливый ученый-энциклопедист, он на практике стал осуществлять великую задачу просвещения своего народа, создавая на родном языке книги и учебники по языкознанию, литературе, истории, этнографии, географии, физике, педагогике, земледелию и другим областям знаний. Каюм Насыри пропагандировал идеи взаимопонимания между татарским и русским народами и сам много сделал для его укрепления. Каюм Насыри сделал первые шаги по ознакомлению своего народа с основами современных научных знаний естественнонаучного толка и в разработке научной терминологии [173, 38]. Так:

- в брошюре «Буш вакыт» («На досуге») (1860) изложены общие сведения о явлениях природы;
- изданы учебники по математике (1873) и географии (1985);
- изданы книги:
  - по географии: «Истилахате жэгрэфия» – «Основы географии» (1890); «Жэгрэфия-и кэбир» – «Полная география» (части I, II, III, 1894-1899);
  - «Гыйльм зирагать» – «Основы земледелия» (1892);
  - «Гользар вэ чэмэнзар» – «Растения и цветы» (1892);

– «Мэнафигь эгъза вэ кануне сыйххэт», в которой освещаются вопросы строения человеческого организма и правила гигиены.

В 1876 году для подготовки учителей в Казани была открыта первая татарская учительская школа, из стен которой вышло немало деятелей татарской демократической интеллигенции.

В конце XIX – начале XX века в учебных заведениях Казани шла непрерывная борьба между консервативным и прогрессивным направлениями в педагогике. Например, «Габдулла Апанаев (1862-1919) понимал, что единственный выход из духовного и экономического тупика заключается в приобщении татар к достижениям мировой цивилизации» [2, с.120]. Это и понятно, еще его прадед, Юсуф Исмагилович Апанаев в 1806-1809 годах в своей типографии напечатал десятки тысяч экземпляров духовной и учебной литературы на татарском языке, а двоюродный дед, Салих Юсуфович Апанаев, отличался хорошим знанием математики, географии, истории. А классик татарской литературы Гаяз Исхаки (1878-1954) подчеркивал, «что образование должно отвечать потребностям времени, в школах, медресе должны изучаться и научно-практические дисциплины (как и в Европе). Для этого надо полностью изменить систему образования, усовершенствовать методы обучения. Во-вторых, следует распространять научную литературу» [2, с.238]. Также, Джамал Валиди (1887-1932) «ратовал за реформу мусульманской школы, создание светской системы образования, европеизацию культурной жизни» [2, с.254].

Национальная буржуазия выступала против демократической культуры. Передовая интеллигенция, тесно связанная с демократами, требовала коренной перестройки народного образования. Она добивалась всеобщего начального обучения на родном языке, открытия школ для девушек, создания учебников по всем светским предметам (включая естественнонаучные). Кроме того, демократическая интеллигенция требовала

передачи национальных школ из подчинения мусульманского духовенства в ведение Министерства просвещения.

Например, Габдулла Буби (1871-1922), с юности приучившись к самостоятельному чтению, всю жизнь занимался самообразованием, изучал труды арабских просветителей-гуманистов, турецких реформаторов-идеологов и других. «Через их произведения и газету «Тарджеман» он воспринял идеи французских просветителей Руссо, Монкескье, Вольтера, а воплощение этих идей стало смыслом его жизни» [2, с.173].

Вся семья Г.Буби (отец, мать, братья, сестра, жена) участвовали в создании комплекса мужской и женской средней школы, где наряду с глубоким изучением богословия давалось и широкое светское образование.

Эти медресе стали первыми татарскими учебными заведениями, выпускавшими дипломированных специалистов, имеющих право преподавания в начальных татарских школах. Рассмотрим учебные планы трех известных татарских медресе в период их расцвета.

Таблица 1

Сравнительная таблица предметов обучения в татарских медресе [2, с.184-185]

Названия предметов	Буби, 1910 г.	Мухаммадия, 1913 г.	Галия, 1914 г.
Богословские дисциплины	35	95	46
Арабский язык	28	50	24
Тюркский (татар.) язык	16	13	8
Русский язык	60	36	23
Французский язык	4		
История и филос. истории	6	13	9
География	9	8	8
Математические дисциплины	25	13	19
Естественные науки	20	7	15
Экономика	2		-
Каллиграфия и рисование	11	3	4
Педагогика и логика	4	5	4
Всего часов	220	243	160

Как видно из таблицы, предметы естественнонаучного цикла составляли в медресе Буби  $9+25+20=54$  часа, в медресе Мухаммадия  $8+13+7=28$  часа, в медресе Галия  $8+19+15=42$  часа. Эти расчеты показывают, что в медресе Буби предпочиталось светское образование (с глубоким изучением богословия) «Мухаммадия» больше внимания уделяло богословному образованию, а «Галия» заняло как бы промежуточную позицию.

Для сравнения рассмотрим, на сколько круг изучаемых предметов в медресе Буби соответствовал требованиям времени, со-

поставляя его с учебными дисциплинами, преподаваемыми в то же время в российских государственных учреждениях – в Казанской татарской учительской школе (КТУШ), готовившей учителей для русско-татарских школ (4 года), мужской гимназии (8 лет) и реальных училищах (7 лет).

Итак, сопоставление учебных планов этих четырех учебных заведений показывает, что медресе Буби по кругу преподаваемых предметов значительно превосходило Татарскую учительскую школу и вправе было претендовать на уровень государственных средних учебных заведений.

Таблица 2

Сравнительная таблица предметов обучения [2, с.184-185]

Названия предметов	Буби	КТУШ	Гимназия	Реальн. уч.
Богословские дисциплины	35	9	16	14
Арабский язык и лит-ра	28			
Тюркская (татар.) лит-ра	16			
Всеобщ. ист. и филос. ист.	6	+*	22/3	19/
География	9	8	14	12
Математика	25	18	38	50
Естествоведение и химия	11	8	8	16
Физика и астрономия	4/2		10	10
Гигиена и психология	1/2			
Экономика	2			
Рисование и черчение	8	10	8	14/3
Каллиграфия	3	+	+	2
Педагогика и логика	4	4		
Русский язык	60	27	34	30
Французский язык	4		24	21
Немецкий язык			23	26
Законоведение			2	2
Латинский язык			30	
Всего часов	220	84	232	219

\* Знаком «+» в таблице отмечены предметы, которые не входили в общую сетку часов или изучались в составе других предметов (например, в КТУШ история была необязательным предметом и в сетку часов не входила).

Имеет смысл, на наш взгляд, вспомнить жизненный путь первой татарки, получившей высшее образование во Франции (Сорбонна), Сары Шакуловой (1887-1964), гордости нашего народа. Успешно окончив в 1905 году русскую женскую гимназию в Касимове, она поступила на курсы воспитательниц и руководителей физического образования, открытые в 1896 году известным ученым и общественным деятелем П.Ф. Лесгафтом. Там «преподавались все естественные науки и целый ряд гуманитарных дисциплин, в том числе история, история литературы, философия, психология. Не раз менялось название этих курсов. С осени 1905 года они были преобразованы в «курсы по биологическим, педагогическим и социальным наукам при Петербургской биологической лаборатории П.Ф. Лесгафта», сокращенно называвши-

еся лесгафтовскими» [2, с.263]. С осени 1909 года она – студентка французского университета – Сорбонны (одна из 1600 девушек и юношей из России). «Об успехах, достигнутых ею в учебе, говорят три свидетельства о получении высшего образования по отдельным специальностям («подготовительная математика в изучении физических наук (25 октября 1911 года), «по рациональной (теоретической) механике» (26 июня 1912 года), «по экспериментальной и физической механике» (29 октября 1912 года)) и диплом о присуждении научной степени. 19 марта 1913 года Сара Шакулова получила диплом о присуждении научного звания – профессор механики. Всю свою жизнь Сара Шакулова проработала в системе образования, в школе, в институте повышения квалификации ИТР, преподавала теоретическую

механику и начертательную геометрию в различных технических вузах.

Сложный драматический путь прошел татарский народ. Сложные явления претерпевала и татарская педагогика. Но всегда перед ней стояла главная задача – просвещение родного народа.

Систематическое изучение национальной педагогики татар фактически начинается с XVIII века.

Важнейшим культурным событием того времени было открытие в 1758 г. в Казани (по инициативе М.В. Ломоносова) гимназии – первой в России после столичных. Здесь изучались восточные языки. Большое значение имело открытие в гимназии татарского класса (1769 г.).

Без малого через век, в 1835 году, была открыта вторая казанская гимназия. Однако царизм всячески затруднял доступ к знанию демократическим слоям населения. В отношении татарского народа самодержавие соглашалось на открытие только религиозных школ, которые готовили будущее мусульманское духовенство.

Значительным событием в научно-просветительной жизни татар начала XIX века явилось создание в 1804 году Казанского университета. Но и здесь для татар двери долгое время были закрыты. Только в 1836 году было дано разрешение на прием 20 мусульман на медицинский факультет. На другие факультеты их не принимали. И все же впервые татары получили высшее образование именно в Казанском университете. В середине XIX века их насчитывалось несколько десятков человек (И. Халфин, М. Махмудов, Х. Файзханов, А. Вагапов, С. Кукляшев и др.).

После революции появились реальные возможности развития системы национального образования в России. Данный вопрос на протяжении всего существования Советского государства решался неоднозначно. Так, до середины 30-х годов государство осуществляло принцип: «каждому народу – письменность и школу», обучение велось на родном языке.

Во второй половине 30-х годов ситуация в стране стала резко меняться. В этот период национально-государственная политика характеризовалась пропагандой федерализма на словах и утверждению унитаризма на деле. К середине 80-х годов от национальной школы осталось лишь название.

Сегодня идет процесс возрождения и развития системы образования в регионах России, открываются национальные школы, гимназии, классы с изучением родного языка, культуры, традиций. В качестве генеральной цели создания национально-региональной системы принято формирование человека в системе ценностей и традиций национальной культуры.

Таким образом, можно отметить, что национальная культура (татарская) прошла следующие этапы развития:

1. IX–XVI вв. – этап эволюции;
2. XVI–XVIII вв. – этап упадка;
3. XVIII в. – 1917 г. – этап реформирования;
4. 1917–1990 гг. – этап неравномерного развития;
5. С 1990 г. по сегодняшний день – этап возрождения и развития.

Каждый этап развития национальной культуры был непростым. Однако национально-региональная система естественнонаучного образования Татарстана имеет все реальные и потенциальные возможности для интеграции национальной культуры и системы образования.

#### Литература

1. Афоризмы. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 1008 с. – (Золотая коллекция).
2. Татарские интеллектуалы: исторические портреты: Для учителей и учащихся старших классов / сост. Р.М. Мухаметшин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Казань: Магариф, 2005. – 271 с.
3. Ханбиков, Я.И. Из истории педагогической мысли татарского народа / Я.И. Ханбиков. – Казань: Татарское книжное изд-во, 1967. – 230 с.
4. Харисов Ф.Ф. Национальная культура и образование / Ф.Ф. Харисов. – М.: Педагогика, 2000. – 272 с.

## СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ, НАПРАВЛЕННОГО НА ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

М.Н. Тимофеева

**Ключевые слова:** воспитание, нравственность, качество, курсант, литература, принцип, метод, форма, средства, ценности.

**Ф**ормирование духовно-нравственной, совершенной личности является одним из центральных направлений воспитания военнослужащих. Люди, находясь во множестве общественных и личных связей между собой, должны в той или иной мере согласовывать с другими членами сообщества свои действия, соблюдать определенные нормы, правила и требования.

Мы выделяем паритетную значимость факторов внешнего влияния на личность и саморазвития личности, что особенно важно при исследовании особенностей процесса воспитания нравственных качеств у курсантов средствами отечественной литературы, основными концептами которой являются «душа», «духовность», «нравственность», «смысл жизни», «совесть» и «любовь», «патриотизм», «героизм».

Подходя к воспитанию нравственных качеств у будущих офицеров с этой точки зрения, педагог должен таким образом построить процесс изучения отечественной литературы, чтобы, целенаправленно используя нравственный потенциал отечественной литературы, организуя сознательное взаимодействие с личностью курсанта, систематически создавать условия для накопления опыта нравственного переживания через вовлечение курсантов в активную деятельность, способствующую выработке устойчивых представлений о добре и зле, о чести, благородстве, достоинстве, милосердии, уважении и других нравственных категорий, формирующих личную ответственность за совершенный поступок и дающих установку на совершение действия в соответствии с нравственными законами и принципами.

В процессе изучения отечественной литературы формируется опыт переживания таких нравственных чувств, как любовь к родине и родной природе, гуманное отношение к человеку, высокое чувство к женщине, преклонение перед матерью, память, совесть, неугасающая вера в красоту, в добро и справедливость, умение выстоять, сохранить чувство собственного достоинства и человечность, милосердие, служение высоким идеалам, вера в Россию и ее возрождение, благородство и самоотверженность. Литература дает модели жизни и поведения, предоставляет возможность сопоставить различные представления о человеке и его месте в мире, не только обозначает нравственные качества, но и показывает пути, которыми идут их обладатели.

Изучение отечественной литературы с позиций нравственного воспитания, направленное на воссоздание исторической духовности, деятельности преемственности между поколениями, вовлечение курсантов в интеграционные общечеловеческие процессы позволяет им осмыслить самих себя через опыт других, реалистически оценить степень востребованности личностью и обществом в настоящем исторически значимых нравственных качеств и измерить современность параметрами непреходящих нравственных ценностей.

Исходя из вышесказанного мы определяем сущность воспитания нравственных качеств у курсантов военных вузов в ходе изучения отечественной литературы как целенаправленно и сознательно осуществляемый педагогами процесс организации деятельности обучаемых по овладению нравственным опытом, аккумулированным

в отечественной литературе, с целью развития нравственного самосознания, нравственных чувств, установок на совершение действия в соответствии с моральными законами и принципами, формирования личной ответственности за совершенный поступок, выработки устойчивых проявлений благородства, милосердия, уважения, честности, доброжелательности, ответственности, чувства собственного достоинства, решительности, совестливости и других черт характера.

Структура процесса воспитания нравственных качеств у курсантов военных вузов в процессе изучения отечественной литературы предполагает наличие субъекта и объекта, четко сформулированных целей и задач, содержания, тенденций, закономерностей, противоречий, принципов, методов, форм и средств его реализации, условий, обеспечивающих его эффективность, результатов и направлений совершенствования в современных условиях.

