

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ  
АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ОБРАЗОВАНИЕ  
И  
САМОРАЗВИТИЕ**

**Научный журнал**

**№ 6(22) 2010 г.**

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

## ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 6(22) 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

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)  
федеральный университет»

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 ... 12.2010.

Формат 70x100<sup>1/16</sup>.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. ...

Тираж 1000 экз. Заказ 12-10/09-3

### Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел./факс (843) 231-05-46, 231-05-61.

www.logos-press.ru

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

*Главный редактор*

**В.И. Андреев** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, председатель Поволжского отделения РАО, Заслуженный деятель науки РФ, академик РАО

*Зам. главного редактора*

**Ю.В. Андреева** – доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики Казанского (Приволжского) федерального 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 (Приволжского) федерального университета;

**А.О. Прохоров** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета;

**Ф.Л. Ратнер** – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Казанского (Приволжского) федерального университета;

**Р.А. Валеева** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического 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 (Приволжского) федерального университета.

*Отв. секретарь* **Г.М. Добротворская.**

Тел. (843) 233-08-20, 233-08-55.

E-mail: samorazvitie@mail.ru

# ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 74.71

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИДЕЙ САМОРАЗВИТИЯ В ПРАВОСЛАВНОЙ И СВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Ю.В. Андреева

### Аннотация

В представленной статье предпринята попытка сравнительного анализа идей развития и саморазвития, реализуемых в православной и традиционной светской педагогике, дана оценка представленным идеям с позиции современных стратегий модернизации высшего образования в России.

**Ключевые слова:** педагогика саморазвития, православная педагогика, светская педагогика, образование, воспитание, саморазвитие, цели и ценности.

### Abstract

In presented article undertaking attempt of the comparative analysis of ideas of development and self-development in orthodox and traditional secular pedagogics from a position of actual problems of modernization of higher education in Russia.

**Index terms:** self-development pedagogics, orthodox pedagogics, secular pedagogics, formation, education, the person, the purposes and values.

**В** современной педагогической науке, а также в ее практическом поле сегодня задается очень высокая планка – помочь человеку реализовать свой творческий потенциал, свои экзистенциальные цели и ценности. Педагог не только развивает профессиональные, но и личностные качества ученика, помогает ему обрести и осознать стратегию самореализации, раскрыть свой личностный, профессионально-творческий потенциал.

С.Е. Гессен в «Основах педагогики. Введении в прикладную философию» писал о миссии педагогики, рассуждая о предназначении образования: «...В составе жизни современного человека мы различаем три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию. Слово «культура» мы сохраним для обозначения всех трех слоев... Образование есть не что иное как индивидуальная культура» [2].

Действительно, педагогику можно сравнивать с «практической философией», которая по-своему, в рамках своей методо-

логии и технологии, реализует идею поиска жизненных смыслов, целей и ценностей. И в их определении и поиска стратегии самореализации раскрывается, реализуется программа личностного роста, восхождения ученика и учителя к новому уровню индивидуальной культуры. В педагогике поиск идеалов носит прикладной характер. Современный педагог-практик постоянно сталкивается с важнейшими вопросами бытия и ищет вместе с учеником и находит ответы на самые сокровенные, жизненно-важные вопросы.

Решение подобных сверхзадач для педагогики не новы. Уже в древнем мире, во времена Платона и Сократа педагогика ставила перед собой вполне определенные задачи. Так, например, греки провозгласили девизом «разностороннее развитие личности», а римляне делали акцент на воспитание «человека, полезного самому себе и обществу». Марк Туллий Цицерон, живший до нашей эры, утверждал, что учитель должен помочь ученику найти судь-

боносный путь, рассматривая «жизнь как поток меняющихся состояний», полагая, при этом, что «образованность – есть одновременно высокая нравственность» [2]. В своих знаменитых «Письмах на моральные темы» Луций Сенека критикует школы, которые развивают разум, а не душу, формулирует правила педагогики, выходя на осмысление главной задачи учительства: «Пусть говорит ученик, а не его память», «Результат достигается примером, а не наставлением», «Лишь одно делает душу совершенной – незыблемое знание добра и зла», «Мы учимся не для знаний, а для жизни»... [3].

Спустя многие века, идеи нравственного становления ученика и главной педагогической миссии не были забыты. Целью обучения, согласно первого Устава Московского университета, является «образование полезных деятелей на государственной службе». В первом уставе Казанского университета цель обозначена так: «В нем подготавливается юношество для вступления в различные звания государевой службы» [8]. Следовательно, вузы пестовали элиту общества, передавая традиции предков, но и закладывая в будущие поколения идеалы, помогая студентам в поиске и осмыслении жизненных ориентиров, целей и ценностей. Университетское образование в России основывалось на идеях православной педагогики, высоких гуманистических идеалах.

К сожалению сегодня, в эпоху больших перемен как экономического, социального и политического, так и ментального уровней, цели обучения и воспитания для многих педагогов-практиков становятся размытыми, неясными. Мы все чаще становимся не образцом в профессиональном смысле, не наставниками, твердо осознающими, куда и с какой целью ведем своих учеников, а остаемся в стороне: занимаем очень удобную, но ограниченную и даже ущербную роль транслятора знаний, передатчика информации. Многие понимают, что в таком случае педагоги совсем скоро

станут неконкурентоспособными перед лицом всемогущего Интернета – глобальных информационных сетей. Не подозревая опасности, мы порой движемся вслепую, сами попадаем в виртуальную зависимость от объема информации или реализуем задачи сиюминутные, не актуальные с позиции будущего: проводим контрольные срезы, выводим баллы, проводим тесты – даем студентам знание, не создаем в них духовного идеала. И редко задаемся вопросом, какие свои жизненные установки, ценности мы при этом переносим в их мир? Поныне актуальными остаются слова А.А. Ухтомского: «Вот трагедия человека: куда и к кому ни приведет его судьба, всюду приносит он с собой себя, на все смотрит через себя и не в силах увидеть того, что свыше» [6]. Трагедия сегодняшнего дня в том, что рамки даже новых образовательных стандартов не предусматривается индивидуальный подход к студентам, что сдерживает развитие творческого начала и особенно духовно-нравственного идеала студентов.

В начале своей педагогической деятельности, которая ознаменовала переход из «большой журналистики», ко мне подошел коллега и дал очень важный совет. Он сказал, что студенты активно обсуждают мои занятия, очень впечатлены представленной на них большой практикой. Он сказал: «Но будьте осторожны в своих оценках и идеях, потому что студенты вам верят». Если ученики верят, значит педагог несет колоссальную ответственность за каждое произнесенное слово. Но знаем ли мы, к чему ведем студентов? Какие идеалы мы обозначаем, какие личностные ценности корректируем?

Курс «Православной педагогики», который довелось мне читать в Казанской духовной семинарии, по новому заставил взглянуть на базовые основы теории воспитания и обучения. Сравнительный анализ основных идей православной и светской педагогики позволил выйти на некоторые педагогические идеи и обобщения.

Еще в начале прошлого века известный русский философ, сторонник православной педагогики В.В. Зеньковский писал: «Духовная жизнь, духовное начало в нас и есть то «сердце», та «бездна неисповедимая», которая лежит в основе нашей личности. Наше «сердце» и периферия человека (психофизическая его организация) связаны... потому-то в человеке все и лично, что целостность не исчезает при скованности духа влечениями и внешними влияниями. Человек духовен и в грехе и в добре, в истинном знании и в заблуждениях...» Каждое слово, каждый шаг человека связан с центром его духовности, каждый раз когда мы делаем нравственный выбор мы либо обретаем, либо теряем свою целостность: развиваемся как личность, как профессионал, либо разрушаем себя. «Духовная жизнь в нас есть источник самовидения, источник света, в излучении которого осуществляется сознание самого себя» [4, с.67]. Мысли ученого актуальны и современны, даже применительно к подготовке представителей очень современных профессий, например, будущих журналистов. Прежде чем выстроить траекторию профессионального развития, студент должен понять и осознать систему своих ценностей, целей, жизненных приоритетов – отрефлексировать ту духовную основу, которая станет крепким фундаментом его творчества, общественного служения. Если этот внутренний мир, «моральный порог» не осознан, не целостен, а размыт и неясен, то, скорее всего, это приведет к раннему профессиональному выгоранию, к личностным проблемам различного характера. Да и что обществу может дать журналист без духовной основы, нравственного стержня?