При обучении курсантов военного вуза отечественная литература может быть задействована в изучении культурологии, социологии, психологии и педагогики, отечественной истории, политологии, философии, управления персоналом и пр., то есть литература выступает как интеграционный предмет. Интеграция, или объединение, по сути своей является выражением одной из важнейших нравственных ценностей – ценности согласия, взаимопонимания, сотрудничества. Современная педагогика рассматривает процессы интеграции как одно из самых перспективных направлений современного образования. Взаимопроникновение и соединение фундаментального гуманитарного и профессионального знания в образовательном процессе мыслится сегодня как важнейшее условие формирования современного специалиста, которого должен отличать интегративный тип познания, что при официально существующей модели образования с предметной дифференциацией научного знания трудно достижимо. Поэтому поиск путей в сложившейся

системе приводит, в частности, к созданию специальных интегративных курсов, объединяющих в своем содержании информацию изучаемых дисциплин, и таким образом способствующих выработке системного знания. Нам представляется важным обратить внимание на то, что отечественная литература, в силу своих особенностей, как вид искусства, то есть одна из форм общественного сознания, как форма познания мира и, прежде всего, как дисциплина, в центре которой находится смысловое ядро всякого знания – человек, одновременно являющийся смыслом и инструментом интеграции, уже по определению способна стать такой интегрирующей дисциплиной.

Уровень интеграции отражает востребованность потенциала отечественной литературы в течение практически всего периода обучения в вузе, а, следовательно, нравственное воздействие литературы на курсантов становится длительным по времени процессом. Осознанный подход профессорско-преподавательского состава к использованию нравственного потенциала отечественной литературы способен обеспечить максимальный положительный эффект в воспитании нравственных качеств у курсантов военных вузов, выступающих объектом рассматриваемого процесса.

Осознанное отношение преподавателя к процессу воспитания нравственных качеств у курсантов, его профессионализм, коммуникативные качества, творческие способности, ответственность, принципиальность, умение найти психологический контакт с аудиторией на принципах взаимопонимания, равноправия и заинтересованности становятся основанием для успешного нравственного развития курсантов. На начальной стадии организации данного процесса возникает необходимость изучения мотивации получения курсантами высшего образования и выбора будущей профессии, исследования представлений курсантов о выбранной специальности, выявления личностных качеств курсантов, уровня сформированности нравственных качеств,

уровня литературного образования, творческих способностей, интересов, планов, предпочтений, сферы общения, психологических особенностей личности, оценки своего «Я» и готовности к дальнейшему самосовершенствованию. Это обеспечивает эффективное построение процесса изучения отечественной литературы, направленного на воспитание нравственных качеств у курсантов.

Целью воспитания нравственных качеств у курсантов военных вузов в процессе изучения отечественной литературы является формирование и развитие духовно-нравственного потенциала. Необходимо сказать и о системе духовно-нравственных ценностей будущих офицеров, которые закладываются и формируются под воздействием социальной среды. Это: религиозные ценности; духовно-нравственные ценности, связанные с военно-профессиональной деятельностью (патриотизм, воинский долг, воинская честь, воинская дисциплина и дисциплинированность, героизм, мастерское владение оружием, боевые традиции и т.д.); духовные ценности общегражданского характера (гражданственность и патриотизм, гуманизм, общественный долг, самоотверженность, трудолюбие, интеллект, свобода совести); художественно-эстетические ценности и другие.

Для достижения данной цели в процессе изучения отечественной литературы необходимо решить следующие задачи: развитие нравственного самосознания и нравственных чувств курсантов военных вузов; приобретение широких познаний в области духовной культуры; воспитание гражданской зрелости и патриотического сознания; воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; сохранение исторической преемственности поколений; формирование долга и ответственности за результаты своей деятельности; выработка устойчивых проявлений благородства, милосердия, уважения, честности, доброжелательности, ответственности, чувства собственного до-

стоинства, решительности, совестливости и других качеств и черт характера; развитие творческих личностей, ответственно подходящих к решению не только профессиональных, но и общечеловеческих вопросов; преодоление возникшего в обществе ценностного вакуума и разрушительных социальных явлений в молодежной среде; создание организационно-педагогических условий для формирования и развития нравственных качеств личности; повышение квалификации преподавательского состава; оптимизация межпредметных связей; совершенствование форм и методов воспитания и обучения, направленных на развитие нравственных качеств у курсантов военных заведений.

Цель и задачи обуславливают содержание процесса изучения отечественной литературы, направленного на воспитание нравственных качеств у курсантов военных вузов, включающее:

- нравственное формирование – целостный педагогический процесс, направленный на воспитание нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, установок, навыков и привычек;

- нравственное развитие – целенаправленный педагогический процесс выработки способностей деятельностного проявления нравственных качеств личности в сознательном следовании нравственным принципам;

- нравственное самовоспитание – сознательная целенаправленная деятельность курсантов военных учреждений по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных, развитие потребности качественных изменений привычек, черт характера в соответствии с представлениями о нравственном идеале и оценкой собственных личностных характеристик.

Содержательные возможности процесса изучения отечественной литературы, направленного на воспитание нравственных качеств у курсантов, реализуются посред-



твом выявленных в ходе исследования основных функций: познавательной, воспитательной, коммуникативной, креативной, компенсаторной, стимулирующей.

Тематика представленных в разделе «Древнерусская литература» произведений отражает представление о нравственных приоритетах наших предков: высокий патриотизм, интерес к темам общественного и государственного строительства, внимание к человеку и сочувствие ему, осмысление исторической роли русского народа и ощущение ее значимости, идеи мира, согласия и братолюбия, стремление к единению, осуждение раздора, прославление мужества и мудрости, любовь к природе, оптимизм, долг, честь, человеческое достоинство («Слово о полку Игореве», «Задонщина», «Сказание о Мамаевом побоище» и др.)

Программой изучения отечественной литературы XVIII века предусмотрен следующий круг вопросов и проблем: публицистический характер значительной части созданных в эту эпоху произведений, отражающий прежде всего активный, созидательный настрой писателей, желающих принести максимальную пользу Отечеству и народу; инициирование и проведение реформ в области языка и литературы; отстаивание самобытности отечественной культуры; создание сатирических и памфлетных жанров, публичное обсуждение на страницах произведений важнейших государственных, политических, социальных вопросов; постановка проблем крепостного права и формы государственной власти; осмысление долга гражданина перед Отечеством; отражение в литературе демократических идей; просветительство; формирование у современников интереса к отечественной истории; значительный вклад в становление национального самосознания; развитие журналистики. Отобранный материал (деятельность и творчество М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, А.Н. Радищева, Н.М. Карамзина) способствует как созданию базы необходимых

систематических знаний, так и (при оптимальной организации учебного процесса) развитию нравственных качеств у курсантов.

Особое внимание в разделе «изучение отечественной литературы XIX века» уделяется нравственно-философским исканиям русских писателей, демократическим тенденциям в развитии отечественной литературы, проявляющимся в отражении в ней передового мировоззрения эпохи, в поисках социально-нравственных идеалов, в изображении обычного, рядового человека как уникальной, неповторимой и потому интересной личности, гуманистическим идеалам писателей, многообразию тем, жанров, идей, оценок, идеалов, стилей, способов художественного мышления, мировому признанию и значению русской литературы. Представление о масштабах литературы XIX века расширяется, в том числе, и за счет введения в программу изучения творчества тех писателей, которые практически не известны выпускникам школ (поэты пушкинского времени: К.Н. Батюшков, Д.В. Давыдов, К.Ф. Рылеев и др., прозаики А.А. Бестужев-Марлинский и др.). Такое расширение не только позволяет судить о богатстве отечественной словесности, но и формирует многоуровневое сознание курсантов.

Изучение отечественной литературы XX века сопровождается проблемным повторением предыдущих курсов, создающим ретроспективу развития искусства и помогающим осмыслить традиции и новаторство писателей нового века. Целостное представление о литературном процессе способствует становлению целостного сознания курсантов, формирует характерную нашей ментальности соборность. При изучении литературного процесса XX века мы уходим от представления о литературе как о способе иллюстрации общественно-исторических событий и рассматриваем отечественную литературу как искусство, которому свойственно развиваться по своим законам на духовно-нравственном фун-

даменте, созданном кропотливой духовной работой всех предшествующих поколений.

Проведенный анализ позволил выделить методы, при использовании которых формирование нравственных ценностей в процессе изучения отечественной литературы происходит наиболее интенсивно: информационно-развивающие, проблемно-поисковые, творчески-репродуктивные, а также методы сотрудничества и самовоспитания личности, в значительной мере способствующие преодолению внешних (объективных) негативных факторов: влияния средств массовой информации, шоу-бизнеса, кино, молодежной субкультуры, сферы общения курсантов вне гуманитарной среды вуза. Воспитание нравственных качеств у курсантов в процессе изучения отечественной литературы наиболее продуктивно в том случае, когда программный материал, отобранный для изучения курса, ориентирован на нравственную проблематику, отражает вклад писателей в развитие национального самосознания, выявляет теснейшую связь литературы далекого прошлого с проблемами сегодняшнего дня, а в процессе изучения отечественной литературы используются многообразные проблемные, творческие, поисковые, исследовательские формы обучения, и задействуется весь арсенал средств, которыми обладает отечественная литература в идейно-содержательном, эстетическом и психологическом плане.

При изучении отечественной литературы используются практически все имеющиеся в арсенале современной педагогики способы и приемы создания проблемных ситуаций: столкновение противоположных точек зрения, отбор необходимой информации, решение проблемных задач, предложение разрешить противоречие, побуждение к выявлению межпредметных связей, перестройка имеющихся знаний, побуждение к сравнению, сопоставлению,

противопоставлению фактов, действий, характеров и обобщение их и др. На наш взгляд, продуктивно использование также ситуации выбора, а также ретроспективных и перспективных связей.

Организованная педагогом деятельность курсантов, направленная на овладение нравственным потенциалом отечественной литературы, осознание курсантами нравственных ценностей как величайших ценностей бытия и принятие их как личных ценностей влияют на результат – выработку устойчивых представлений о добре и зле, о чести, благородстве, достоинстве, милосердии, уважении и других нравственных категориях, развитие рефлексии, нравственных чувств, установок на совершение действия в соответствии с моральными законами и принципами, формирование личной ответственности за совершенный поступок, что было определено как основная цель воспитания нравственных качеств у курсантов в процессе изучения отечественной литературы.

#### Литература

1. *Выготский, Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – СПб., 2000. – 416 с.
2. *Иншаков, С.С.* Азбука военного педагога / С.С. Иншаков, В.П.Филистович. – У.: УФВУС, 2000. – 194 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – С. 40.
4. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.
5. Теория и практика воспитания военнослужащих: учеб. пособие / Н.И. Резник [и др.]. – М.: 12 ЦТ МО РФ, 2005. – 340 с.
6. *Трофимчук, А.Г.* Нравственное воспитание курсантов военных училищ на основе общечеловеческих ценностей: дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Трофимчук. – Ростов н/Д, 1999. – 195 с.

## РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ю.И. Апарина

**Ключевые слова:** высшее педагогическое образование, подготовка учителя, изучение теоретических психолого-педагогических дисциплин, нетрадиционные формы и методы обучения, микропреподавание, педагогическая практика и стажировка, консультирование молодого учителя, взаимопосещение уроков, занятия с тьюторами, прогрессивная модель профессиональной подготовки учителя, этапы подготовки, ожидаемый результат.

**В** начале нового столетия определились главные тенденции развития педагогического образования: ориентация на высшее образование как непременное условие приобретения профессии учителя; усложнение и усиление психолого-педагогической подготовки; разнообразие специализаций в программах обучения; совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров; одновременная подготовка в разных учебных заведениях.

В мировой педагогике разрабатываются модели идеального учителя и его подготовки.

Так, японский педагог Томмучи Киучи предлагает модель учителя, в которую включает существенные, по его мнению, признаки и качества: способность одновременно учить и воспитывать, прочное теоретическое педагогическое образование, высокая культура и осознание ценностей воспитания, свобода и ответственность, причастность к интеллектуальной элите.

Оригинальная модель подготовки учителя предложена российским ученым В.А. Сластениным. Она построена на основе подхода, который позволяет формировать целостную личность учителя. Подобная модель предполагает, что современный педагог должен обладать основами экономического образования, умениями организационной и воспитательной работы, компьютерной грамотностью, высокой

культурой, хорошим знанием иностранного языка, быть инициативным и ответственным человеком, иметь потребность в постоянном обогащении и обновлении знаний, способным к инновациям. Будущий учитель должен быть открыт для экспериментов и одновременно оставаться толерантным в отношении сложившейся организации обучения. Идеальный учитель должен обладать высокими моральными качествами, любить своих учеников. Личностные качества идеального учителя должны находиться в гармонии с профессиональными знаниями и способностями. У будущего учителя необходимо воспитывать культуру мышления. Он должен уметь самостоятельно приобретать информацию.

Как считает В.А. Сластенин, программа педагогического образования переполнена информативным материалом, вследствие чего относительно стабильные кардинальные принципы и идеи теряются в море фактов. Педагогическое образование должно давать общие педагогические знания и умения, формировать типичные профессионально-личностные качества и качества, соответствующие специализации (филолог, химик, математик и т.д.). Личность учителя должна быть индивидуальной. Метод такого педагогического образования – проблемное обучение, когда знания приобретаются в ходе дискуссий, при преодолении определенных трудностей в их понимании. Будущий учитель должен

обучаться, соприкасаясь с проблемами, с которыми ему предстоит столкнуться в школе. Получая педагогическое образование, студенты должны систематически анализировать различные педагогические ситуации, искать выход из них.

Между идеальными моделями и фактической подготовкой учителей существует, однако, заметная разница. На практике в педагогическом образовании доминирует функциональный подход, который выражается в слабых связях между учебными дисциплинами, подготовке к отдельным видам учебной и педагогической деятельности, в результате чего нет целостного педагогического образования.

Педагогическое образование в разных странах имеет общие и особенные черты.

В структуре педагогического образования в Соединенных Штатах Америки выделяются вузы различных уровней: университеты (4-5 лет), педагогические колледжи (4-5 лет), колледжи свободных искусств (4 года), младшие колледжи (2 года). В первых трех указанных типах учебных заведений готовят преподавателей средней школы, в младшем колледже – учителей начальной школы. Имеются как общественные, так и частные заведения педагогического образования. Среди наиболее известных университетов – поставщиков педагогических кадров – Болл университет (штат Индиана), Северный Иллинойский университет (штат Иллинойс), Мичиганский университет (штат Мичиган), университет в Филадельфии (штат Пенсильвания).

Основная часть будущих учителей учится 4 года (70%). Менее трети – 5 лет. Остальные – 2 года.

При 4-5 летней подготовке занятия идут в первые два года по общеобразовательному циклу, где значительное место занимают гуманитарные дисциплины: экономика, философия, литература, история, политология, социология и т.д. Предусмотрено сочетание обязательных и элективных курсов. Программа включает изучение теоретических психолого-педагогических

дисциплин: общая педагогическая психология, психология развития ребенка, основы образования. Философия воспитания, история педагогики, педагогическая социология, сравнительная педагогика, методы обучения, педагогическая этика. На эти дисциплины отводится 25-35% учебного времени. В структуре знаний, которые надлежит усвоить будущему учителю, выделяются общие знания, специальные знания (например, методы научного исследования), поведенческие науки (теория поведения, идеальное, нормальное, аномальное поведение).

Кроме лекций и семинаров, практикуются нетрадиционные формы и методы обучения: моделирование, ролевые игры, микропреподавание. При моделировании и ролевых играх студенты могут изображать школьный класс. Микропреподавание означает создание маломасштабной ситуации со всеми компонентами обучения. Например, студенты дают 10-15 минутные уроки для небольших групп учеников; уроки записывают на видеокамеру, после чего просматривают и обсуждают. Подобные нестандартные приемы обучения должны готовить к активным и самостоятельным педагогическим действиям.

Важная часть педагогического образования – практика и стажирование. В университетах на педагогическую практику отводится 4-5 недель. В педагогических колледжах практика введена на всех курсах. В программу педагогической практики входит наблюдение учебно-воспитательного процесса, анализ преподавания, собственные уроки (от одного до серии). Руководят школьной практикой специально подготовленные учителя.

На экзаменах иногда тестируют на компьютерах. Компьютерная аттестация разбита на несколько этапов. У первокурсников пытаются определить, обладают ли они достаточными базовыми знаниями, верно ли ими выбрана будущая профессия. На последнем курсе компьютер «беседует» со студентами, ставя общеобразовательные

и педагогические проблемы. И, наконец, выпускникам предлагается проверить академические и педагогические знания и умения (например, при разборе ситуации с которой может столкнуться школьный учитель).

Повышение квалификации учителей предусмотрено федеральными программами, а также программами в отдельных штатах и учебных заведениях. Так, правительство выделяет стипендии для учителей, занимающихся научными исследованиями. Отличившихся торжественно чествуют в Белом доме. Для совершенствования профессиональной подготовки в школах применяют некоторые формы и методы работы: взаимопосещение и обсуждение уроков, консультирование молодых учителей опытными педагогами, деятельность учительских объединений, где идет обмен методическим опытом, работа педагогической командой, участники которой практикуют профессиональный тренинг, взаимные оценки работы и т.д.

В Великобритании школьных учителей готовят общие и педагогические колледжи, а также педагогические отделения университетов. Имеются частные и государственные высшие педагогические учебные заведения. В университете годичную педагогическую подготовку проходят после трех лет обучения на каком-либо факультете, т.е. освоив определенный академический курс и получив специализацию по 1-3 дисциплинам.

Педагогические колледжи не имеют единого учебного плана. Обычно в учебный план 3-летнего педагогического колледжа входят курс по основному предмету, профессиональный курс, педагогический курс, практика в школе. Особое внимание уделяется курсу по тому основному предмету, который в будущем будет преподавать студент: английский язык и литература, математика, религия, домоводство и т.д. (на это отводится 25 % учебного времени). Свыше 40% учебного времени отводится на профессиональный курс, который изучают в

течение 1-2 лет. Как правило, профессиональный курс включает в себя дисциплины общеакадемического профиля: английский язык, математика, география, история – всего до 8 дисциплин. Четверть учебных часов отводится на педагогический курс, который состоит из таких дисциплин, как философия педагогики, психология, педагогическая социология, методика обучения, история педагогики, сравнительная педагогика, школьная гигиена, школоведение.

Основными видами аудиторных занятий остаются лекции и семинары. В последнее время при обучении чаще применяются технические средства, ролевые игры, микропреподавание и др. Традиционно важны занятия студентов с тьюторами. Такие занятия создают прочный контакт между учащимся и преподавателями. Персонально прикрепленный к студенту преподаватель (тьютор) не только передает знания, но и учит своего подопечного самостоятельно мыслить.

Педагогическую практику в школе студенты проходят в течение 14 недель. Она состоит из наблюдения педагогического процесса и нескольких уроков под наблюдением преподавателя. После окончания педагогического колледжа студентам для завершения образования необходимо пройти годичную стажировку по месту работы.

В Германии сложилась система 3 видов педагогического образования: учителей начальной и основной школы, преподавателей реального училища, преподавателей гимназии.

Учителей начальной и основной школы готовят преимущественно в Гамбургском и Гессенском университетах, а также в высших педагогических школах других университетов. Продолжительность подготовки почти везде три года. Программа включает изучение 1-3 школьных предметов и методики их преподавания; изучение в качестве основной одной школьной дисциплины по выбору (немецкий язык, английский язык, математика, история,

политика, религия); изучение основ педагогических знаний (введение в педагогику и др.). Школьная практика осуществляется либо в виде еженедельных посещений нескольких уроков с последующим обсуждением под руководством преподавателя вуза, либо в виде работы в школе во время студенческих каникул.

Преподавателей реального училища готовят высшие педагогические школы и университеты. Их задача – дополнительная подготовка учителя начальной и основной школы. Будущий преподаватель реального училища в течение трех лет углубленно изучает 2 специальных предмета и методику их преподавания, а также педагогические науки. После теоретической подготовки наступает годичная практическая педагогическая стажировка.

Преподавателей гимназии готовят университеты, технические и музыкальные вузы. В учебный план входят традиционные дисциплины: религия, немецкий язык, история, математика, естественные науки, древние и современные языки. Кроме того, этот план дополнили экономика, социальные науки, педагогика, психология, теория воспитания. Практическая педагогическая подготовка осуществляется в процессе стажировки, именуемой референдиатом: знакомство с гимназическим образованием, проведение занятий в классах. Параллельно проводятся психолого-педагогические теоретические занятия.

Во Франции существуют 2 системы педагогического образования: учителей начальных школ и преподавателей средних учебных заведений. Учителей и преподавателей преимущественно готовят государственные учебные заведения. Базовое педагогическое образование учителей начальной школы имеет двухфазовую структуру: 2 года в университете и 2 года в нормальной школе (специальное педагогическое заведение). Каждое из звеньев автономно, но между ними существуют органические связи. Так, при изучении курса «Введение в профессию учителя» студенты

слушают лекции университетских профессоров и проходят педагогическую практику под руководством преподавателей нормальной школы.

Будущий учитель начальной школы должен пройти первый 2-х летний цикл университетского образования, во время которого изучаются общеакадемические дисциплины, и специальный педагогический курс. Далее, обучаясь в нормальной школе, он осваивает учебный план, состоящий из 4 блоков: 1) общепедагогическое обучение; 2) предметная подготовка и ознакомление с педагогическими технологиями; 3) подготовка к административно-воспитательной деятельности; 4) курсы по выбору. На педагогическую школьную практику в университете отводится три недели, во время пребывания в нормальной школе – 20 недель. В последнюю входит самостоятельная работа в базовом начальном учебном заведении в течение выпускного семестра.

Первые специальные высшие учебные заведения для преподавателей средней школы появились в начале 90-х годов. Однако большинство преподавателей колледжа и лицея продолжают готовить в 2 этапа: 1-й – получение университетского образования; 2 – обучение после университета. В университете будущий преподаватель средней школы фактически не соприкасается с педагогическим образованием. Это происходит в региональных центрах подготовки преподавателей. Здесь слушатели специализируются в преподавании 2-3 школьных дисциплин, осваивают педагогические науки, стажироваться в колледжах и лицеях.

В Японии учителей готовят на соответствующих отделениях университетов, в педагогических университетах (срок обучения не менее 4 лет), а также на двухгодичных специальных отделениях младших колледжей.

Программа состоит из педагогического и специального циклов. Их содержание в зависимости от учебного заведения вариативно. Но есть и общие черты. Педаго-

гический курс состоит из обязательного и элективного обучения. Стандарт педагогического курса включает следующие дисциплины и виды деятельности: 1) основы педагогики (психология обучения и развитие, управление образованием, методы и технические средства обучения); 2) содержание и методика обучения (изучаются предметы по программам тех ступеней школы, где будет работать будущий учитель); 3) проблемы нравственного воспитания; 4) курсы по интересам, выходящие за пределы обязательной программы педагогического образования (философия воспитания, история педагогики, сравнительная педагогика, социальная педагогика, школоведение); 5) вопросы управления школой и профессиональной ориентации; 6) педагогическая практика (2-6 недель) в базовых школах при вузах.

Методы и формы, организация обучения будущего учителя традиционны: лекции, семинары, практические занятия.

Для получения диплома необходимо заработать определенный минимум баллов (кредитов). Будущему учителю начальной школы необходимо набрать не менее 41 кредита. Эта сумма складывается следующим образом: минимум баллов по первому разделу стандарта педагогического курса – 12, по 2, 3, 4- му разделам – 22, по 5 – му разделу – 2, по 6 – 5.

Качество диплома имеет существенное значение для учителя. Школьные учителя, в зависимости от полученного образования, делятся на три основные категории: с 2-х летней, с 4- х летней подготовкой, а также получившие дополнительное образование после окончания 4 – летнего университетского курса. Учителя могут претендовать на тот или иной разряд, обладая определенным стажем, дипломом и суммой кредитов в этом дипломе. Чем больше стаж, выше уровень диплома, больше кредитов у его владельца, тем выше статус и заработная плата преподавателя.

Согласно официальному порядку, учителю надлежит регулярно менять место

своей службы, чтобы постоянно быть в профессиональной форме, совершенствовать свое мастерство.

Хорошо налажена система переподготовки учителей. Министерство образования регулярно организует курсы для директоров и старших преподавателей государственных школ, семинары для ведущих учителей, зарубежные стажировки преподавателей, курсы для начинающих учителей. Некоторые учителя получают стипендии для продолжения образования в магистратуре и докторантуре.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что системы подготовки учителей для начальной и средней школы в зарубежных странах во многом схожи, хотя и имеют свои национальные особенности. Теперь попытаемся разобраться, какие формы обучения студентов, будущих учителей, применяются в различных странах и насколько они соответствуют современному уровню требований, предъявляемых к подготовке молодых педагогов.

Исследования зарубежных ученых, изучавших проблемы подготовки будущих учителей, приходят к однозначному выводу, что традиционные формы обучения не соответствуют современным школьным требованиям и не готовят молодого специалиста к его будущей профессии должным образом. Во всем мире неуклонно растет интерес к проблеме подготовки учителей, и все более очевидно и открыто звучит критика в адрес традиционных форм обучения педагогов. Разумеется, есть огромное количество критериев, определяющих мастерство учителя, поэтому в обществе и на страницах печати не умолкают споры о том, как добиться, чтобы все выпускники педагогических колледжей и университетов могли овладеть всем многообразием выдающихся качеств, столь необходимых современному учителю.

Не стоит упускать из виду и экономическую составляющую данного вопроса. В большинстве развивающихся стран проблема недостатка квалифицированных

кадров стоит очень остро, а охвативший весь мир экономический кризис лишь усугубляет существующее положение вещей. Институт Статистики ЮНЕСКО опубликовал данные, согласно которым, в период с 2000 по 2015 год Африканским государствам понадобится 1,361,000 новых учителей, т.о. среднегодовые отчисления на их образование должны возрасти на 3% (сравните с 2% в период с 1985 по 2000 г.). В дополнение к этому следует отметить, что 2,492,000 практикующих учителей нуждаются в повышении профессиональной квалификации. Таким образом, мы видим, что перед большинством стран стоит серьезная задача по подготовке новых и переквалификации уже практикующих педагогических кадров, что совершенно непросто осуществить в современных экономических условиях.

Наша задача рассмотреть возможные пути подготовки и переквалификации педагогов начальной школы на базе имеющихся программ и развития и внедрения альтернативных. Исследование основывается на большом количестве литературы по образованию и профессиональному развитию учителей. Акцент будет делаться на обучении учителей начальной школы, но также очень полезно сравнить эти возможности для их коллег из среднего звена образования. Мы опираемся на данные международных организаций, таких как ADEA, ИЕР, OECD, Мировой Банк и Европейский Союз, а также на мнение выдающихся мировых школ таких как Avalos, Darling-Hammond, Floden, Gauthier, Tatto, Villegas-Reimers and Zeichner.

Однако, справедливости ради, следует заметить, что данные из различных источников не приведут нас к единому выводу о том, как следует поступать и по какому пути идти. Напротив, многие из них приходят к диаметрально противоположным выводам о путях исправления и улучшения существующего положения вещей. Нашей задачей не является создание единой мировой панацеи решения существующей проблемы,

мы лишь освещаем достойные внимания исследования, гипотезы и точки зрения.

Дискутируя о поиске и создании наиболее прогрессивной модели профессиональной подготовки учителей, мы обсуждаем концепции и решения, которые, будем надеяться, смогут помочь увидеть новые и лучшие пути реформ и возможности для осуществления эффективной политики, внедрения новых программ и проектов.

Подготовка учителя является сложным и многогранным процессом, вызывающим большое количество споров среди экспертов и реформаторов о том, что является доминирующим фактором – компетентность в знании предмета преподавания, педагогика, детская психология и т.д. Проблематичным представляется вопрос о необходимом количественном соотношении теории и практики; споры о том, что и как лучше осваивать студентам на практике, недостаток стандартизации или разные ожидания от различных аспектов программ, и наконец, самые разные представления о том, что является обязательным минимумом знаний для будущего учителя. Многие известны об образцовой практике, и мы попытаемся раскрыть принципы этой практики, сознавая, однако, тот факт, что доказательная база здесь слишком слаба. Итак, наша задача коснуться различных аспектов проблемы подготовки учителей, суммируя имеющиеся материалы в этой области, и предоставить возможность экспертам наметить решения проблемы, опираясь на предоставляемые данные.

### **1. Основные этапы подготовки будущего учителя**

Если мы хотим сформулировать основную политику и пути подготовки будущего учителя и повышения квалификации уже практикующего, нам необходимо принимать во внимание весь спектр обучения молодого специалиста. Мы должны начать рассматривать процесс формирования готовности учителя к будущей профессиональной деятельности с его собственных школьных лет. Далее представляется не-



обходимым продолжить исследование в период многолетней педагогической практики. Таким образом, речь пойдет об основных этапах подготовки будущего учителя, что совершенно необходимо для организации и понимания того, как приобретается профессиональное образование и появляется способность учить. Craig, Kraft and du Plessis, 1998, Day 1999, Feiman-Nemser, 2001, Villegas-Reimers, 2003).

Использование этого понятия касается не только этапа традиционной подготовки учителя, освоения профессиональных развивающих программ, но также и множества неформальных моментов, влияющих на то, как будущий молодой специалист научится работать. Каждая фаза этого процесса является самостоятельной и уникальной, имеющей свои собственные цели и задачи, однако все вместе они и составляют неразрывный процесс обучения, в результате которого получается новый учитель. Все эти фазы взаимосвязаны, каждая последующая вытекает из предыдущей, базируясь на ней и предоставляя возможность перейти на новый этап. Другими словами, каждая последующая стадия формирования нового учителя должна принимать во внимание и использовать достижения и недостатки предшествующей. Учитывая этот факт, Feiman-Nemser (2001) предлагает использовать удобный для студента и преподавателя индивидуальный дневник, куда заносится каждая задача и характеризуется качественный процесс ее исполнения. Другой, более современный анализ, касающийся областей обучения учителей проведен Darling-Hammond, Bransford (2005).