Одно из ключевых различий в системе ценностей православной и светской педагогики – это отношение к целям воспитания. Если в светской педагогике мы чаще всего имеем дело с регламентом, ограничениями, четкими границами «можно-нельзя» и фактически обучаем ученика «правилам игры» во взрослом мире, то в педагогике

православных традиций воспитание трактуется как обретение свободы. Как пишет Зеньковский: «Свобода светит человеческой душе не как реальность, не как данная ей сила, но как возможность, как задание. И как раз в идее свободы есть начало освобождения человека от власти природы, от своего прошлого, от своих привычек и страстей» [5, с.34]. Свобода это всегда нравственное испытание. «Дар свободы – великий, но страшный дар. Без него не цветет, не раскрывается личность, но в свободе же источник всех трагедий, всех испытаний человека» [5, с.35], – продолжает свою мысль Зеньковский.

Главный вопрос православной педагогики заключается в том, как помочь человеку сделать правильный духовно-нравственный выбор. Недаром на Руси так были почитаемы духовные наставники, духоносные отцы – старцы и схимники...

Для наглядности можно предложить такую схематическую сравнительную аналогию педагогических идей развития и саморазвития, целей обучения и воспитания в православной и светской традиции (табл. 1).

Современный теоретик православной педагогики Игумен Георгий (Шестун), анализируя концепцию православной педагогики пишет: «Нравственный закон не может быть выполнен в отсутствии от нравственного сознания» [5, с.97].

Главное отличие православной педагогики от современной светской – в осознанно выбранном духовном векторе развития ученика, в постижении не просто знаний, а нравственного совершенствования, развития личности. При этом интересно то, что если целью светской педагогики является максимальная самореализация человека «здесь и сейчас», в условиях земной жизни, то цель педагогики православной – в жизни вечной, в жизни бессмертной души. Никакие даже самые полные и глубокие знания, никакие технологии, пусть даже самые современные и инновационные способы и стратегии решения профессиональ-

Таблица 1

**Сравнительная характеристика идей развития и саморазвития  
в православной и светской педагогике**

Позиция теоретиков православной педагогики	Позиция теоретиков светской педагогики
<p><u>Миссия</u></p> <p>Цель обучения представляется как стремление к высшему, Божественному идеалу, соединению с Богом. Цель со-Бытие. Это путь спасения души. Движение от мышления к созерцанию. Понятие ответственности перед людьми, обществом, своей совестью, усиливается ответственностью перед Всевышним</p>	<p>«Обучение – направлено на решение учебных задач (проблем), в результате которых учащиеся овладевают знаниями, умениями, навыками предметной деятельности и развивают свои личностные качества, в том числе способность к самообучению» (В.И. Андреев).</p> <p>Одна из целей – социализация, позволяющая максимально раскрыть личностный и творческий потенциал в условиях данного общества и выбранной профессии. Ответственность перед людьми, обществом, ориентация на самосовершенствование, саморазвитие и др.</p>
<p><u>Ценности</u></p> <p>Очень четкие, безкомпромиссные, лаконичные. «Любовь, Свобода, Вера, Жизнь бессмертной души и др.»</p> <p>Четкое разделение истины и лжи, добра и зла, праведности и греховности.</p> <p>Одна из ценностей: свобода. Судьба человека не предрешена, пока мы живы душа, каждого из нас – площадка борьбы добра и зла. Свобода выбора – это и искушение, и испытание человека, но это единственный путь к спасению</p>	<p>Базовые ценности – гуманистические (фактически те же, православные), но в образовании они реализуются как ситуативные, представленные в рамках профессиональной этики. Для журналиста, например, большей ценностью является справедливость, для юриста – законность. Для журналиста – истина, для юриста – доказанность. В нашем обществе, увы, это не всегда идентичные и однозначно трактуемые понятия</p>
<p><u>Воспитание</u></p> <p>Реализуется принцип свободы личности. Цель воспитания – показать человеку путь свободный, поскольку только это позволит ему брать ответственность за свои решения, принимать решение в пользу добра. Воспитание – сложнейший путь спасения души</p>	<p>«Цель воспитания – развитие личностных качеств, в том числе и к самовоспитанию (В.И. Андреев).</p> <p>Чаще всего применяется деятельностный, поведенческий аспект. Так «делать можно», а так нельзя. Ученик учится оценивать деятельность с позиции «хорошо-плохо», «осуждаемо – поощряемо». Более современные методы воспитания нацелены на саморазвитие личности, включения ресурсов «самости»: самовоспитания, самоуправления, самореализацию</p>
<p><u>Образование</u></p> <p>От слова «образ» – в чем заключается, в чем состоит Образ Божий в человеке? Конечно, он не внешний, а внутренний. Как раскрыть этот ценный, духовный источник?</p> <p>Образование должно приводить к восстановлению единства с Богом, воссозданию целостности человека</p>	<p>Передача «образа» учителя: его уровня знаний, компетенций (умений и навыков), степени культуры, способа мышления, стиля творчества. В некоторых случаях можно сказать, что цель образования – это включение мотивации к самообразованию</p>

Окончание табл. 1

Позиция теоретиков православной педагогики	Позиция теоретиков светской педагогики
<p><u>Развитие</u></p> <p>Ключевое понятие для педагогики понимается в православных традициях как возвращение к Божественным основам. Как открытие в самом себе Божественного начала. То есть, вектор движения направлен внутрь личности, через которое идет восхождение к нравственному центру – к Богу</p>	<p>Как правило, развитие понимается как движение вперед или вверх, к новым результатам и личностным изменениям. Часто используется синоним – рост, символ увеличения, усиления каких-то качеств, свойств личности. Основных две стратегии: гармоничного (всестороннего) развития личности и направленного развития (раскрытия сферы индивидуальных способностей)</p>
<p><u>Личность</u></p> <p>В богословии нет единого понимания «личности». Вообще такого определения в Библии, и, следовательно, в православных традициях нет. В философских изысканиях есть понятие личности – как образа, (по подобию Божию), некоего сосуда, вмещающего дух. Но есть трактование другое. По Зеньковскому: «Личность – это Лик, воссиявший. Открытие образа Божьего в человеке»</p>	<p>Личность рассматривается как человек, носитель социальных ценностей и качеств. Личность – состоявшийся индивид. Это то, что позволяет человеку быть по-настоящему счастливым. Личность – это всегда целостный, стройный мир, ясные нравственные ориентиры</p>

ных задач не смогут помочь в достижении этой задачи. При этом целью воспитания становится свободная личность. Именно путь свободы приводит к раскрытию всего духовного потенциала. В современной светской педагогике есть и действует иной заданный «формат» – ограничение нормами и правилами, ситуативным подходом, который может действительно быть полезным при решении типовых проблем, но не всегда раскроет потенциал будущего профессионала при столкновении с принципиально новыми проблемами. В психологии известен «синдром отличника», когда слишком послушный и «правильный» ребенок оказывается не способным к креативному, нестандартному решению. Поскольку он обучен «играть по правилам» и действует в заданных рамках и нормативах.

Весьма характерно обозначает поведенческие стратегии, реализуемые в современной педагогике, В.Д. Шадриков: «Сила обычая в формировании человечности заключается в том, что человек усваивает не нравственную норму, а способ действия,

который нравственен по отношению к членам общества. В обычае живет человек. Научить обычаю, значит научить жить» [7, с.44].