Возможность обучаться относится к категории, представляющей ожидаемый результат. Такое обучение может быть тщательно спланированным и структурированным, или появиться спонтанно. В первом случае ожидаемый результат обучения представлен официальной программой. Вне формального курса спрогнозировать ожидаемый результат гораздо сложнее. В случае формально или неформально орга-

низованной практики, назначаемое наставничество, вероятнее всего, предполагает ожидаемый результат. Однако, полученные результаты могут быть неоднозначно интерпретированы разными участниками данного процесса. Нельзя не принимать во внимание те возможности обучения, которые предоставляет не формальный курс по той или иной дисциплине, а опыт, получаемый специалистом экспериментальным путем, в процессе практической деятельности. Например, учителя подчас приобретают опыт непосредственно на работе, на пример, какие математические упражнения позволят учащимся лучше освоить данную тему, даже если они не предписаны официальной программой по математике. Таким образом, учителя уверены, что неформальные возможности к обучению профессиональному мастерству, являются доминирующими для молодого специалиста, и было бы неправомерно игнорировать это мнение (Tatto, Schwillie, Schmidt, Ingvarson, Beavis, 2004).

## **2. Этап обучения в процессе наблюдения**

Будущий учитель начинает свое обучение на этапе наблюдения за деятельностью учителя, который учит его самого. Это понятие было введено Lortie (1975), и относится оно к тому, чему может научиться учитель на этапе, когда он сам является учеником начальной, средней и высшей школы. Многие не изучают этот этап, не принимают его во внимание как неотъемлемую часть подготовки молодого специалиста.

Однако проведенные исследования показали, что тот опыт учительствования, который получает будущий педагог на этом самом раннем этапе, оказывает сильнейший эффект на всю его дальнейшую профессиональную деятельность (Evans, 1999, Feiman-Nemser, 2001, Hollingsworth, 1989, Kagan, 1992).

Является неоспоримым фактом то, что многие учителя в большей степени подвержены тому влиянию, которое оказали на них их собственные учителя, чем все

последующее профессиональное образование. Другими словами, если учитель применял авторитарный стиль управления, считал возможным повышать голос и использовать другие виды наказаний, его бывшие ученики, которые выберут этот вид профессиональной деятельности, также не смогут избежать подобных негативных моментов в своей работе. Опыт, приобретенный в детстве, может доминировать над всем, что будет изучено и освоено позже, даже если, будучи ребенком, он страдал от излишне жестких педагогических приемов. Самые правильные педагогические советы будут проигнорированы или невосприняты будущим молодым специалистом, если они противоречат его детскому и подростковому опыту.

Психологи давно признают тот факт, что опыт семейной жизни, приобретенный молодым человеком в семье, где он сам был ребенком, непременно повлияет на его собственную семейную жизнь. Недаром советуют внимательно изучить образ жизни родителей избранника или избранницы, поскольку он обязательно будет влиять на будущие семейные взаимоотношения.

Преподаватели педагогических вузов непременно должны учитывать тот факт, что студенты отнюдь не являются «чистой доской» и их можно и нужно учить с нуля, а каждый из них имеет свой собственный, жизненный педагогический опыт, который они не смогут ни забыть, ни проигнорировать.

### **3. Этап предварительной подготовки учителей**

Следующей ступенью подготовки будущего учителя следует считать формальное обучение студента педагогического вуза в университете, которое принято традиционно и совершенно ошибочно считать первым этапом на пути формирования молодого специалиста. Однако, если предположить, что университетский период досконально изучен и известен, можно просмотреть и недооценить его характеристики и значение.

Например, мы полагаем, что знаем все происходящее на этом этапе, но без скрупулезного и систематизированного исследования, необходимого для понимания, что типично, а что нет в этот период, наши заключения могут быть далеки от объективности. Многие недооценивают важнейшее значение этой фазы формирования молодого специалиста, считая ее риторической и стереотипной. В Соединенных Штатах Америки, например, этот период часто критикуется за недостаточную четкость и структурированность. Все педагогическое образование сводится к изучению риторических догм, весьма далеких от реальности. Чаще всего восприятие этой фазы основывается на личном опыте или опыте кого-то из знакомых, и очень сложно рассматривать какие либо другие возможные вариации этого этапа, если исследователь сам в них не принимал участие. Даже среди тех, кто специализируется на изучении подготовки учителей, найдется немного таких, кто в состоянии оценить бесчисленные национальные вариации в возможностях обучения на этом этапе.

Подробно этот период рассматривает в своей работе американская научная школа Feiman-Nemser, которая анализирует структурные фрагменты и концептуальные позитивные изменения предварительной подготовки учителей в США. Согласно концепции этой школы, проблема заключается в недостатке преемственности между различными составными частями педагогического образования. Это означает, что стандартная программа по подготовке будущего учителя (в США) представляет собой набор несвязанных между собой, разрозненных курсов и практических занятий. Большинство вводных программ не имеют четкой структуры, и качество их преподавания зависит исключительно от индивидуальных талантов преподавателя. Профессиональное образование, таким образом, представляет собой отдельные, не имеющие логической преемственности курсы дисциплин, несколько не напомина-

ющие единую скоординированную систему (Feiman-Nemser, 2001). Feiman-Nemser также подвергает заслуженной критике процесс образования учителей, указывая на то, что лекции преподавателей представляют собой совокупность весьма абстрактных теоретических догм, не имеющих ничего общего с реальностью, а советы студентам, как действовать в той или иной ситуации, бесконечно наивны и, как результат, все это лишь усиливает впечатление, что учиться реальному преподаванию предстоит на практике в младшей и средней школе (Feiman-Nemser, 2001).

Исследования по выявлению недостатков и улучшению предварительной подготовки учителей еще далеки до своей завершающей фазы. Этим вопросом занимается Международная Ассоциация Оценки Образовательных Достижений, хорошо известная за общенациональное изучение достижений образования в начальной и средней школах. Это особенно касается подготовки учителей математики для начальной и средней школы. Внимание было сосредоточено на будущих учителях математики, преподавателях педагогических колледжей, специализирующихся на этом предмете во всех участвующих странах. Акцент, сделанный на математике, важен, поскольку он представляет точку зрения, что качество образования учителя правильнее оценивать по специальному предмету (его непосредственной специальности) и невозможно адекватно оценить процесс педагогического образования на базе недифференцированных общеобразовательных предметов (педагогика, психология, анатомия).

#### **4. Вступление**

Как только будущий учитель завершает стадию предварительной подготовки и с полной ответственностью приступает к исполнению своих непосредственных профессиональных обязанностей в начальной или средней школе, он оказывается на так называемой вступительной стадии. Вступление представляет собой формальный или неформальный процесс, когда начинающий

практику учитель адаптируется в своей новой профессиональной роли. Вступление может включать в себя формальные программы, призванные поддержать молодого педагога и помочь ему на этом этапе. Подобные программы предусматривают наставничество и отводят значительную роль «старшему товарищу». Исследования данного этапа, сфокусированные на организации подобных программ, также включают в себя анализ составных элементов или программу наставничества. Если отсутствует формальная программа вступления, важно отметить, что данный период является неформальным процессом, когда молодой специалист учится в процессе профессиональной деятельности. В некоторых развитых странах образованию учителя на этом этапе уделяется особое внимание, прежде чем на него будет возложена полная ответственность за работу в начальной или средней школе.

#### **5. Последующее профессиональное совершенствование**

Продолжительность предыдущей стадии определяется политикой или программой, которая может варьироваться. По некоторым положениям, она ограничивается первым годом преподавания, тогда как по другим длится в течение нескольких лет. В любом случае, как только учитель заканчивает этот культурно-бюрократический переход, последующая стадия обучения учителя будет длиться до конца его педагогической карьеры. Это есть этап последующего профессионального совершенствования.

Поскольку стадия предварительной подготовки есть этап обучения в профессиональных институтах и колледжах, то период последующего профессионального совершенствования является неотъемлемой частью всей педагогической практики. Известны прецеденты, когда молодые специалисты не сразу допускаются к преподаванию в классы (это предусмотрено программами (Tatto, Neilsen, Cummings, Kularatna, Dharmadasa, 1993). Если принять во внимание опыт Новой Гвинеи, где всем учителям начальной школы предоставля-

ется трехмесячный период времени вне класса, направленный на совершенствование знаний в области математики или французского языка. Однако, как правило, период последующего профессионального совершенствования является краткосрочным этапом приобретения необходимых навыков преподавательской работы, которые не были получены ранее. Этот отрезок профессиональной карьеры характеризуется как неотъемлемая часть единой общей педагогической практики длиною в жизнь.

Именно на этом этапе молодой учитель получает львиную долю педагогических умений и методических навыков, которые позволят ему в дальнейшем соответствовать занимаемой должности. Этот период педагогической деятельности остается малоизученным, хотя существует много инновационных, экспериментальных программ нацеленных на улучшение существующего положения.

Совершенствование профессиональной педагогической подготовки в Китае и Японии представляет собой опыт, заслуживающий внимания и способный соотнести мечты и реальность.

В Японии, согласно последним исследованиям, стадия предварительной университетской подготовки дает незначительный кредит для реального преподавания в современной школе, хотя многочисленные научные подходы стремятся развить новые формы педагогической подготовки, которая бы отвечала современным требованиям и позволила бы избежать многих недостатков старой системы подготовки. Также требования, предъявляемые к этапу вступления, характерные для Японии в последние годы, предлагают очевидно строгую программу, предоставляющую возможность обучения для начинающих учителей. (Britton, Paine, Pimm, Raizen, 2003).

Китайский и Японский опыт работы может быть рекомендован для изучения с целью предотвращения негативных моментов, которые встречаются на начальном этапе работы у каждого молодого учителя.

В отличие от стран, где учителя оказываются изолированными в своих классах один на один со своими проблемами, предоставляется возможность изучать опыт своих старших коллег. Япония и Китай представляют собой страны, где хорошо развита система центров профессиональной педагогической помощи и поддержки молодых специалистов, обладающих таким высоким материально-техническим уровнем, о котором их иностранные коллеги могут только мечтать. (Britton, 2003).

Таким образом, в заключении можно сказать, что современное высшее педагогическое образование в зарубежных странах сталкивается с многочисленными трудностями, для преодоления которых проходят апробацию новые формы и методы обучения, используется накопленный опыт и наукоемкие технологии. Осознание возникших перед современным высшим образованием проблем и постоянный поиск путей их решения дают надежду на положительный результат в ближайшем будущем.

#### Литература

1. Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе / Б.Л. Вульфсон. – М., 1999. – Гл. 2.
2. Джурицкий, А.Н. Зарубежная школа: история и современность / А.Н. Джурицкий. – М., 1992. – Гл. 4.
3. Джурицкий, А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития / А.Н. Джурицкий. – М., 1993. – Гл. 1.
4. Джурицкий, А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джурицкий. – М., 2005. – Гл. 1.
5. Малькова, З.А. Школа и педагогика за рубежом / З.А. Малькова. – М., 1983. – Гл. 3.
6. Марцинковский, И.Б. Университетское образование в капиталистических странах / И.Б. Марцинковский. – Ташкент, 1998.
7. Марцинковский, И.Б. Реформы образования в современном мире / И.Б. Марцинковский. – М., 1995. – Гл. 3.
8. John Schuille, Martial Debele. Global perspectives on teacher learning, improving policy and practice. Paris, 2007. UNESCO. International Institute for Educational Planning.

## ВЛИЯНИЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ СТУДЕНТА-ХУДОЖНИКА

**А.М. Аль-Рикаби**

**Ключевые слова:** окружающая среда, творческое самовыражение, искусство, восприятие, развитие, художник, общество.

**О**кружающая среда оставляет отпечаток на всех сторонах человеческой жизни и отражается в сознании человека. В науке «окружающая среда» определяется как материализованная реальность, «субстанция, которая обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между объектами» [4, с.46]. Для индивида окружающей средой являются все значимые объекты и явления реального мира, оказывающие заметное влияние не ее состоянии.

Известные психологи Б.Скиннер, Э.Торндайк в своих работах убедительно доказали: поведение человека зависит от окружающей среды. Однако, если природа является средой для любого организма, то для человека весьма важной средой выступает его духовное, культурное, социальное окружение.

Для искусства характерно особое чувство восприятия красоты окружающей среды – в звуках, в слове, свете, красках. Искусство всегда тяготеет к духовному проявлению личности, к творческому самовыражению художника. Чувство красоты определяло эстетику, строй и характер художественного языка, все то, что имеет значение для культурного самосознания, без которого невозможно реализовать индивидуальность художника.

Закономерности гармонии и лада, классические законы красоты живут в окружающем нас мире: природе, космосе, человеческой личности, лучших образцах культуры и искусства.

Эстетическое отношение к отдельным сторонам жизни, природы у художника выражается в восприятии чувственного облика предмета или явления, в понимании его состояния или характера. Эстетическое

отношение – это значимая способность человека к художественному творчеству, которая позволяет не рассматривать окружающую среду с точки зрения ее полезности, а видеть уникальность явления, неповторимость предмета или человека, поэтому в процессе создания художественного полотна привычные предметы предстают обновленными, нестереотипными [2].

Многие ученые (С. Рубинштейн, Б. Теплов и др.) отмечают, что создание целостного художественного образа происходит через восприятие объекта изображения, то есть восприятие есть процесс переработки органами чувств художника поступившей информации, который завершается возникновением перцептивного образа. На живописном полотне (картине) главным является не столько предмет изображения, а как художник воплощает изображение, какие средства и формы использует, к кому он обращается, какую эстетическую оценку дадут зрители. Художник изображает то, что схватывает его поле зрения. Любая картина – это обращение к душе человека, к его эстетическому чувству через зрительное восприятие. В отношении живописи еще Леонардо да Винчи говорил о десяти обязанностях глаза, которые способствуют сотворению картины: мрак-свет, тело-цвет, фигура-место, удаленность-близость, движение-покой. Как видно, результат художественного восприятия окружающей среды складывается из противоречивых антитезных формул, создающих новую целостную картину мира, собственное личностное отношение к изображаемому предмету.