Современная, стремительно развивающаяся область информационных технологий (современных средств массовой коммуникации), позволяет сделать предположение, что профессиональные и личностные проблемы, с которыми будут сталкиваться молодые специалисты в разных областях (например, в журналистике, педагогике, медицине, юриспруденции и др.), мало прогнозируемы. По оценкам специалистов, плотность информации с каждым годом возрастает на несколько порядков. Появляются новые сферы деятельности, возникают новые социальные, культурологические проблемы. Удивительно, но пока все вузы России готовят специалистов для газет (журналистов-печатников), во многих странах такие специализации уже ушли в прошлое. Сегодня в Китае нет ни одного молодежного издания, информация на печатном носителе просто не нужна новому



поколению. В Японии появились сенсорные телефоны, которые на расстоянии передают эмоции, меняя температуру, цвет, форму в зависимости от настроения транслятора информации. В Америке работают виртуальные офисы, в которых дистанционно подписывают документы, ведут совещания, пьют кофе, дискутируют, встречают клиентов, общаясь исключительно по видеointернету – «по скайпу». Каким стратегиям решения профессиональных задач может научить педагог со стажем, пусть даже очень успешным опытом работы, в своей профессиональной сфере? Вместе со знаниями, которые устаревают, едва попав в учебные программы, мы передаем студентам свои стереотипы, нормы и правила профессиональной деятельности, которые, увы, даже в ближайшей перспективе неприменимы в практике. Вместе с тем мы не открываем перед ними путь личностной свободы, не развиваем чувство ответственности за принятие решений, способности к критичному мышлению, самооценке. Но когда молодой специалист оказывается в сложной профессиональной ситуации, ситуации нравственного выбора и будет принимать решение судьбоносное не только для себя, но и для других, вряд ли ему помогут исключительно знания и устаревшие «правила игры»...

Проведенный экспресс-опрос среди выпускников факультета журналистики Казанского (Приволжского) федерального университета показывает, что молодые специалисты не используют в практике и 10% полученных знаний. «Нам приходится переучиваться, адаптируясь к профессиональным требованиям, которые тоже меняются каждый день», – утверждают бывшие студенты. По большому счету, все знания, получаемые сегодня, уже можно смело отнести к разделу «история журналистики». Еще вчера мы учили и продолжаем учить студентов по специализациям: «Печать», «Интернет-СМИ», «ТВ». Между тем мы знаем, что сегодня уже существует в практике модель конвергентной редакции, где

журналист, как универсальный информационный солдат, умеет все: снимать и монтировать сюжеты, писать тексты и конвертировать их для сети Интернет.

Анализ тенденций развития православной и светской педагогики приводит таким образом к пониманию новых задач в сфере образования. Вероятно, все более востребованными становятся стратегии педагогики творческого саморазвития, не имеющие временных и возрастных рамок, позволяющие раскрывать творческий потенциал студентов, развивать критичность мышления, способности к прогнозированию, к осмыслению центральных для личности ценностных ориентиров, а также постижению внутренних и общечеловеческих, гуманистических нравственных законов.

Педагогика саморазвития выходит за рамки передачи «быстроустаревających знаний», а через осмысление опыта прошлого и настоящего раскрывает общие законы жизни, позволяя студенту самому искать и находить профессиональные стратегии, которые будут способствовать не только успешной карьере, но и станут основой для позитивного, динамичного развития личности. Вероятно, будет смелым заявлением, но на мой взгляд, педагогика саморазвития включает в себя концепт «саморазвития Я», духовного, нравственного фундамента личности. Педагогика саморазвития, таким образом, объединяет идеи педагогики, сформулированные предками, и самые инновационные технологии и методы обучения, привнесенные в образовательных формах в современную эпоху.

Так, в процессе реализации данной стратегии при обучении будущих журналистов, студенты проходят стадии осмысления своей профессиональной миссии, осознания личного профессионального этического кодекса, выявлению личных ресурсов и проблем, а затем с помощью проектно-творческих методик, деловых игр и дискуссий разрабатывают, самоактуализируют стратегии профессионально-творческого развития.



При этом наиболее важным является понимание студентом траектории движения от обучения к самообучению, от развития к саморазвитию. Фактически так реализуется принцип, сформулированный православными педагогами как принцип свободы. В профессиональной педагогике нет иных рецептов «взросления» – становления профессионала. Ибо, как говорил апостол Павел: «Внутренне человек со дня на день обновляется» [1], самая большая задача педагогике направить это «обновление» – развитие к истине, добру и непрерывному самосовершенствованию.

#### Литература

1. Бердяев. Н.А. Собрание сочинений. – Париж: YMKA PRESS, 1997. – Т. 5.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-пресс, 1995.
3. Джубинский, А.Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А.Н. Джуринский. – М.: Гардарики, 2008. – 383 с.
4. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / отв. ред. П.В. Алексеев. – М.: Школа-пресс. 1996. – 272 с., с. 67.
5. Игумен Георгий (Шестун). Православная педагогика. Изд. 4-е. – М.: Про-Пресс, 2010. – 672 с., с. 97.
6. Ухтомский, А.А. Заслуженный собеседник. – Рыбинск, 1997. – 567 с., с. 208.
7. Шадриков, В.Д. Происхождение человечности: учеб. пособие для вузов. – М.: Логос, 1999. – 200 с., с. 44.
8. Щелкунов, М.Д. Образование в XXI веке. Перед лицом новых вызовов / М.Д. Щелкунов, Е.М. Николаева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2010. – 156 с. ■

УДК 74.71

## МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА И САМОРАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕЛЛИГЕНТА

**А.И. Демченко**

### **Аннотация**

Опираясь на выдвинутую академиком В.И. Андреевым базовую парадигму интеллигентности, рассматриваются возможности благотворного воздействия предмета мировой художественной культуры (МХК) на формирование современной интеллигентной личности, предусматривающие взаимосвязанный процесс обучения и саморазвития. Определяются основные каналы такого воздействия посредством тех положительных примеров, которые МХК в обилии преподносит во всевозможных формах и ситуациях, при этом подчёркивается значимость основополагающих постулатов христианского миропонимания. В приобщении к художественной памяти человечества видится важнейший ресурс самосохранения интеллигенции как социокультурного слоя.

**Ключевые слова:** мировая художественная культура, современная интеллигенция, обучение и саморазвитие.

### **Abstract**

Resources of the world art culture (WAC) beneficial influence on the contemporary intellectual personality forming – the process that implies education and self-development – are considered in the paper in accordance with the basic paradigm formulated by academician V.I. Andreev. Main channels of this influence are defined by means of those abundant positive facts that WAC presents in various forms and situations, the significance of the fundamental postulates of Christian mind being emphasized. Initiation to Humane Art Memory is understood as an important method of cultural self-preservation of intellectual personalities as a socio-cultural group.

**Index terms:** world art culture, contemporary intellectual personality, education and self-development.

**Н**ынешняя ситуация отечественного бытия во всеуслышание бьёт тревогу по поводу резко выраженного «падения нравов», которое началось в перестроечные времена и продолжается доныне. Это во многом касается и вышедших на арену жизни в последние десятилетия новых поколений российской интеллигенции. Один из возможных путей преодоления её кризисного состояния видится в активизации воздействия на сознание юношества дисциплины под названием «Мировая художественная культура» (далее – МХК) и существующего за её оболочкой огромного архипелага общечеловеческих ценностей, накопленных в сфере литературы и различных видов искусства.

Но прежде имеет смысл уточнить понятие интеллигентности.

Академик В.И. Андреев, формулируя базовую парадигму интеллигентности, включает в неё такие качества, как «обострённое чувство социальной справедливости, приобщённость к богатствам мировой и национальной культуры, усвоение общечеловеческих ценностей, следование велениям совести, а не внешним императивам, тактичность и личная порядочность, исключаящие проявление нетерпимости и вражды в национальных взаимоотношениях, грубости в межличностных отношениях, способность к состраданию, идейная принципиальность в сочетании с терпимостью к инакомыслию» [1, с.4].

Рассмотрим эти семь постулатов в соотношении с преподаванием МХК и перспективой последующего саморазвития индивида в данном направлении.

1. *«Обострённое чувство социальной справедливости».*

Прежде всего, само по себе обострённое чувство – это прямая противоположность равнодушию, которое, согласно показаниям мирового искусства, никогда не входило в число человеческих добродетелей. А стремление к социальной справедливости проходит красной нитью через художественную историю всех времён и народов. Во всей отчётливости раньше всего это предстало, пожалуй, в проповедях пророков Ветхого Завета. Если, к примеру, представить себе фигуру бескомпромиссного Исайи с его инвективами в адрес власть предержащих, можно почувствовать «градус горения» подобных натур.

Именно этим праведным душам в художественном восприятии последующих эпох было неизменно уготовано высшее почитание. В абсолютной степени такой пиетет сохраняется по отношению к главному герою Нового Завета. Иисус Христос, вокруг фигуры которого складывался весь мир искусства европейского Средневековья, и доньше остаётся мерилем нравственности в любых вопросах, в том числе касающихся «униженных и оскорблённых». На их стороне всегда оставались симпатии подавляющего числа памятников литературы, о чём бы они не вещали, и, вчитываясь в них, невозможно не внять голосу разума и справедливости.

2. *«Приобщённость к богатствам мировой и национальной культуры».*

Зададимся вопросом, что даёт такая приобщённость? Самое простое, но тем не менее значимое: поддерживает, усиливает и обостряет вкус к жизни. Контакт с МХК неизбежно (пусть даже подсознательно) расширяет представление о потрясающем многообразии форм и возможностей человеческого бытия, стимулирует живой интерес к нему и желание самому апробировать их в своей жизненной практике.

Далее, а это должно восприниматься как априори, без достаточно плотного вхождения в кладовую культуры не может быть речи о статусе интеллигента как такового. Не будем забывать этимологии этого слова, ведущего происхождение от латинского *сведущий, понимающий, знающий*. И особый шарм благоприобретённой образованности придаёт общение с МХК, которая, кроме всего прочего, аккумулирует в себе общие смыслы и понятия всеобщей культуры, переводя их в легкоусвояемую плоскость наглядно и чувственно воспринимаемых образов.

Некоторой проблемой может показаться соотношение мировой и национальной культур. Хорошо известны колебания маятника истории от глобализма к регионализму и обратно. Конечно же, оптимальным следует признать такой паритет национального и интернационального, при котором первое без малейшего ущерба для себя вписывается в грандиозный контекст второго, что, кстати, позволяет без тени «квасного патриотизма» высветить истинную аксиологию творимого на данной территории. Именно такие возможности и представляет чётко сбалансированный курс МХК.

3. *«Усвоение общечеловеческих ценностей».*

Только на этом пути может прийти осознание того, какие ценности являются мнимыми, а какие подлинными. Эта проблема поставлена во главу угла бесчисленного множества художественных текстов разного рода, и они чаще всего подсказывают реципиенту решение в виде несомненно позитивной истины. Тем самым ему задаётся высокая планка духовных запросов и критериев.

Соприкосновение с сокровищницей искусства, взятого в его всеобщем охвате, чрезвычайно активизирует мышление, способствуя становлению его самостоятельности, что позволяет завершить этимологическую цепочку понятия *интеллигент* такими оттенками слова-первоисточника, как *мыслящий, разумный*. Высшим уров-

нем процесса саморазвития личности в данном направлении можно считать положение, при котором усвоенные ценности становятся её неотъемлемой данностью, превращаясь в богатства принадлежащего ей духовного и душевного мира.

4. *«Следование велениям совести, а не внешним императивам».*

В сфере этого нравственного постулата МХК способна предоставить особенно много поучительного. В её сюжетике, распространяющейся практически на весь спектр художественного творчества (от литературы и кино до изобразительного искусства и музыки), самым деятельным образом осмысливается проблема выбора между тем, что исходит от естественных внутренних побуждений, и тем, что может быть продиктовано далеко не всегда благородными посылками, идущими извне.

В видении авторов художественных повествований подобное раскачивание на чаше весов, как правило, приводит к весьма драматическим ситуациям. Достойный выход из них требует подчас полновесного героического мироотношения или, на худой конец, стоического смирения перед непреодолимостью обстоятельств. В достаточном обилии отмечаются варианты слабости человеческой, в общем-то нередко свойственной мягкой интеллигентной натуре, что неизбежно обрекает её на муки рефлексии и раскаяния. В любом случае приговор большого искусства однозначен: за неправедное деяние имярек держит ответ перед Богом, людьми и своей совестью.

5. *«Тактичность и личная порядочность, исключаяющие проявление нетерпимости и вражды в национальных взаимоотношениях, грубости в межличностных отношениях».*

И на сей счёт МХК даёт безграничную шкалу благотворных жизненных примеров. Порой резко сопоставляя полюсы, обозначенные в приведённой выше «формуле», искусство настойчиво склоняет индивида к благодати христианского всепонимания и всепрощения, в том числе к веротерпимос-

ти и к уважению инациональной ментальности. Это расценивается как совершенно необходимый компонент в комплексе качеств, образующих чеховское «В человеке всё должно быть прекрасно...».

У подлинного интеллигента, как носителя глубокой внутренней культуры, деликатность жизнеотношения распространяется даже на враждебно настроенного «оппонента». Совсем не обязательно доводить положение вещей до позиции «подставь другую щеку», но важно помнить, что, отвечая злом на зло, в том числе и под прикрытием лозунга «Добро должно быть с кулаками», мы неотвратимо скатываемся в пучину конфронтации, несущей взаимоуничтожение.

6. *«Способность к состраданию».*

На данном качестве сходятся острие традиционного понимания гуманизма. И высокое искусство, не впадая в слезливый сентиментализм, проникновенно вещает об абсолютной необходимости существования этой, казалось бы, сугубо лирической формы проявления человечности. Нет сомнения в том, что именно интеллигенция должна подавать пример искони заповеданной любви к ближнему, а чувство это во всей полноте и очевидности проявляется в условиях больших испытаний, людских бедствий, катастрофических ситуаций. В таких случаях своего рода «лакмусовой бумажкой» истинной гуманности служит готовность к самопожертвованию. И художественные повествования всемерно возвеличивают подвижников типа горьковского Данко.

7. *«Идейная принципиальность в сочетании с терпимостью к инакомыслию».*

Данный пункт жизненной программы интеллигента представляется наиболее трудным для своей гармоничной реализации. Его поле нетрудно расширить, привлекая некоторые из предыдущих положений: обострённое чувство социальной справедливости и терпимость к инакомыслию, следование велениям совести и опять-таки терпимость к инакомыслию, тактичность и идейная принципиальность, способность к

состраданию и опять-таки идейная принципиальность. В подобных парах сопоставлений легко допустить крен «вправо», категорично отстаивая непререкаемость твёрдых убеждений, которые могут трансформироваться в некий догмат, или «влево», впадая в толерантность «без берегов».

В подобных случаях, очевидно, приходится преимущественно полагаться на интуицию, а она лучше всего пестуется и оттачивается в ходе освоения того исключительного многообразия реальных и фантастических ситуаций, которое нам преподносит космос МХК.

Возвращаясь к исходному тезису, который касался кризисного состояния социокультурной среды обитания нашего нынешнего соотечественника, можно констатировать и тот факт, что под определённой угрозой сейчас находится существование интеллигенции как таковой. Надо ли напоминать, что она представляет собой достаточно тонкий слой огромной толщии жизни, и если этот слой пустить под откос, то исчезнет начало, одухотворяющее толщу жизни.

Это одухотворяющее начало в особой концентрации сосредоточено в художественной памяти человечества. И важнейший ресурс самосохранения и самовывживания интеллигенции состоит в том, чтобы как можно капитальнее приобщаться к этому бесценному кладезю. Конечная задача тех, кто призван начать и развить такое приобщение, заключается в том, чтобы вывести его на уровень саморазвития личности.

Ещё раз обратимся к выводам академика В.И. Андреева. Анализируя состояние образовательного процесса, один из самых его серьёзных недостатков он видит в том, что как в школе, так и в вузе получение знаний ориентировано на воспроизведение, но отнюдь не на развитие творческого потенциала учащихся [2, с.10]. Именно в этом видится вопрос из вопросов современной педагогики: дать воспитаннику исходные импульсы в нужном направлении и обеспечить ему перспективу последующего самовоспитания.