В науке имеются два направления изучения восприятия. Теория гештальт-психологии (К. Дункер и др.) считает, что психи-

ка человека воспринимает не отдельные, нерасчлененные внешние элементы, а целостный образ, то есть и цвет, и форму, и движение, и композицию предмета в его единстве. Бихевиоральная теория (Д. Роттер и др.) доказывает существование элементарных сенсорных функций, а целостность обеспечивается деятельностью коры головного мозга. В современных психологических исследованиях эти теории сближаются, и восприятие предстает как процесс взаимодействия субъекта с познаваемым объектом. Известный психолог С. Рубинштейн подчеркивал, что богатство ощущений познающего, его прошлый опыт, мышление, чувства и эмоции создают и шлифуют соответствующий цельный образ объекта восприятия [8]. Отсюда следует, что именно способность субъекта к активной и весьма прочной связи эмоций и мышления детерминирует творческое начало живописного процесса.

Художник – человек, который работает в области изобразительного искусства, обладает особым эстетическим отношением к окружающей среде, а также желанием и способностью воплощать впечатления, переживания, мысли, социальный и творческий опыт в выразительные живописные образы. Он видит смысл своей жизнедеятельности в художественном касании полотна: в линиях, штрихах, пятнах, рисунках, живописи оформить свои ощущения, меняющиеся представления и мысли об окружающей среде с помощью различных художественных методов.

На всех этапах человеческого развития искусство было и остается наиболее значимым и отличительным видом творческой деятельности, которое адекватно отражает и интерпретирует человеческую действительность: его чувства, эмоции, идеи и душевно-духовные переживания, которые в наибольшей степени находятся под влиянием окружающей его среды. Если мы посмотрим на народное искусство, то заметим, что сельское и городское общество всегда находило свое внутреннее художественное

выражение в каких-либо специфических формах искусства.

Искусство рисования является одним из средств художественного выражения, с помощью которого человек описывает объективную реальность и создает вдохновляющие образы из окружающей среды, в которой он живет.

Д. Гюпис, Д. Претлуму, Б. Мардини [3] замечают, что у человека имеется большая потребность творческого самовыражения в различных видах и формах изобразительного искусства. Рисунок позволяет глубоко и серьезно передать эмоциональное отношение личности к действительности через опыт восприятия и художественное видение окружающей среды во всей полноте и многообразии. В каждой эпохе для разных событий у человека было свое художественное самовыражение, поэтому и цели, и средства у древнего и современного человека различаются в зависимости от мотивации поиска художественного образа, внутренних переживаний, жизненных противоречий, ускоренного движения времени, экологических проблем [5]. Так как художественный опыт человека связан с окружающей средой, то и создаваемый художественный образ зависит от нее: сельского или городского ландшафта, гор или пустынь, растений или животных, быта или культурных традиций и т.д.

Живопись, как и рисунок, тоже является одним из видов изобразительного искусства. Она тесно связана со многими сторонами жизни человека, влияет на его чувства и восприятие. Доказательством тому является шумерская, вавилонская, ассирийская и фараоновская человеческие цивилизации с ее многочисленными и широко известными памятниками искусства. На протяжении многих веков люди стремились отразить свой жизненный опыт, выразить себя в области изобразительного искусства для понимания взаимосвязи и взаимозависимости, с одной стороны, между человеком и окружающей средой и, с другой – между тем, как он видит и воспринимает среду и

происходящими внутри него психическими процессами и состояниями [9].

Необходимо заметить, что многочисленные исследователи (Н. Аль-Салти, К. Салех и др.) разделились во мнениях о том, какие факторы в первую очередь влияют на искусство рисования – психологические (внутренние) или содержание окружающей среды (внешние) [2]. С. Фруд, Д. Земмель, А. Химир [9] говорят, что средства изобразительного искусства и способы художественного отражения остаются многочисленными и разнообразными на протяжении многих лет, однако несомненное и главное преимущество художественного творчества – это то, что оно представляет собой психологическую необходимость и потребность для личности и является наиболее понятным и близким средством самовыражения и глубоко воздействует на его духовный мир.

М. Меккия и др. считают, что самовыражение художника в изобразительном искусстве находится под влиянием нескольких факторов [6]. Среди них такие, как личностный фактор (опыт, мотив, способности и др.), психологический (потребности, интерес, желания и др.), культурологический (этнос, традиции, быт и др.), окружающая среда (география, природа, экология). Это приводит к тому, что видимые компоненты окружающей среды (рельеф местности, сельский и городской пейзаж и т.д.) рождают идею художественного образа, которая на основе личностного опыта, мотивации и психологической готовности к деятельности позволяет художнику выразить свое эстетическое отношение к реальной действительности в художественном продукте.

Тема окружающей среды и то, как она влияет на художественное выражение в картинах и изображениях, важна для многих исследований. Окружающая среда, несомненно, влияет на индивидуальное самовыражение художника, однако она, с одной стороны, по мнению французского критика Т. Тина [3], создает искусство или разрушает его, а с другой стороны, как

подчеркивают большинство социологов и искусствоведов, взаимодействие человека с природой способствуют пониманию и восприятию окружающего мира, который художник выражает в форме чувственного изображения, что на сегодняшний день является весьма актуальным.

В этой связи представляется, что талантливый художник должен обладать личностным социальным и художественным опытом, знаниями о реальном мире, а также определенной информацией о людях другой культуры, другой среды. Такое разнообразие сред и обилие деталей рождает глубокие впечатления, которые обеспечивают художнику высокую готовность и способность создания художественного полотна, то есть преобразование духовного и житейского опыта в образы искусства [7].

Вместе с тем современная теория познания констатирует: способы познания у людей сходны, однако каждый человек воспринимает мир по-своему и образует его картину в зависимости от своего личностного опыта. Ф. Гарднер отмечает, что художники владеют уникальной системой зрительного восприятия окружающей среды. Светоощущение и восприятие являются звеньями одного процесса чувственного познания, поэтому их следует понимать, как результат воздействия материального мира на зрительные анализаторы. Осмыслить видимое можно при условии сопоставления наблюдаемых предметов, явлений с ранее видимым и прошлым опытом [7]. Визуальное мышление опирается, как правило, на зрительные представления и воображение, которые направлены на создание новых художественных образов.

Сопоставляя многочисленные исследования последних лет о мозге человека, Г. Сампсон утверждает, что нервная система человека способна многократно развивать новую связь с внешним миром в течение всей жизни человека для получения новообразований, то есть каждый образованный человек может безгранич-

но увеличить свой интеллект благодаря визуализации мышления. Ученый школы Аль-Кашталт М. Кофка отмечает, что одним из самых важных методов развития визуального мышления является метод накопления чувственного опыта и восприятия субъективного образа, предмета, явления в его объективной целостности.

Как подметил М. Хайдеггер: «...художественное произведение становится предметом переживания, и соответственно, искусство считается выражением жизни человека» [11, с.118] Изобразительное искусство создает творения, одухотворенные природной красотой, и увековечивает их в «индивидуальных художественных явлениях» [11, с.118], в которых художник зафиксировал свои представления, надежды, переживания, ожидания и другое. Это – наследие, которое можно считать историческим реестром окружающей среды художника.

Доказательством вышеизложенного могут служить творения выдающихся деятелей искусства прошлого и настоящего, которые смогли превратить творческую энергию в художественные произведения, отражающие окружающую среду. Среди таких художников мы можем назвать Х. Рембрандта, П. Сезана, В. Ван Гога, И. Репина, Ф. Хасана, Э. Мане, В.Кандинского и др. В этом ряду художников заметной фигурой был иракский художник Махмуд Аль-Васити, который жил и творил в XII веке и основал художественную школу в Багдаде, названную впоследствии его именем. Его рисунки были весьма совершенными, известными во всем мире и выставлены во многих художественных музеях. Работы М. Аль-Васити можно назвать художественно-психологическими, так как он передал посредством цвета и композиции не только внешнее состояние, но и внутренний свет, через который улавливаются малейшие оттенки, духовный смысл изображаемых предметов той эпохи. Художник воплотил в работах особенности быта арабов, жизнь сельских жителей, перемещение людей,

сцены из жизни пустыни, верблюдов и др. [6].

Русские художники были и остаются одними из самых заинтересованных и пристрастных творцов, изображающих природу, события, предметы обихода, сцены из повседневной жизни и др. Окружающая среда с ее разнообразным рельефом, полями и лесами, сменой времен года, простором дарует художнику обильное творческое воображение, способствует расширению горизонта мировидения, визуальному восприятию многочисленных оттенков цвета, объема, величины, положения в пространстве, а также пониманию прекрасного, добра, любви, нравственной чистоты. Для И. Репина окружающая среда была словарем и символом, питающими его творчество. Он рисовал сцены из жизни разных слоев общества – купечество, мещан, крепостных и др. В одной из его замечательных работ «Бурлаки на Волге» художник передал страдания и тяжесть работы бурлаков в жестких условиях суши и воды.

В. Кандинский, опираясь на учение И. Гете о цвете и на символах древнерусского искусства, искал и находил в окружающей среде новые способы беспредметного выражения духовного начала. Вследствие чего у него возникали сильные чувства и ощущения, которые выразились в линиях и цветах всех написанных им работ, имитирующих переплетенные ветви деревьев и протяженность рек, которые словно обнимают землю, и создал волшебные творения с помощью гармоничных мазков, пятен и геометрических фигур.

Марк Шагал, размышляя об искусстве, писал, что «... имел счастье родиться в среде простого народа», и всегда «жаждал искусства из почвы, а не из головы» [12, с.106], тем самым подчеркивал тесную связь с окружающей средой и народным изобразительным творчеством.

Импрессионизм в лице Э. Моне и его последователей вышел из залов и мастерских на открытый воздух. Они утвердили свое видение окружающего мира, осно-



ванное на визуальном наблюдении световоздушной среды, состоянием атмосферы, взаимозависимых соседствующих тонов, а также открыли систему новых живописных приемов и технологий [1].

Рассматривая изобразительное искусство в ретроспективе, можно заметить, что мир изобразительного искусства постоянно наполняется светом, свободой, воздухом, где человек воспринимается как необходимая часть постоянно меняющейся природы, окружающей среды.

В ходе нашего исследования влияния окружающей среды во всем ее разнообразии на творческое самовыражение художника, мы пришли к следующим выводам:

1. Окружающая среда посредством визуального восприятия человеческой психикой приводит художника с субъективному личностному самовыражению, так как он черпает из нее вдохновение и в то же время художественно перерабатывает, интерпретирует ее.

2. Восприятие и творческое самовыражение художника с помощью художественного метода разных направлений (реализм, абстракционизм и др.) априори субъективно и находятся под воздействием художественных представлений об окружающей среде.

3. Мысли, идеи, эмоции, чувства, первоначально возникающие у художника от восприятия среды, в дальнейшем объективизируются в замысел, образ, то есть в художественное творение.

4. Художник является сыном окружающей среды, природы, и в то же время сыном определенной культуры. Он черпает свои идеи, темы из природных свойств окружающей среды и направляет свои творческие силы на создание художественного образа. Художник и среда не существуют вне друг друга, а только вместе, друг с другом.

Готовность к творческому самовыражению художника определяется силой и полнотой восприятия окружающей среды

и зависит от прошлого опыта, знаний, способности к деятельности и индивидуально-психических различий.

#### Литература

1. *Аль-Рикаби, А.М.* Художественное выражение в рисунках деревенских и городских студентов Ирака: магистерская диссертация / А.М. Аль-Рикаби. – Багдадский университет, 1999. – 112 с.
2. *Аль-Салти, Н.С.* Учение, связанное с мозгом / Н.С. Аль-Салти. – Амман, Иордания: Изд-во «Дар Альмесир», 2004. – 224 с.
3. *Гюпис, Д.* Обучающее искусство и выражение окружающей среды / Д. Гюпис // «Аль-Руаг-Багдад» иракский журнал. – Багдад: Изд-во «Изобразительное искусство», 1980. – № 9. – 48 с.
4. *Дронова, Т.А.* Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущего педагога в образовательной среде вуза / Т.А. Дронова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2007. – 368 с.
5. *Ловенфельд, В.* Искусство в средних школах / В. Ловенфельд. – Нью-Йорк: Изд-во «Джон Уилли и Сонс». – 380 с.
6. *Меккия, М.* Рисунок в аббасидскую эпоху / М. Меккия. – Багдад, Ирак: Изд-во «Дар Аль-Шуун Аль-Текафия», 1972. – 70 с.
7. *Рид, Х.* Искусство и образование / Х. Рид; пер. Тауфака Абдель Фаттаха. – Каир: Изд-во «Университет Аль-Каир», 1970. – 674 с.
8. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 705 с.
9. *Салех, К.Х.* Творчество в искусстве / К.Х. Салех. – Мосул, Ирак: Изд-во «Дар Аль-Китаб», 1988. – 210 с.
10. *Теплов, Б.М.* Избранные труды / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 329 с.
11. *Хайдеггер, М.* Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
12. *Шагал, М.* Моя жизнь / М. Шагал; пер. с фр. Н.С. Мавлевич; послесловие, коммент. Н.В. Апчинской. – М.: Эллис Лак, 1994. – 208 с.
13. *Voject, D.* Dissen En La Psychologic Clinique / D. Voject. – Université De, Bordeaux, Bordeaux. – 1981. – 156 с.

### ПОЗДРАВЛЯЕМ С 80-ЛЕТНИМ ЮБИЛЕЕМ АКАДЕМИКА РАО РАФАИЛА ХАЙРУЛЛОВИЧА ШАКУРОВА

13 февраля нынешнего года исполняется 80 лет доктору психологических наук, профессору Шакурову Рафаилу Хайрулловичу, единственному из казанских психологов, являющемуся академиком Российской академии образования.

Рафаил Хайруллович начал свой жизненный путь в деревне, и его детство пришлось на тяжелые военные годы. Затем была учеба на географическом факультете Казанского университета, после окончания которого он получил распределение на работу в поселковую школу, расположенную далеко в Сибири, в Новосибирской области. Там он проработал несколько лет, и именно в эти годы сформировался его глубокий интерес к психологии, определивший всю его последующую жизнь.

Работая в школе преподавателем, а потом и директором, он вел исследования, писал статьи, стремился поделиться своими идеями с крупнейшими психологами того времени. В результате он получил приглашение в аспирантуру по психологии, и последующие годы его деятельности были связаны с Киевом, где он защитил кандидатскую диссертацию и в течение ряда лет работал в Академии наук Украины.

В 1976 году Рафаил Хайруллович переехал в Казань и стал работать сначала заведующим лабораторией, а позднее заместителем директора по науке в Институте профессионально-технической педагогики тогдашней АПН СССР. Спустя несколько лет им была защищена докторская диссертация по психологии, еще через несколько лет он стал сначала членом-корреспондентом Академии педагогических наук, а потом и академиком. В последующие годы Рафаил Хайруллович руководил Поволжским отделением Рос-

сийской академии образования, работал и продолжает работать профессором Казанского государственного технологического университета.