Будем надеяться, что отечественная образовательная система сумеет перестроиться на подобный инициативно-творческий подход, чтобы культивировать в новых исторических условиях ориентацию приоритетов на пестование людей разума и духовной красоты. Пусть эту надежду поддерживает тот факт, что сами термины *интеллигент* и *интеллигенция* возникли во второй половине XIX века не где-нибудь, а в России, и отсюда «перекочевали» затем в другие языки.

#### Литература

1. Андреев, В.И. Изучение и диагностика «Я-концепции» саморазвития студента как интеллигентной и конкурентноспособной личности / В.И. Андреев // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 4.
2. Андреев, В.И. Концептуальная педагогическая прогностика / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010.

УДК 377:327.3

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Ф. Михальцова

### Аннотация

Статья посвящена проблеме изучения ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов, творческому саморазвитию, приобщению к творческой деятельности, необходимости осмысленной жизнедеятельности, с учетом значимого для обучающихся личного опыта, способствующих профессионально-педагогическому саморазвитию и успешной социализации в процессе глобализации современного образования.

**Ключевые слова:** ценность, ценностные ориентации, творческое саморазвитие, ценностно-смысловые ориентации на творческое саморазвитие.

### Abstract

The article is devoted a problem of studying of valuable-semantic orientations of the future teachers, creative self-development, familiarizing with creative activity, necessity of intelligent ability to live, taking into account significant for trained personal experience, promoting is professional-pedagogical self-development and successful socialization in the course of globalization of modern education.

**Index terms:** value, valuable orientations, creative self-development, valuable-semantic orientations to creative self-development.

**В** современном мире идеи непрерывного образования, осуществление возможности обучения на протяжении всей жизни, поступательное развитие творческого потенциала будущих педагогов приобретают все более глобальный характер. Образовательная ситуация в России диктует необходимость превращения образовательных учреждений разного типа и, в том числе, высшей школы в институт создания развивающейся системы аксиологических ориентиров, направленных на развитие творчества и реализацию инновационных технологий.

Парадигма изучения ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов направлена на их сущностное понимание «самости», своей деятельности и способностей, своего места и предназначения в жизни и обществе; на признание приоритетной значимости ценностно-смысловых ориентаций; на развитие планетарного мышления, а также ценностей активности, творчества, самостоятельности, мобильности, вариативности выбора, уникальнос-

ти и готовности к саморазвитию в обновленном обществе.

Вызовы современной цивилизации предполагают активное духовное и творческое развитие тех, кому предстоит жить и работать в условиях информационного общества. В условиях глобализации и открытости общества иными системами ценностей актуализируется проблема воспитания человека, способного нести ответственность за собственный ценностный выбор. Система ценностей, определяющая действия западного мира и имеющая тенденцию к распространению в России, при возрастающей мощи цивилизации становится крайне опасной. П.А. Сорокин признавал ценность основой и фундаментом всякой деятельности, всего сотворенного или признанного данным обществом на той или иной стадии его развития. Н.Д. Никандров постоянно актуализирует внимание на ценностных ориентациях молодежи и на ценностях XXI века. В связи с этим развитие системы ценностных основ жизни человека вырастает в основную проблему

современности, которую предстоит решать, в первую очередь, системе непрерывного образования.

Осмысленные ценностные ориентации будущих педагогов на творческое саморазвитие при подготовке к педагогической деятельности акцентируют переход с прагматических позиций на личностно-гуманистические с учетом развития гуманистических целей образования. Осознание приоритета развития внутреннего мира личности по отношению к развитию собственно исполнительских элементов педагогической деятельности предполагает перевод в аксиологическую плоскость всей системы подготовки современного педагога в условиях его жизнедеятельности.

Творчество для будущих педагогов становится настоящей осознанной ценностью, когда они участвуют в разных видах деятельности, проявляют способности, наблюдают возможности своих сверстников, сами получают одобрения и похвалу, заслуживают внимание окружающих и осмысливают значимость интересного для них занятия и др. Благодаря этому внешняя привлекательность деятельности переходит во внутреннюю потребность (интериоризация ценностей) и понимание смысла этого занятия, а также дальнейшего творческого саморазвития.

Для отечественной науки и практики традиционно характерно внимание к личности педагога, его профессионально-личностному развитию и деятельности (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.).

Работы Е.И. Артамоновой, Л.А. Байковой, Е.П. Белозерцева, А.А. Вербицкого, Л.К. Гребенкиной, М.В. Николаевой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой, В.А. Слостенина, А.П. Тряпицыной, И.Л. Федотенко и других, позволяют судить о существующих в данных вопросах современных научных позициях. Ряд исследований посвящен специфике педагогического творчества, сущности творческого саморазвития, са-

мообразования личности, педагогическим инновациям (В.И. Андреев, Н.Ф. Вишнякова, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Кухарев, Н.Е. Мажар, Н.Д. Никандров, Л.С. Подымова, Я.А. Пономарев, М.М. Поташник, В.С. Решетько, В.Г. Рындак, А.В. Хуторской и др.).

Позиция личности, доминирующая во многих отечественных и зарубежных исследованиях, выделенная Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, получила свое развитие в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Л.Б. Волченко, Р. Зинсера, И.С. Кона, В.В. Поляховой, В.Н. Сагатовского, Э. Тарговского, А.И. Титаренко, была конкретизирована в педагогических исследованиях Г.И. Аксеновой, С.Г. Вершловского, А.Г. Гогоберидзе, Л.Н. Лесохиной, О.К. Поздняковой, В.Л. Хайкина и др.

Влияние ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие, включение их в нравственные и ценностные отношения не решается однозначно положительно. Ученики и студенты должны уметь осознавать свою значимость, способности и ценности, которыми они обладают, реализовывать их в ситуации выбора, в процессе творческого саморазвития, что будет способствовать их конкурентоспособности на рынке труда.

В.И. Андреев приоритет в развитии личности отдает самореализации и творческому саморазвитию через соучастие человека в деятельности, раскрывающей неосознанные им потенциальные возможности, благодаря которым происходит обогащение и взаимовлияние не только субъективных ценностно-смысловых ориентаций каждого, но и обогащение субъект-субъектных отношений [1].

Развивая ценностные ориентации, гуманистическая педагогика пытается вернуть обучающимся утраченный вкус к жизни, остроту переживания – забытое искусство жизни, что является залогом успеха и жизнедеятельности. Чрезвычайно важной для будущих педагогов образовательных учреждений разного типа сегодня являются



ся ценностно-смысловые ориентации как система ценностей, которая способствует целостному личностному росту, помогает жить осмысленной жизнью, с учетом значимого для обучающихся личностного опыта, предлагая программу смыслостроительства и смыслодостижения в разных направлениях деятельности, способствуя профессионально-педагогическому саморазвитию и успешной социализации в процессе глобализации и интернационализации современного образования.

Исследования российских ученых (М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин и др.) позволили определить главное направление развития системы воспитания – воспитание на основе наиболее значимых ценностей. Полученный вывод во многом был обусловлен закономерностями, вскрытыми исследователями в области аксиологии (С.Ф. Анисимов, В.П. Бранский, Г.П. Выжлецов, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, Н.С. Розов, Л.Н. Столович, В.П. Тугаринов и др.), что активизировало исследования в области педагогической аксиологии

(Н.А. Астахова, В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, М.Г. Казакина, В.А. Каракровский, А.В. Кирьякова, И.А. Колесникова, Б.Т. Лихачев, В.Я. Лыкова, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква, Н.Е. Щуркова и др.), рост числа педагогических исследований, направленных на изучение ценностных ориентаций учащихся и педагогов, осмыслению приоритетных направлений деятельности. Осознание педагогической аксиологии осуществляется с учетом традиций отечественной педагогики на основе трудов П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, П.Ф. Каптерева, Т.Е. Конниковой, А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др.

Сущностную значимость результатов исследования представляют категории: «ценность», «ценностное от-

ношение», «ценностная ориентация», «личный смысл», «ценностно-смысловая ориентация» (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Д.Б. Богоявленская, Н.Ф. Добрынин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В. Франкл и др.). В психолого-педагогических исследованиях представлена сущность отечественных и зарубежных социологов и культурологов о тенденциях развития, характере и динамике ценностных ориентаций личности (Дж. Де Вос, С.Г. Вершловский, А.В. Воронцов, А.Г. Егоров, А.С. Запесоцкий, С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский, А. Маслоу и др.).

Исследование проблемы развития ценностных ориентаций личности было обусловлено появлением значительного количества диссертационных работ по изучению феноменов: «ценность», «ценностно-смысловые ориентации», «творчество», «творческое саморазвитие» и др. Благодаря проведенным исследованиям доказано, что в последние два десятилетия произошла серьезная трансформация аксиологической сферы будущих педагогов образовательных учреждений разного типа. Востребованными в современном педагогическом сообществе стали исследования процессов ориентации школьников на социально значимые ценности (А.В. Кирьякова) [2]; творческого саморазвития и педагогической этики, мониторинга качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности (В.И. Андреев); теории эвристического обучения, в основе которой – приращение способностей, творческая самореализация будущих педагогов и педагогов в процессе их жизнетворчества (А.В. Хуторской); новых образовательных технологий целенаправленного развития творческих способностей будущих педагогов, интереса к учебной работе, самостоятельности, творчеству, позволяющих оптимизировать творческий потенциал (В.П. Тарантей); жизнетворчества, построения модели выпускника школы, развития активно-творческих возмож-

ностей, интеллектуально-нравственной свободы и осознание ответственности за настоящее и будущее планеты (Е.В. Бондаревская); раскрытия в процессе личностно ориентированного обучения индивидуальных познавательных возможностей и личностных качеств каждого ученика в совместной деятельности, предполагающей сотрудничество и саморазвитие (В.В. Сериков); исследование системы ценностей как объекта воспитания (М.А. Глазева, М.А. Давыдкина, В.В. Лаптинский, В.А. Нечаев, А.В. Хорошенкова, О.Н. Шаблов) и др.

В целом проведенный анализ позволяет утверждать, что к настоящему времени сложились теоретические предпосылки для рассмотрения влияния ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие с учетом изменившегося контекста жизни, современных требований деятельности и перспектив профессии. Кроме теоретических предпосылок есть и практические предпосылки, выраженные в преобразованиях социокультурной ситуации, а также существующей практики непрерывного образования и подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Актуальность исследования обусловлена поиском, психолого-педагогическим исследованием и созданием условий, способствующих влиянию ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие.

В базу исследования входили следующие субъекты образования: Кузбасская государственная педагогическая академия, факультеты физико-математический, технолого-экономический, педагогики и психологии; муниципальные общеобразовательные учреждения: «Средние общеобразовательные школы» № 5, 36, 75, 96, 103, гимназии № 10, 59, лицей № 111, «Женская школа-интернат», «Дом детства» № 95, Детско-юношеский центр «Орион», Дом детского творчества № 4, г. Новокузнецк, Кемеровской области. Материалы и информация о влиянии ценностно-смысловых

ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в системе непрерывного образования были получены при изучении образовательного процесса в Томском и Новосибирском государственных педагогических университетах, Московском педагогическом государственном университете, Московском гуманитарном педагогическом институте, Казанском (Приволжском) федеральном университете, Западном Мичиганском Университете (США, штат Мичиган, г. Каламазу), Университете им. Бриггама Янга, Университете Юта, Университете Долины Юты (США, штат Юта, города Прово, Орем). Исследованием на разных этапах эксперимента было охвачено 1420 будущих педагогов и 109 работников школ (представители школьной администрации, учителя, классные руководители, социальные педагоги, координаторы детского движения, психологи, профориентологи, педагоги дополнительного образования), 742 российских и зарубежных студента, 52 преподавателя вузов (всего 2323 респондента). В эксперименте участвовали обучающиеся начальных классов, в результате чего осуществлялась широкая их ориентация на творческое саморазвитие с приоритетом смыслов, личностно значимых для них ценностей, а педагогическую составляющую профессиональной ориентации мы актуализировали с учениками 9-11-х классов, затем продолжали диагностику и мониторинг ценностно-смысловых ориентаций студентов-будущих педагогов в отечественных и зарубежных вузах. Наиболее существенные результаты, которые мы получили в исследовании, их научная новизна следующие:

– определены теоретико-методологические положения, составляющие концептуальный базис исследования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие и ценностное самоопределение участников образовательного процесса в системе непрерывного образования. Обоснована правомерность рассмотрения понятия «ценностно-смы-

ловые ориентации на творческое саморазвитие» в качестве педагогического понятия, позволяющего фокусировать в поле зрения исследователя такую часть педагогической реальности, как один из видов личностной творческой деятельности будущих педагогов, направленной на самосозидание личностных и профессионально-значимых свойств и качеств. Определена категория «ценностно-смысловые ориентации на творческое саморазвитие» – это система ценностей, которая имеет для будущих педагогов жизненный смысл, опирается на личностный опыт жизнетворчества, влияет и обогащает ценностную и творческую парадигму, как в содержательном, так и в структурном отношении, способствует творческому саморазвитию личности, усвоению модели успешного и значимого для них развития, побуждает к активности и осмыслению процесса, в котором происходит предметное воплощение их деятельности, творческое саморазвитие в системе непрерывного образования и обеспечивает конкурентоспособность на рынке труда. Дополнено знание о взаимосвязи ключевых понятий исследования: идеал → ценность → ценность творчества → ценностное отношение → ценностная ориентация → ценностно-смысловые ориентации личности → деятельность → творческое саморазвитие → результат → рефлексия, что позволяет понять логику творческого саморазвития будущих педагогов учреждений разного типа;

– разработана авторская концепция ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в системе непрерывного образования на основе личностного, деятельностно-творческого и компетентностного подходов, ведущей идеей которой является их творческое саморазвитие с опорой на развитие внутренней мотивации и системообразующие ориентиры, личные ценностно-смысловые ориентации – система ценностей, имеющая для них жизненный смысл и личностный опыт жизнедеятельности;

– научно обоснована и реализована модель ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в системе непрерывного образования, структура которой определяется взаимосвязью целевого, содержательного, организационно-технологического, мониторинго-оценочного, результативно-рефлексивного блоков. Спецификой содержательного наполнения модели является интеграция основного, индивидуального и дополнительного образования со школьниками и студентами России и США, пакет программ элективных и специальных курсов для свободного выбора обучающимися жизнедеятельности в условиях образовательных учреждений разного типа, Центра развития личности и российско-американской научно-исследовательской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование». Модель успешного и значимого для будущих педагогов творческого саморазвития побуждала их к поиску смысла жизни, творческой активности, осмыслению процесса, в котором происходит предметное воплощение их деятельности. Разработка концепции потребовала научного осмысления влияния ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие, уточнения научных представлений о сущности непрерывного образования и его характеристик (непрерывность, преемственность, целостность, динамичность, гибкость, наличие вертикальных и горизонтальных связей);

– научно представлена технология ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов, способствующая их творческому саморазвитию в системе непрерывного образования, которая включает пять этапов: ценностно-познавательный, смысловой, эмоциональный, новообразующий, регулирующий. Целью первого – ценностно-познавательного этапа – является познание ценностей: себя как личности, своей будущей профессии и значения творчества в развитии личности в условиях социума; второго – смыслового этапа – осознание

важности и влияния личностно-значимых ценностей на развитие творчества, внутренняя расположенность к выбранной профессии; третьего – эмоционального этапа, создание на основе понимания смысла ценностей профессии педагога, необходимых эмоционального и креативного компонентов творчества; четвертого – новообразующего этапа, поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира на основе новых ценностей, необходимых для будущих педагогов в системе непрерывного образования; и завершающего, пятого – регулирующего этапа – коррекция ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие на основе объединения ранее сформированных аксиологических составляющих, а также самоорганизация, самоуправление, самооценивание, саморегулирование, самокоррекция и самопозиционирование [3, 4, 5].

Технологическое обеспечение ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в системе непрерывного образования включает: технологию диагностики и мониторинга, технологию развития Я-концепции; технологию портфолио; технологию включенности будущих педагогов в разные виды деятельности, способствующую их творческому саморазвитию; технологию психолого-педагогического сопровождения; технологию реализации активных форм и методов саморазвития; технологию самопрезентации и своей деятельности в успешных для них занятиях; технологию саморефлексии, направленную на коррекцию творческого саморазвития; технологию «нежного воспитания» и успешной творческой самореализации в социуме и др.