За годы своей научной карьеры Рафаил Хайруллович Шакуров внес значительный вклад в разработку целого ряда направлений психологии. Среди них можно отметить только важнейшие. Начало его научной деятельности было связано с разработкой проблем психологии развития личности в детском возрасте. Затем его интересы сконцентрировались в области социальной психологии управления учебно-педагогическими коллективами. В последние 25 лет он занимается разработкой общей теории личности и деятельности.

В этих областях психологии им опубликовано множество научных работ, количество которых превышает 300. Среди них – несколько десятков монографий, учебников и учебных пособий, пользующихся постоянным спросом у специалистов, аспирантов, студентов. Р.Х.Шакуров подготовил несколько десятков квалифицированных специалистов – психологов и педагогов, – которые защитили под его руководством кандидатские и докторские диссертации и работают не только в Казани, но и в других городах, а также за границей.

Многочисленные коллеги и ученики поздравляют Рафаила Хайрулловича с юбилеем, восхищаются его вкладом в отечественную науку и желают ему здоровья, жизненного оптимизма и дальнейшей творческой активности.

**Доктор психологических наук,  
профессор Алишев Б.С.  
Академик РАО, доктор пед. наук,  
профессор Андреев В.И.**

## К 80-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ АКАДЕМИКА РАО ВАСИЛИЯ ГРИГОРЬЕВИЧА РАЗУМОВСКОГО: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ

Ю.А. Сауров

*Цель творчества – самоотдача,  
А не шумиха  
Б. Пастернак*

*И человеком становится только тот,  
кто имел учителя и тем самым получил  
определенное прошлое и определенную культуру.  
Г.П. Щедровицкий*

**В** настоящее время для движения вперед остается проблема объективного осмысления достижений методики обучения физике второй половины XX века. Ещё десять лет назад это было трудно сделать из-за эйфории перестроечных и послеперестроечных катаклизмов. Но сейчас время жестко требует проектов будущего, а без объективных фактов и опыта прошлого сделать это невозможно...

Именно в это время несомненным лидером в дидактике физики был и есть профессор В. Г. Разумовский, доктор педагогических наук, академик РАО, в недавнем прошлом вице-президент АПН СССР, главный редактор журнала «Физика в школе», народный депутат СССР, сейчас и всегда автор двух учебных комплексов для средней школы, двух десятков учебных пособий, трех сотен статей...

Форму и содержание человека определяют родители, время и его деятельность. Для В.Г. Разумовского все это сложилось удачно.

**Социальные смыслы образования.** Домашнее воспитание удачно заложило в молодого человека глубокое видение смыслов образования. Его отец, Григорий Николаевич Разумовский (1902-1989), был добрым, страстным человеком, образованным интеллигентом, учителем истории, а по существу – жизни. В семье царил дух справедливости и знаний. Не случайно Василий Григорьевич пришел на физический факультет Кировского пединститута. Позднее он стратегически, на всю жизнь, писал:

«Улучшение системы народного образования – одно из главных мероприятий по улучшению жизни людей» [4, с.3].

После окончания института – школа, опыт социального действия. Удачный, осмысленный, движущий опыт. В Татауровской средней школе Нолинского района Кировской области Василий Григорьевич сумел «увидеть» линию своей жизни в педагогическом творчестве. Вот что он говорил позднее: «Начав работать в Татауровской средней школе, уже в первый месяц я организовал конструкторскую деятельность учащихся в деле, которое само подвернулось под руку. В школе не было электричества. Как быть? Давайте соорудим ветроустановку! Ура! Радостному энтузиазму школьников не было границ. Так возникло первое направление моих творческих исканий. Мы конструировали ветроустановку из подручных материалов. Мощность ветряка и число оборотов репеллера приходилось согласовывать с основной имевшейся у нас деталью – с электрическим генератором. Для расчетов школьной физики вполне хватало. Меня самого поражала и волновала точность совпадения практического результата с теоретическим расчетом, с предвидением. Мои волнения передавались ученикам, заражали их творческим, познавательным энтузиазмом. Однако, досадный парадокс состоял в том, что нередко происходил разрыв между тем, куда влекло творчество, и тем, что изучалось на уроке в данный момент. Я стал думать над этой проблемой и, к счастью, натолкнулся

в мемуарах К.Э. Циолковского на нужную мне, наполненную глубоким смыслом, фразу: «Сначала я делал открытия давно всем известные, потом не так давно, а потом и вовсе новые». Меня осенило: характерные признаки творческой деятельности, такие как социальная значимость, ценность и новизна, прописанные во всех энциклопедиях и справочниках, являются субъективными. Эврика! Значит творческую деятельность можно «провоцировать» и организовывать в той сфере знаний, которые сейчас осваиваются на уроке! Так родилась идея создания творческих заданий, задач и лабораторных работ...».

Понимание фундаментального потенциала образования определило ключевые решения в научной и практической деятельности Василия Григорьевича. С 1955 г. начался **основной период творчества В.Г. Разумовского – научная деятельность в АПН СССР**. Он поступает в аспирантуру АПН РСФСР к А.В.Перышкину, в 1959 г. успешно защищает кандидатскую диссертацию о развитии технического творчества. В 60-70-е годы выходят широко известные учителям и методистам монографии: «Творческие задачи по физике» (1966), «Физика в средней школе США» (1973), «Развитие творческих способностей в процессе обучения физике» (1975). Накапливается опыт, расширяется поле деятельности В. Г. Разумовского: он работает на выставке детского технического творчества в США (1965-1967), в издательстве «Просвещение», учителем физики в средней школе № 315 Москвы...

Принципиальным этапом в научно-исследовательской деятельности В.Г. Разумовского было написание и защита **докторской диссертации** на тему «Проблема развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике» (1972). По-видимому, это всего лишь пятая или шестая диссертация по методике обучения физике в то время, и фактически первая, которая выполнена по классической схеме научного исследования от постановки

проблемы до эксперимента. В диссертации была разработана и применена на практике методология методического исследования, включающая: а) выделение научной проблемы и обоснование её актуальности, б) отделение реальности от методических средств её описания, в) построение гипотез как модельных предположений о природе (причине) объектов, г) теоретическое и экспериментальное доказательство высказанных предположений, д) обобщения и выводы. Прошло более четверти века, но в целом такая схема исследования не потеряла своего значения. Впервые в докторской диссертации по методике обучения физике так широко использовался опыт зарубежных стран, что было не только перспективно, но по тем временам и смело. В докторской диссертации Василию Григорьевичу, во-первых, удалось обосновать возможность и необходимость формирования творческих способностей учащихся в области технического творчества, изобретательства. Было раскрыто значение субъективной новизны в процессе учебного познания. Во-вторых, удалось найти достаточно универсальный (методологический) инструмент для организации учебного познания – принцип цикличности. Он позволил четко строить этапы учебного познания (факты – модель – следствия – эксперимент), соответственно определял структуру изучаемого материала. Думается, что в методике обучения физике до настоящего времени нет более емкого, конкретного знания (концепции, теории), сравнимого с принципом цикличности. Его влияние на теорию и практику обучения физике трудно переоценить.

Смысловый призыв работы прост – общество должно каждому человеку «подарить» возможность творить. На этом пути будущему профессору удалось сделать ряд важных шагов: требование к структуре содержания вопросов под логику познания, специальная учебная деятельность по решению творческих упражнений от задач до экспериментальных исследований. Кни-

га «Творческие задачи по физике» (1966) остается и сейчас образцом книги для учителя!

**Историко-культурный фундамент.** Василию Григорьевичу повезло: с ранних лет он оказался в мире культуры, среди умных книг, его хорошо учили в школе и вузе. И все это вместе взятое приумножило природную страсть познания. Профессионально культурный фундамент выразился в отношении к методу научного познания. Вот его суть [23, 24].

Успехи современной цивилизации базируются на гипотетико-дедуктивном методе науки нового времени (начиная от Галилея до Эйнштейна и современных физиков, биологов, конструкторов, медиков и т.д.). Мощь этого метода мыслительной деятельности, метода познания мира оказалась настолько значительной, что позволила создать цивилизацию машинного типа, развитию которой пока нет конца. И альтернативы пока тоже нет. Попытки психологии, политологии или даже политехнологии (и других идеологических инструментов) стать движителем познания и преобразования – пока ещё робкие попытки. Итак, в образовании должен быть осмыслен и в полной мере реализован современный научный метод классического естествознания. Движение в этом направлении было всегда, но только сейчас решение этой проблемы становится стратегическим по значению.

Основателем научного метода естествонаучного познания считают Г. Галилея, который отверг существовавшее до него представление о том, что человеческий разум непосредственно воспринимает знания из внешнего мира. Таким образом, он отделил мир природы от мира науки, фактически сделав научное мышление инструментом социальных по масштабу открытий. Галилей пришел к фундаментальным открытиям, считая гипотезу центральным моментом познания. Гипотеза – синтез рационального (фактов) и творческого (воображения). Благодаря гипотезам научная

теория стала выполнять не только объяснительную, но и предсказательную функцию. Поскольку гипотеза – всегда творение разума, она может считаться достоверной только после практической (экспериментальной) проверки.

Научный метод познания вооружил человечество поразительной мощью обобщения. Великий Максвелл выразил все достижения электродинамики в четырех уравнениях. Восхищенный внутренней и внешней красотой этих математических уравнений другой гениальный ученый, немецкий физик Больцман выразил свой восторг стихами, начинавшимися фразой: *Was es ein Gott der diese Zeichen schrieb?..* (Не бог ли эти знаки начертал?..)

До начала XX века модельные гипотезы в науке воспринимались адекватно, почти тождественно изучаемым явлениям, что сейчас распространено при обучении. Как это ясно из работ А. Эйнштейна и других великих физиков, революция в физике и вообще в познании состояла а) в отказе от классических моделей, в построении новых моделей, б) в выяснении гносеологической ограниченности любых моделей. Любая модель «работает», т. е. верно отражает суть явления, лишь в определенных границах. Постоянный поиск истинности знаний (понятий, законов) достигается в науке благодаря их неразрывной связи со всей суммой экспериментальных данных, с практикой деятельности. Цикл познания по А. Эйнштейну начинается с опыта и кончается экспериментом.

Современная революция в школьном образовании состоит, в частности, в непреклонном требовании понимания учащимися происхождения научных знаний, отличия научных знаний от всякой другой информации. Этим вызвано включение в стандарт школьного образования по физике научного метода познания. Не случайны и наши усилия в построении учебника нового поколения под идею «Физика в самостоятельных исследованиях на основе научного метода познания» (ред. В.Г. Разумовский,

В.А. Орлов). Уже вышли учебники для базового курса физики, впереди – для старшей профильной школы.

**Научный метод познания** для целей образования включает следующую последовательность действий ученика:

- обобщение определенной группы фактов и постановку проблемы,
- выдвижение обоснованного предположения, дающего ключ к решению поставленной проблемы, т.е. гипотезы в виде функциональной зависимости величин, либо в виде модели изучаемого объекта или явления,
- вывод из гипотезы строго логических следствий, которые позволяют объяснить наблюдаемые явления или предвидеть новые явления,
- экспериментальная проверка гипотезы и вытекающих из нее следствий.

Метод естественнонаучного познания оказал и оказывает существенное влияние на гуманитарную культуру, на культуру вообще. Не случайно, например, такая элитарная область гуманитарного знания как методология при своем развитии опиралась и опирается в первую очередь на достижения естествознания (Г.П. Щедровицкий, В.С. Степин, Т. Кун, К. Поппер и др.). Этот метод вскрывает природу понятий, дает инструменты их эффективного построения и использования, здесь вскрывается социальная природа идеальных образований, любого мышления (К.Маркс, Э.Ильенков и др.). На этой основе решаются проблемы языка описания, представления. Сейчас метод настолько значимо дает видение реальности, что об объектах природы под его углом зрения говорят как об «естественно-искусственных». Отсюда научный метод сближает объекты естествознания и объекты инженерии, культуротехники, в целом культуры. Сейчас системы гуманитарных знаний в традициях своих форм и языка прямо или косвенно используют логические, знаниевые структуры, наработанные, например, в физике. Фундаментальные понятия пространства, энергии, време-

ни, открытой и закрытой системы (и т.п.) были эффективно обжиты в гуманитарных науках. Примеров тут не счесть. И самое главное, «зигзаги» мыслительной деятельности, мыследеятельности, освоенные в творческой лаборатории естествознания, переносятся через коммуникации в гуманитарные области и дают там свои плоды. Верно и обратное. В этом фундаментальные ресурсы развития и саморазвития человека!

Метод научного познания помогает на практике преодолевать грань культуры и социализации. Известно, что встраивание в структуры и деятельности общества нередко связано не с усвоением культурных норм. Мы видим результаты воспроизводства лжи, обмана и др. И это даже востребовано. Но это никогда не будет культурной нормой в рамках классического (в духе Д.С. Лихачева) понимания культуры. А метод, задаваемый как культуросообразная деятельность, ведет к изменению мира, к практике, к реальной жизнедеятельности, а отсюда – к социализации. Он – носитель идеальных норм культуры, их великий транслятор, а отсюда – «хранитель» традиций деятельности, смыслов и процедур познания. Гуманитарные знания сейчас все больше претендуют на предсказание будущего. Для научной реализации этой функции совершенно необходимо освоение гипотетико-дедуктивного метода научного познания.

В начале XXI века со всей очевидностью проявилась, обозначилась относительная ценность любых знаний. Отношение к замкнутым знаниям, к формальным знаниям быстро деградирует, формальные знания становятся безнравственными. Только функционирование системы знаний как метода дает устойчивый эффект в познании и преобразовании мира. А значит, такие системы будут востребованы, потребность в них растет. Здесь кроется причина воспитательной эффективности метода научного познания. Метод модельных гипотез, отработанный до деталей в физике,

позволяет образованным людям легко преодолевать барьеры между языками культурных достижений разных эпох, разных школ, разных стран. Так воспроизводится единство культуры. Носителем и выразителем этого единства может и должен быть учитель физики.

Именно эта миссия питает долгие годы напряженные научные поиски В.Г. Разумовского и работу, работу, работу...

**Методология дидактики физики.** В истории методики физики В.Г.Разумовский, по-видимому, первым, сначала в диссертации, поставил вопрос о методологии методики, причем с самого начала под углом зрения эффективности для практики обучения. И сейчас можно констатировать, что это было стратегическое видение ресурсов методологии для содержания и методов обучения.

Без преувеличения фундаментальным результатом научной деятельности академика В. Г. Разумовского является формирование нового поколения ученых-методистов. **Он основатель и лидер научной школы методистов**, нацеленной на задачу построения теоретических основ методики обучения физике. Он является родоначальником процесса защиты докторских диссертаций по методике физики. При его непосредственной поддержке защитили докторские диссертации А.А. Пинский, Н.А. Родина, В.В. Мултановский, А.Т. Глазунов, Л.С. Хижнякова, И.К. Турышев, И.И. Нурминский, Р.И. Малафеев, Ю.А. Сауров, В.В. Майер и многие другие ученые. Необходимо понять, что здесь Разумовского вела социально-культурная задача «делать» по науке физическое образование, хотя ситуативно это были действия по формированию конкурентной среды.

В 80-90-е годы В.Г. Разумовский с большими авторскими коллективами организует и ведет исследования по нескольким направлениям. Прежде всего, продолжается разработка **научных основ методики обучения физике**. В это время в лаборатории обучения физике НИИ СиМО

АПН СССР признается структурирование школьного курса физики старшей школы по схеме фундаментальной физической теории, углубляются представления о природе и процессах формирования физических понятий. Теоретическим обобщением поисков являются книги: Основы методики преподавания физики в средней школе / под ред. А.В. Перышкина, В.Г. Разумовского, В.А. Фабриканта (М., Просвещение, 1984); Методика обучения физике в школах СССР и ГДР / под ред. В.Г. Зубова, В.Г. Разумовского (М., Просвещение, 1978); Совершенствование преподавания физики в средней школе социалистических стран / под ред. В.Г. Разумовского (М., Просвещение, 1985).

В эти годы осуществляется прорыв в **определении содержания школьного физического образования**: разрабатывается концепция и выходит интегрированный с астрономией курс физики для 7-9 классов (соавтор и соредатор), разрабатывается концепция включения в содержание школьного курса физики представлений о методах научного познания, на этой основе создаются учебники нового поколения по идее «Физика в самостоятельных исследованиях» (в соавторстве с В.А. Орловым и др.). Широкую известность и, главное, востребованность получают следующие работы В.Г. Разумовского: Обучение и научное познание // Педагогика. – 1997. – № 1; Метод модельных гипотез как метод познания и объект изучения // Физика в школе. – 1997. – № 2 (в соавторстве с А.А. Пинским).

С самого начала научной деятельности по настоящее время В.Г. Разумовский остается активным деятелем по **сравнительной педагогике**: участие не менее чем в десяти международных конференциях (Франция, Турция, Англия, Швеция, США, Венгрия и т.д.), защита девяти кандидатских диссертаций под его научным руководством, публикация не менее пятидесяти статей по этой проблематике. Работы появляются с удивительным постоянством вот уже

сорок лет, среди них две монографии [3, 16], десятки статей, например, [6, 7, 9, 13]. В названных работах острое понимание необходимости использования образовательного опыта всего мира.

**Наука и практика.** Нет науки без практики и нет практики без науки. Наша наука создает нормы для массовой практики. И это дело – великое социальное преобразование. Не случайно В.Г. Разумовский всегда стремился замкнуть научные поиски на школу. В этом он – талантливый организатор образовательной деятельности, социотехнолог. И это ведущая и принципиальная его черта.

В 70-е годы событием теории и практики был республиканский семинар учителей и методистов «Современный урок физики». Помню в январе 1976 года в одной из школ Москвы теоретическое коллективное осмысление конкретного открытого урока, что далеко не так просто, но было так увлекательно по выделению новых идей, новых приемов... Не случайно книжка представления этого новаторского опыта и через тридцать лет пользуется спросом!

Фундаментальной чертой профессора В.Г. Разумовского является нацеленность любых теоретических поисков на практику. Теоретические изыскания он принимает тогда, когда они позволяют продуктивно «видеть» практику, а значить её совершенствовать, изменять, творить. Именно под этим углом зрения надо понимать его настойчивую деятельность по построению новых учебников, изданию серии книг «Библиотеки учителя физики»: «Планирование учебного процесса по физике в средней школе», «Современный урок физики в средней школе», «Контроль знаний учащихся по физике», «Внеурочная работа по физике» (1982-1983). Это было задание норм деятельности для массовой школы. Не случайно этот процесс был развернут параллельно изданию новых учебников (И.К. Кикоина, Г.Я. Мякишева и др.), не случайны и тиражи этих методических книг по 100 и более тысяч. Так реализовывался

механизм управления реформами 1967-1973 гг. Это было обеспечение генерализации содержания, учебного процесса, знаний, это была организация «единства во многообразии». А сейчас мы размельчали во вкусовом (а не научно нормативном!) многообразии учебников, методик, пособий...

Знаем, для В.Г. Разумовского практика выше науки, но не любая практика, а творческая, созидательная, а отсюда – «научная». Не случайны для Разумовского открытия многих талантливых учителей и методистов из глубинки. Одним из таких был учитель физики из Кировской области А.И. Караваев. Несколько раз со всей страны в сельскую школу приезжали учителя на Всероссийскую конференцию по обобщению его опыта работы. Такая живая деятельность не может быть заменена книгами. В последнее десятилетие резко усилилась поддержка Разумовским подвижнической практической деятельности экспериментирования методистов Глазовского госпединститута. Не случайно в 2008 году в увлекательный мир физических опытов он окунулся вместе с Президентом РАО Н.Д. Никандровым. За поисками методистов Глазовской научной школы стоит новая практика, а значит – будущее. Жаль, что мы так сильно разъединены своими личными интересами, а «собираателей» мало, а в новом поколении их вообще нет...

#### **Прошлое и будущее, смыслы и время.**

Так важно, чтобы форма и содержание были гармоничны, а по сути – неразличимы. Тогда внешние проявления успеха несут ресурсы для будущего. У В.Г. Разумовского это было всегда так, и у него можно занять успехов.

Он долгие годы деятельности он был главным редактором журнала «Физика в школе» (1965-1992), руководителем всесоюзного семинара «Компьютер и образование» (с академиком Е.П. Велиховым, 1985-1992 гг.), руководителем и национальным координатором международного исследования по сравнительной оценке знаний



школьников по математике и естествознанию (1989-1991), академиком-секретарем Отделения дидактики и частных методик АПН СССР и членом Президиума Академии (1981-1989), а затем – вице-президентом Академии педагогических наук (1989-1992). В 1989-1991 годах В.Г. Разумовский был Народным депутатом СССР, членом Комитета Верховного Совета СССР по науке, культуре, образованию и воспитанию. Под руководством профессора В.Г. Разумовского защищено 26 кандидатских диссертаций, под его редакцией вышло более десятка книг для учителей и школьников, множество статей, среди которых около 20 – за рубежом.

Сейчас академик РАО Василий Григорьевич Разумовский – главный научный сотрудник лаборатории физического образования института содержания и методов обучения РАО (с 1992 г.). Он преданно вернулся в родной институт, в родную лабораторию, к своему вечному делу. В последние восемь лет по глубине и перспективности реализуемых идей наступил удивительно продуктивный период его научной деятельности: выходят монографии «Инновации в преподавании физики в школах за рубежом» (Новосибирск, 2005) и «Физика в школе. Научный метод познания и обучения» (Владос, 2004), многочисленные статьи по теории научного познания как объекта изучения и метода учения, издаются учебники для 7-9 классов средней школы, в производстве учебники для профильной школы, продолжаются активные выступления с докладами на Всероссийских конференциях (Глазов, Киров)... В 2007 г. за заслуги перед педагогикой и образованием ученый награжден золотой медалью Российской академии образования.

Настоящего – нет, раз это формально миг, прошлого уже нет, а будущего ещё нет. Что же есть в жизни? А есть единственная действительность – связка прошлого и будущего. Василий Григорьевич удивительно тонко всегда чувствовал, организовывал, замыкал связь Прошлого и Будущего. И в

этом он, несомненно, культуротехник и методолог.

Накануне юбилея, дорогой Василий Григорьевич, примите самые искренние уверения в глубочайшем уважении к Вам как к личности, в восхищении результатами Вашей научной работы, которая стимулирует и наши искания. Вы – солдат и генерал нашего любимого образования. Будьте и дальше щедры на сотрудничество и сотворчество.

### Литература

1. *Разумовский, В.Г.* Творческие задачи по физике в средней школе / В.Г. Разумовский. – М.: Просвещение, 1966. – 155 с.
2. *Разумовский, В.Г.* Проблема развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: автореф. ... д-ра пед. наук / В.Г. Разумовский. – М., 1972. – 62 с.
3. *Разумовский, В.Г.* Физика в средней школе США. Основные направления в изменении содержания и методов обучения / В.Г. Разумовский. – М.: Педагогика, 1973. – 160 с.
4. *Разумовский, В.Г.* Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике / В.Г. Разумовский. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
5. *Разумовский, В.Г.* Методология совершенствования преподавания физики / В.Г. Разумовский // Физика в школе. – 1983. – № 3. – С. 10-17.
6. *Разумовский, В.Г.* Отечественная школа: взгляд со стороны / В.Г. Разумовский // Педагогика. – 1992. – № 9. – С. 3-7.
7. *Разумовский, В.Г.* Государственный стандарт образования супердержавы мира к 2000 году / В.Г. Разумовский // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 92-100.
8. *Разумовский, В.Г.* Обучение школьников и развитие их способностей / В.Г. Разумовский // Физика в школе. – 1994. – № 2. – С. 52-56.
9. *Разумовский, В.Г.* Планы и проблемы школьной реформы в США / В.Г. Разумовский // Наука и жизнь. – 1994. – № 6. – С. 50-54.
10. *Разумовский, В.Г.* Научный метод познания и государственный стандарт образования / В.Г. Разумовский, И.В. Корсак // Физика в школе. – 1995. – № 6. – С. 20-28.
11. *Разумовский, В.Г.* Обучение и научное познание / В.Г. Разумовский // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 7-13.

12. *Разумовский, В.Г.* Метод модельных гипотез как метод познания и объект изучения / В.Г. Разумовский, А.А. Пинский // *Физика в школе.* – 1997. – № 2. – С. 30-36.
13. *Разумовский, В.Г.* Физика: Международный бакалавриат для средних классов / В.Г. Разумовский // *Физика в школе.* – 1997. – № 1.
14. *Разумовский, В.Г.* Преподавание физики в условиях гуманизации образования / В.Г. Разумовский // *Педагогика.* – 1998. – № 6. – С. 102-111.
15. *Разумовский, В.Г.* Подготовка современного школьника по физике: проблема повышения качества обучения // *Физика в школе.* – 2000. – №3. – С. 3-5.
16. *Разумовский, В.Г.* Инновации в преподавании физики в школах за рубежом / В.Г. Разумовский. – Новосибирск: РИЦ НГУ. 2005. – 185 с.
17. *Разумовский, В.Г.* Физика: учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / В.Г. Разумовский [и др.]. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 208 с.
18. *Разумовский, В.Г.* Физика: учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / В.Г. Разумовский [и др.]. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 320 с.
19. *Разумовский, В.Г.* Физика: учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений / В.Г. Разумовский [и др.]. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 304 с.
20. *Разумовский, В.Г.* Основная школа: проблемы обучения и создания учебника нового поколения / В.Г. Разумовский, В.А. Орлов // *Физика в школе.* – 2004. – № 5. – С. 28-35.
21. *Разумовский, В.Г.* Физика в школе. Научный метод познания и обучения / В.Г. Разумовский, В.В. Майер. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 463 с.
22. *Разумовский, В.Г.* Деятельность преподавания как стратегический ресурс образования / В.Г. Разумовский, Ю.А. Сауров // *Наука и школа.* – 2005. – № 6. – С. 2-9.
23. *Разумовский, В.Г.* Научный метод познания как высочайшая духовная ценность / В.Г. Разумовский, Ю.А. Сауров // *Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире: VII Международные Лихачевские научные чтения, 24-25 мая 2007.* – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. – С. 445-447.
24. *Сауров, Ю.А.* Принцип цикличности в методике обучения физике: Историко-методологический анализ: монография / Ю.А. Сауров. – Киров: Изд-во КИПК и ПРО, 2008. – 224 с.
25. *Сауров, Ю.А.* Глазовская научная школа методистов-физиков: История и методология развития: монография / Ю.А. Сауров. – Киров: Изд-во КИПК и ПРО, 2009. – 208 с. ■

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

- Андреев В.И.** Глобализационные вызовы качеству жизни, качеству образования и саморазвитию человека XXI века..... 3
- Андреева Ю.В.** Прогнозирование индивидуальной траектории профессионального саморазвития студента ..... 13
- Абакумов В.А.** Сущностно-содержательная характеристика понятия «компетенция саморазвития» студента ССУЗа..... 20
- Ахмадеева Ф.К.** Развитие форм организации студенческого самодеятельного творчества в Казанском университете ..... 26
- Казаринова А.Ю.** К поиску оптимальных путей развития самообразовательной компетенции студентов педагогического вуза языковых факультетов..... 32

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

- Каташев В.Г., Нугуманова Л.Н.** Толерантность как условие развития системы профильного образования..... 37
- Иванова Е.А.** Диагностическая деятельность классного руководителя как основа повышения качества обучения ..... 44
- Нургаянова Н.Х.** Повышение качества подготовки будущего педагога-музыканта на основе модульной технологии обучения..... 51
- Симцов О.В.** Модель разработки содержания образования в контексте модульно-компетентностного подхода (на примере экономической подготовки)..... 57
- Соколова А.Н.** Работа студентов математических специальностей с периодическими научными изданиями в контексте интенсификации образования ..... 63
- Миронов А.В.** Целевой и результативный подход к аттестации учителя в условиях нового образовательного стандарта ..... 70
- Камалеева А.Р., Григорьева Э.Р.** Тенденция расширения применимости естественно-научного метода ..... 76
- Золотарева Н.М.** Принцип преемственности в проектировании основных образовательных программ высшего профессионального образования и аналитические инструменты его реализации ..... 82
- Абдрахимова Л.Р.** Актуальность модернизации образовательной системы начальной школы..... 86
- Челнокова Т.А.** Некоторые аспекты организации профориентационной работы школы ..... 92

<b>Швырина Г.В., Лунева С.В.</b> Интернет-ресурсы как возможное средство формирования культуры речи .....	98
---	----

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ**

<b>Бахаева Т.Н.</b> Исследование взаимосвязи познавательной активности и профессиональной компетентности студентов вузов.....	103
---	-----

<b>Зелепукина Л.Г.</b> Преимущество развития творческих способностей учащихся на уроках истории и обществознания как условие формирования социальной компетенции.....	109
---	-----

<b>Антонова А.В.</b> Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе внеаудиторной работы по истории.....	115
---	-----

<b>Ванягина М.Р., Ширшов В.Д.</b> Развитие социокультурной компетенции курсантов на основе лингвострановедческой компарации .....	121
---	-----

### **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

<b>Лях Ю.А.</b> Психологические особенности профессиональной социализации старших школьников в профильной школе .....	126
---	-----

<b>Гильмутдинова Н.Х.</b> Системный подход к формированию духовно-нравственных ценностей у младших подростков в деятельности классного руководителя.....	132
--	-----

<b>Власова С.В.</b> Содержание понятия «духовно-нравственная культура младшего школьника» .....	140
---	-----