Таким образом, ценностно-смысловые ориентации будущих педагогов на творчес-

кое саморазвитие в системе непрерывного образования являются важной парадигмой государства и общества по образованию гуманного, культурного, творческого, мыслящего, знающего, умеющего, готового и способного к саморазвитию человека. Модернизация образования, осознаваемая как вхождение России в мировое образовательное пространство и гуманизация мира, актуализирует педагогическую деятельность, ориентированную на личностное и творческое саморазвитие обучающихся. Интеграция отечественного образования в мировое образовательное пространство активизирует необходимость реализации нововведений для того, чтобы наша страна обрела статус конкурентоспособной державы.

#### Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. *Кирьякова, А.В.* Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования / А.В. Кирьякова // Оренбург: Вестник ОГУ. – 1999. – № 1. – С. 13-19.
3. *Михальцова, Л.Ф.* Феномен понятия «ценность» и его генезис в психолого-педагогических исследованиях / Л.Ф. Михальцова // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал. № 5. – М.: МАНПО; Изд-во «Ремдер», 2009. – С. 30-37.
4. *Михальцова, Л.Ф.* Проблемы и перспективы интернационализации российского образования / Л.Ф. Михальцова // Сибирский педагогический журнал. Научно-практический журнал. № 6. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – С. 286-296.
5. *Mikhaltsova, L.* The future teachers and formation of orthodox values in the educational process in teachers high school / L. Mikhaltsova // Civilizations in Crisis. ISCS, Conference Proceedings, International Society for the Comparative Study of Civilizations, Kalamazoo, Michigan, USA – 2009. – P. 310-314. ■

УДК 378

## САМООБРАЗОВАНИЕ — ОДНА ИЗ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

Р.С. Рабаданова, Г.Н. Юлина

### Аннотация

На современной стадии развития образовательного учреждения совершенствование качества обучения и воспитания напрямую связано с уровнем подготовки педагога. Естественно, уровень подготовки должен постоянно повышаться, в том числе и посредством самообразования.

**Ключевые слова:** самообразование, самосовершенствование, самовоспитание.

### Abstract

At the present stage educational institution development, perfection of quality of training and education directly depends on level of preparation of the teacher. It is conclusive that level of its preparation should raise constantly, including through self-education.

**Index terms:** self-education, self-improvement, self-education.

Стать выше себя не просто,  
И всем по плечу едва ли,  
Но все мы такого роста,  
Какой потолок избрали

*Т. Смирнова*

**Н**а современном этапе развитие образовательного учреждения совершенствование качества обучения и воспитания напрямую зависит от уровня подготовки педагога. Неоспоримо, что уровень его подготовки должен постоянно повышаться, в том числе и через самообразование. Педагогический словарь определяет понятие «самообразование» — как целенаправленную познавательную деятельность, управляемую самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п. В основе самообразования — интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала». Самообразование — деятельность постижения культуры, приобщения к ней. В диалоге с культурой человек совершенствует свой интеллект, память, меняет всю структуру своей личности. Собственно говоря, цель самообразования и состоит в этой самосозидающей работе. Тут соединяются две задачи и две деятельности. Без одной из них неполна, а зачастую и невозможна другая: без самообразования нет самораз-

вития, а без саморазвития — самообразования.

Педагог, по словам А.Дистервега, «лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием». Если он не учится, не читает, не следит за научными достижениями в своей области и не внедряет их в практику, мало сказать что он отстает: он тянет назад, затрудняет решение задач, поставленных перед учебным заведением, и хочет или не хочет, сопротивляется общему движению педагогического коллектива. Переключаясь с «учителем русских учителей» — К.Д. Ушинским, утверждавшим, что учитель живет до тех пор, пока учится, один из выдающихся ученых современности, академик Д.С. Лихачев, обращаясь к молодежи, писал: «Учиться нужно всегда. До конца жизни не только учили, но и учились все крупнейшие ученые. Перестанешь учиться — не сможешь и учить. Ибо знания все растут и усложняются». Сама жизнь обозначила проблему непрерывного педагогического образования как наиболее актуальную. В системе подготовки педаго-

га важное значение приобретает изменение индивидуального стиля работы, который происходит в процессе формирования опыта творческой деятельности и зависит от условий постоянно меняющейся образовательной среды. Индивидуальный стиль работы предполагает развитие авторского мышления педагога, проявляется в овладении творческими умениями: анализе условий образовательной среды, предвидении последствий изменения образовательной среды, оценке собственных интеллектуальных ресурсов, прогнозе результатов своей деятельности, выявлении потребностей общества в данный период его развития и в перспективе проектировать гибкую модель собственного образовательного маршрута в соответствии с перспективными потребностями общества. Кроме того, выделяют групповой стиль работы. Так, если в индивидуальной форме инициатором является сам педагог, то в групповом стиле работы усматривается методическая деятельность семинаров, практикумов, курсов повышения квалификации и др., где обеспечивается обратная связь между результатами индивидуального самообразования и коллективным мышлением.

Однако, как бы ни были высоки способности педагога к самообразованию, не всегда этот процесс реализуется на практике. Причины, которые чаще всего называют педагоги, – это отсутствие времени, нехватка источников информации, отсутствие стимулов и др. Что же должно побудить педагога к самосовершенствованию, стать потребностью к саморазвитию и как эту потребность развить? Попробуем определить составляющие этой потребности, мотивы, побуждающие педагога к самообразованию.

- Ежедневная работа с информацией, готовясь к занятиям, выступлению, родительскому собранию, общественному мероприятию, олимпиаде и др. у педагогов возникает необходимость поиска и анализа новой информации.

- Желание творчества. Педагог – профессия творческая. Творческий человек не

сможет из года в год работать по одному и тому же пожелтевшему поурочному плану или сценарию, читать одни и те же доклады. Должно появиться желание большего. Работа должна быть интересной и доставлять удовольствие.

- Стремительный рост современной науки. Изменения, происходящие в жизни общества. Эти изменения в первую очередь отражаются на обучающихся, формируют их мировоззрение, и соответственно, очень часто, формируют образ педагога как «несовременного человека». Конкуренция. Если педагог на хорошем счету у администрации, методического совета, отдела образования, он имеет больше преимуществ перед другими коллегами.

- Общественное мнение. Педагогу не безразлично, считают его «хорошим» или «плохим». Плохим педагогом быть нельзя.

- Материальное стимулирование. Это, безусловно, является доминирующим фактором. Без постоянного усвоения новых знаний материального повышения не добиться.

- Интерес. Учиться просто интересно. Как человек, который ежедневно учит, не будет постоянно учиться. Вправе ли он тогда преподавать? Специфика педагогической деятельности такова, что для эффективной деятельности педагог должен владеть знанием собственного предмета, методиками его преподавания, психологией и педагогикой, иметь общий высокий уровень культуры, знать приемы риторики, основы мониторинга, обладать большой эрудицией.

Этот перечень далеко не полон. Но без этих навыков педагог не может эффективно обучать и воспитывать. Попробуем перечислить основные направления, в которых педагог должен совершенствоваться и заниматься самообразованием: профессиональное (предмет преподавания); психолого-педагогическое (ориентированное на воспитанника и родителей); психологическое (имидж, общение, искусство влияния, лидерские качества и др.); методичес-



кое (педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения); правовое; эстетическое (гуманитарное); историческое; иностранные языки; политическое; информационно- компьютерные технологии; охрана здоровья; интересы и хобби. Эти направления есть обязательный перечень, составленный на основании тех должностных функций, которые педагог выполняет. Креативный педагог дополнит этот список собственными направлениями.