<b>Павлов В.И.</b> Формирование духовно-нравственной культуры учащейся молодежи .....	146
---	-----

<b>Холопова Л.А.</b> Гражданское образование и развитие личности .....	152
--	-----

<b>Коврикова Е.В.</b> Общекультурная компетентность будущего учителя музыки в условиях межкультурного взаимодействия .....	159
--	-----

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

<b>Шерстобитова О.С.</b> Педагогическое стимулирование ориентации студента на личностные достижения .....	165
---	-----

<b>Артемяева С.В.</b> Педагогическая поддержка творчески одарённых школьников в условиях олимпиадного движения.....	169
---	-----

<b>Верещак А.В.</b> Педагогические условия формирования готовности курсантов вуза МВД РФ к профессиональному общению .....	175
--	-----

<b>Шигапова Н.В.</b> Проблема интеллектуального развития школьников в психолого-педагогической литературе .....	179
---	-----

<b>Гагарин Ю.В.</b> Педагогические условия гуманизации воспитательного процесса в исправительных учреждениях.....	187
<b>Федорова Т.В.</b> Педагогические условия развития творческого воображения школьников .....	191
<b>Ахметянова А.Р.</b> Особенности организации внеаудиторных занятий по дисциплине «рисунок» при подготовке студентов-дизайнеров.....	198
<b>Гали Г.Ф.</b> Теоретические основы организации учебной деятельности с одаренными.....	203
<b>Логина А.А.</b> О соотношении понятий «идентичность» и «идентификация».....	208
<b>Акопян Л.С.</b> Особенности преодоления страхов у детей младшего школьного возраста.....	214
<b>Валева Р.А., Искандрова Р.Р.</b> Современные подходы к ресоциализации беспризорных детей .....	219
<b>Макеева В.С., Шавырина С.В.</b> Управление психофизическим состоянием студентов в процессе физического воспитания.....	225

#### **ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

<b>Камалева А.Р., Газизова Ф.Г.</b> Из истории развития национально-регионального естественнонаучного образования Татарстана .....	231
<b>Тимофеева М.Н.</b> Сущность и содержание процесса изучения отечественной литературы, направленного на воспитание нравственных качеств у курсантов военных вузов .....	238

#### **ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

<b>Апарина Ю.И.</b> Развитие педагогического образования в современном мире: проблемы и перспективы .....	243
<b>Аль-Рикаби А.М.</b> Влияние окружающей среды на развитие творческого самовыражения студента-художника.....	253

#### **НАШИ ЮБИЛЯРЫ**

Поздравляем с 80-летним юбилеем академика РАО Рафаила Хайрулловича Шакурова.....	258
<b>Сауров Ю.А.</b> К 80-летию юбилею академика РАО Василия Григорьевича Разумовского: методологический портрет .....	259

## CONTENTS

### EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

<b>Andreyev V.I.</b> Globalization and its challenges to living standards, education quality and human self-development in the 21 <sup>st</sup> century.....	3
<b>Andreyeva Yu.V.</b> Tracing an individual path of a student's professional self-perfection.....	13
<b>Abakumov V.A.</b> The essence and content of the notion of self-development competence for a student of a secondary vocational school .....	20
<b>Akhmadeyeva F.K.</b> Perfecting the forms of managing student talent activities in Kazan University .....	26
<b>Kazarinova A.Yu.</b> Searching for optimal ways to develop self-education competence of students majoring in language teaching.....	32

### PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

<b>Katashev V.G., Nugumanova L.N.</b> Tolerance as a premise for developing core professional education.....	37
<b>Ivanova Ye.A.</b> Diagnostic activity of grade instructor as a basis for improving education quality.....	44
<b>Nurgayanova N.Kh.</b> Enhancing training quality of a student majoring in music teaching by means of module education technology.....	51
<b>Simtsov O.V.</b> A model of developing educational content in the context of module and competence-based approach (the case of teaching economics) .....	57
<b>Sokolova A.N.</b> Mathematics majors's work on science journals in the context of intensified education.....	63
<b>Mironov A.V.</b> Objective-based and result-based approach to a teacher's qualification review under the new educational standard .....	70
<b>Kamaleyeva A.R., Grigoryeva E.R.</b> Extending the applicability of the scientific method as a modern trend.....	76
<b>Zolotaryova N.M.</b> The principle of continuity in designing the basic programs of higher professional education and the analytical instruments of its realization.....	82
<b>Abdrakhimova L.R.</b> The urgency of modernizing educational system of primary school.....	86
<b>Chelnokova T.A.</b> Some aspects of organizing vocational guidance at a school.....	92
<b>Shvyrina G.V., Lunyova S.V.</b> Internet resources as a tool in developing speech culture .....	98

**COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT**

- Bakhayeva T.N.** Studying the interconnection between cognitive activity and professional competence of university students..... 103
- Zelepukina L.G.** Continuity of developing the student's creative capabilities at the secondary school classes of history and social studies as a precondition for building social competence ..... 109
- Antonova A.V.** Building students' professional competence by means of extracurricular work while studying history ..... 115
- Vanyagina M.R., Shirshov V.D.** Developing cadets' sociocultural competence by means of linguistic and cultural comparativism..... 121

**ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE**

- Liakh Yu.A.** Psychological peculiarities of professional socialization of secondary school seniors in a specialized school..... 126
- Gilmudtinova N.Kh.** The grade instructor's systemic approach to forming moral values of high school freshmen ..... 132
- Vlasova S.V.** The meaning of the concept of «moral culture of primary school student» ..... 140
- Pavlov V.I.** Building the moral culture of student youth..... 146
- Kholopova L.A.** Civil education and personality development..... 152
- Kovrikova Ye.V.** General cultural competence of a music teaching major in the situation of confessional interaction ..... 159

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT**

- Sherstobitova O.S.** Pedagogical stimuli for students' orientation towards personal achievement..... 165
- Artemieva S.V.** Pedagogical support to creative and gifted students and school contests ..... 169
- Vereshchak A.V.** Pedagogical premises for developing professional communication of cadets at the Ministry of Interior-run higher education institutions ..... 175
- Shigapova N.V.** The issue of school students' intellectual development in professional works on psychology and pedagogy ..... 179

<b>Gagarin Yu.V.</b> Pedagogical premises for humanizing education at correctional facilities .....	187
<b>Fyodorova T.V.</b> Pedagogical premises for developing school students' creative imagination .....	191
<b>Akhmetzyanova A.R.</b> Organizing extracurricular activities in the study of drawing for design majors .....	198
<b>Gali G.F.</b> Theoretical backgrounds for managing educational activity with gifted students .....	203
<b>Loginova A.A.</b> On the correlation between the notions of «identity» and «identification» .....	208
<b>Akopyan L.S.</b> Overcoming fears and its peculiarities for primary school students .....	214
<b>Valeyeva R.A., Iskandrova R.R.</b> Modern approaches to resocialization of homeless children .....	219
<b>Makeyeva V.S., Shavyrina S.V.</b> Managing a student's psychophysical condition in the course of physical education .....	225

#### HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

<b>Kamaleyeva A.R., Gazizova F.G.</b> From the history of ethnic and regional education in natural science in Tatarstan .....	231
<b>Timofeyeva M.N.</b> The essence and contents of studying Russian literature as a means of moral education of cadets at higher military institutions .....	238

#### PROBLEMS OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

<b>Aparina Yu.I.</b> Developing of education in pedagogy around the world: issues and prospects .....	243
<b>Al-Rikabi A.M.</b> The environment and its impact over self-expression of an art student .....	253

#### CELEBRATIONS

Rafail Hairullovich Shakurov, FRAE, at 80 .....	258
<b>Saurov Yu.A.</b> For 80 <sup>th</sup> birthday of Vassily Grigorievich Razumovsky, FRAE: a methodological portrait .....	259



## НАШИ АВТОРЫ

АБАКУМОВ В.А. – преподаватель Камского государственного автомеханического техникума г.Набережные Челны

АБДРАХИМОВА Л.Р. – учитель 1-й квалификационной категории ГОУ ЦО № 548 г. Москвы

АКОПЯН Л.С. – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии

АЛИШЕВ Б.С. – декан факультета психологии, доктор психологических наук, профессор Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

АЛЬ-РИКАБИ АЗИЗ МЕЗАЛ – аспирант кафедры педагогики Воронежского государственного педагогического университета

АНДРЕЕВ В.И. – заведующий кафедрой педагогики Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

АНДРЕЕВА Ю.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

АНТОНОВА А.В. – аспирант кафедры теории и методики обучения истории Уральского государственного педагогического университета

АПАРИНА Ю.И. – кандидат педагогических наук, доцент общеинститутской кафедры раннего изучения иностранных языков МГПУ

АРТЕМЬЕВА С.В. – ведущий консультант Министерства образования и науки

АХМАДЕЕВА Ф.К. – старший преподаватель кафедры хоровой подготовки и основ музыкального воспитания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

АХМЕТЯНОВА А.Р. – старший преподаватель кафедры «Дизайн» филиала Московского государственного университета технологий и управления г. Мелеуз

БАХАЕВА Т.Н. – старший преподаватель кафедры математических и естественно-научных дисциплин Набережночелнинского государственного торгово-технологического института

ВАЛЕЕВА Р.А. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ВАНЯГИНА М.Р. – старший преподаватель кафедры иностранных языков Екатеринбургского высшего артиллерийского командного училища, соискатель кафедры социальной работы Уральского государственного педагогического университета

ВЛАСОВА С.В. – заведующий МДОУ детский сад № 166 Промышленного района г. Самара, соискатель кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии г. Самара

ГАГАРИН Ю.В. – полковник внутренней службы, начальник кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Казанского филиала ФГОУ ВПО «Владимирский юридический институт ФСИН России»

ГАЗИЗОВА Ф.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ГАЛИ Г.Ф. – старший преподаватель кафедры английского языка Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина, академик РАО, доктор педагогических наук

ГИЛЬМУТДИНОВА Н.Х. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова Набережночелнинского государственного педагогического института

ГРИГОРЬЕВА Э.Р. – учитель физики гимназии № 7 Ново-Савиновского района г. Казани, соискатель Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ЗЕЛЕПУКИНА Л.Г. – соискатель кафедры общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, учитель высшей квалификационной категории

ЗОЛОТАРЕВА Н.М. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления качеством высшего образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Национального исследовательского технологического университета «МИСиС»

ИВАНОВА Е.А. – старший преподаватель кафедры общей психологии, соискатель кафедры педагогики начального образования Марийского государственного университета

ИСКАНДРОВА Р.Р. – подполковник милиции, начальник ООД ПДН УВД г. Набережные Челны

КАЗАРИНОВА А.Ю. – аспирант кафедры педагогики Восточно-Сибирской государственной академии образования

КАМАЛЕЕВА А.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

КАТАШЕВ В.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина

КОВРИКОВА Е.В. – старший преподаватель кафедры фортепиано, аспирант кафедры теории и истории музыки Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ЛОГИНОВА А.А. – педагог-организатор Самарского Дворца детского и юношеского творчества, соискатель кафедры педагогики Поволжской социально-гуманитарной академии

ЛУНЕВА С.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой инженерной педагогики и культуры делового общения Самарского государственного университета путей сообщения

ЛЯХ Ю.А. – кандидат педагогических наук, начальник управления перспективного развития образования и информационной работы департамента образования и науки Кемеровской области

МАКЕЕВА В.С. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой туризма, рекреации и спорта Орловского государственного технического университета

МИРОНОВ А.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального образования Набережночелнинского государственного педагогического института

НУГУМАНОВА Л.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель министра – руководитель департамента надзора и контроля в сфере образования Министерства образования и науки Республики Татарстан

НУРГАЯНОВА Н.Х. – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, доцент кафедры вокальной подготовки Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ПАВЛОВ В.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Чебоксарского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

САУРОВ Ю.А. – профессор кафедры дидактики физики и математики Вятского государственного гуманитарного университета, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

СИМЦОВ О.В. – преподаватель Бугульминского профессионально-педагогического колледжа

СОКОЛОВА А.Н. – аспирант кафедры информатики и методики обучения информатике Вятского государственного гуманитарного университета, ассистент кафедры прикладной математики Вятского государственного гуманитарного университета

ТИМОФЕЕВА М.Н. – соискатель кафедры методологии инженерной деятельности Казанского государственного технологического университета

ФЕДОРОВА Т.В. – старший преподаватель кафедры математики, естествознания и методик их преподавания факультета начального образования Поволжской государственной социально гуманитарной академии

ХОЛОПОВА Л. А.– старший преподаватель кафедры ГОЯ (гуманитарное образование–язык) Юргинского технологического института( филиала) Томского политехнического университета

ЧЕЛНОКОВА Т.А. – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики Зеленодольского филиала ИЭУП (г. Казань), куратор экспериментальной работы СОШ № 11 г. Зеленодольска

ШАВЫРИНА С.В. – соискатель кафедры физического воспитания, старший преподаватель Орловского государственного университета

ШВЫРИНА Г.В. – соискатель кафедры инженерной педагогика и культуры делового общения Самарского государственного университета путей сообщения

ШЕРСТОБИТОВА О.С. – директор филиала Московского государственного университета технологий и управления г. Абдулино

ШИГАПОВА Н.В. – соискатель, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и социальной инноватики социально-экономического факультета Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ШИРШОВ В.Д. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы Уральского государственного педагогического университета, академик Международной академии наук педагогического образования, Академии проблем безопасности, обороны и правопорядка

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### Уважаемые коллеги!

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» издается с 2006 г. на базе Казанского государственного университета, с момента основания главным редактором является заведующий кафедрой педагогики, академик РАО В.И. Андреев.

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 (210х297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, шрифт 12.

**Название статьи** набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **ключевые слова**, которые раскрывают основное содержание статьи.

*Пример:*

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

**А.О.Прохоров**

**Ключевые слова:** психическое состояние, ситуация, событие, субъективный опыт.

**В тексте**, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание: слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

**Модель готовности к ЗОЖ**

Таблица 2

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

**Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ**

**Библиографический список** приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, шрифт жирный). Ссылки на литературу оформляются с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

**Литература**

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. *Бабанский, Ю.К.* Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. *Лернер, И.Я.* Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

**Ссылки на литературу** оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

*Примеры оформления ссылок:*

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

*Примеры:*

а) книга

*Бордовская, Н.В., Реан, А.А.* Педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

б) статья из сборника научных трудов

*Хабриева, О.А.* Высказывания П.П.Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389.

в) статья из журнала

*Куликовская, И.Э.* Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г. (год); в. (век) и т.д.

#### **Порядок продвижения рукописи**

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

По всем вопросам, связанным с журналом, обращаться на кафедру педагогики Казанского государственного университета к Галимовой Эльвире Габдельбаровне по телефону: **8(843) 233-74-26** или по электронному адресу: [pedagogika@ksu.ru](mailto:pedagogika@ksu.ru)