Теперь попытаемся сформулировать конкретные виды деятельности, составляющие процесс самообразования педагога. Чтение конкретных педагогических изданий. Изучение методической, педагогической и предметной литературы. Обзор в Интернете информации по преподаваемому предмету, педагогике, психологии, педагогической технологии и др. Решение педагогических задач, упражнений, тестов, кроссвордов и других заданий по своему предмету повышенной сложности, или нестандартной формы. Посещение семинаров, тренингов, конференций, занятий коллег. Дискуссии, совещания, обмен опытом с коллегами. Изучение современных психологических методик в процессе интерактивных тренингов. Изучение иностранных языков, для чтения информации о достижениях мировой педагогики. Систематическое прохождение курсов повышения квалификации. Проведение открытых занятий для анализа со стороны коллег. Организация кружковой и внеучебной деятельности по предмету. Изучение информационно-компьютерных технологий. Посещение предметных выставок и тематические экскурсии по предмету. Общение с коллегами в Интернете. Ведение здорового образа жизни, занятия спортом, физическими упражнениями. Болезни – большое препятствие для профессионального роста и др. Вышеперечисленные виды деятельности необходимо выполнять комплексно. В противном случае успеха не достигнуть. Кроме того, в личном плане педагога необходим список результатов

самообразования, который должен быть достигнут за определенный срок. Представляется, что самообразование нужно планировать.

План может выглядеть следующим образом:

1. Повышение качества преподавания предмета (указать показатели, по которым будет определяться эффективность и качество).

2. Разработанные и изданные методические пособия, статьи, учебники, программы, сценарии, исследования.

3. Разработка новых форм, методов и приемов обучения.

4. Доклады, выступления.

5. Разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей, методических рекомендаций по применению новой информационной технологии.

6. Разработка и проведение открытых занятий по собственным, новаторским технологиям.

7. Создание комплектов педагогических разработок.

8. Проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов.

Повышение профессионального мастерства педагога – условие жизни в современном мире. В наши дни невозможно один раз получить специальность, а потом только реализовывать свои знания и умения. Мир не стоит на месте. Он подобен лифту, который всё время движется вверх. Если ты остановился, разрыв будет только увеличиваться. Хороший специалист сегодня уже может оказаться невостребованным завтра. Чтобы оставаться профессионалом, требуется непрерывный процесс самообразования. Для этого нужно выделить время, усилия, деньги. Все это окупается сторицей. Можно сказать, что только это и окупается по-настоящему. Самый ценный капитал – внутренний, а не внешний. Если человек умеет действовать сообразно меняющемуся миру, он всегда добудет в нем необходимое. В этом и смысл личностной ориентации – то, что вложено в знания,



способности и умения движущегося человека, оказывается дороже вложений в «недвижимость». Развивающийся специалист сумеет обрести и внешний капитал.

#### Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования как реализация целевых установок. Послания президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов. URL: <http://mo.mosreg.ru/userdata/d-asl-42326.ppt#302,22> (дата обращения: 09.08.2009).
2. Большой энциклопедический словарь. – М., 1993. – С. 1329.
3. *Ушинский, К.Д.* Избранные труды. В 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский; сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М.: Дрофа, 2005. – 638 с. ISBN 5-7107-8996-8 (кн. 1).
4. *Ушинский, К.Д.* Избранные труды. В 4 кн. Кн. 2: Русская школа / К.Д. Ушинский; сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. М.: Дрофа, 2005. – 447 с. ISBN 5-7107-8997-6 (кн. 2).
5. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 2. Новое время / под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. ISBN 5-89144-681-2.

УДК 378.172

## АКТУАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ САМООЗДОРОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ

А.А. Иванов, С.А. Полиевский

### Аннотация

Статья посвящена проблеме актуализации системы самооздоровления студентов при донозологических и преморбидных состояниях. Сложность проблемы заключается в отсутствии интегрального показателя контроля преморбидных состояний разной этиологии, для чего в статье приведены данные изучения прогностической ценности индекса напряжения по Р.М. Баевскому при помощи прибора «Олимп», показателя неспецифической антиинфекционной резистентности по бактотесту, показателей асимметрии (температурной, тонуса мышц, зрительно-моторных реакций). Дается описание типичных преморбидных состояний и их основные признаки. В качестве методологической основы системы самооздоровления предложено использование кодекса самооздоровления, даются контуры педагогической технологии реализации.

**Ключевые слова:** состояние предболезни, двигательная активность, самооздоровление, адаптация, стресс-индекс, кодекс самооздоровления, функциональная асимметрия.

### Abstract

The article deals with the mainstreaming of students with prenosological self-healing and premorbid conditions. The complexity of the problem is the lack of an integrated parameter control premorbid states of different etiology, for which the article presents the results of studies of the prognostic value of stress index for R.M. Baevskij using the device «Olympus» target nonspecific resistance to baktotestu, asymmetry parameters (temperature, muscle tone, visual-motor reactions). A description of typical premorbid states and their main features. As a methodological basis of self-healing suggested the use of code self-healing, given the contours of educational technology implementation.

**Index terms:** condition of expectation of illness, impellent activity, self-improvement, adaptation, stress-index, the code of self-improvement, functional asymmetry.

### Постановка проблемы

Здоровье при занятиях физической культурой и спортом имеет две ярко выраженные составляющие:

- 1) здоровье в социальном плане, как здоровье отдельно взятого члена общества со всеми вытекающими впоследствии социальными задачами физической культуры;
- 2) здоровье спортсмена, как возможность повышения результатов в планомерном учебно-тренировочном процессе, т.е. отсутствия срывов в циклическом процессе подготовки спортсмена из-за болезни.

Однако большинство специалистов, работающих с занимающимися ФКиС пользуются только двумя понятиями:

– «здоров» – относительно нормальное функционирование адаптационных систем организма;

– «болен» – срыв адаптации, проявление болезни, иногда используется понятие «предболезни» без определенных, четко выраженных критериев.

Современная классификация состояний организма включает:

- состояния с достаточным функциональным (адаптационным) резервом;
- донозологические состояния, при которых неблагоприятные сдвиги в работе организма компенсируются за счет более высокого, чем в норме, напряжения регуляторных систем;
- преморбидные состояния, которые характеризуются снижением функциональных резервов организма;
- состояния срыва адаптации, развития заболеваний (Р.М. Баевский, 1981).

При этом только срыв адаптации относится к состоянию болезни, в то время как

все остальные состояния могут рассматриваться как различные уровни здоровья.

Более подробно характеризует отличия преморбидных состояний от донозологических состояний классификация, предложенная Р.М. Баевским и В.П. Казначеевым (1978).

Как видно из приведенных данных, граница между этими состояниями весьма условна, выявление пограничного состояния затруднительно и поэтому правомерно говорить в целом о состоянии предболезни, не выделяя эти состояния.

### **Анализ последних исследований и публикаций**

Проблема сохранения здоровья студентов-спортсменов на протяжении периода обучения в вузе стоит достаточно остро из-за того, что современный спорт со своими сверхнагрузками и высочайшим напряжением всех функциональных систем организма уже есть состояние функционирования на пределе физиологических возможностей, при этом процессе любые стресс-факторы могут привести к срыву адаптации, состояниям предболезни и болезни.

Помимо заболеваний, нередко возникают травматические повреждения во все периоды годового цикла подготовки, зачастую на фоне снижения иммунного статуса, причём роль преморбидных состояний в провоцировании спортивного травматизма весьма существенна.

И это не считая высоких интеллектуальных нагрузок учебного процесса. Обучение в спортивном вузе объективно требует

большого напряжения всех систем организма (Н.А. Агаджанян, 1983). Поэтому и отмечается прогрессирующее снижение уровня здоровья студенческой молодёжи, в том числе спортивных вузов. (Э.И. Жук, 2002) (к примеру, в Московской государственной академии физической культуры – 34,1% студентов специальной медицинской группы).

Разные частные аспекты проблемы самооздоровления студентов изучались рядом авторов (Т.П. Короткова, Л.Н. Влащенко, О.А. Чамата, 2006; А.М. Перхуров, 2006, 2007; О.Г. Сорокин, И.Б. Ушаков, 2005; О.С. Кулиненко, 2007; Р.Т. Раевский, С.М. Канишевский, 2008; С.А. Полиевский, А.А. Иванов, В.Б. Рыбаков, 2009 и др.).

### **Формулировка целей статьи**

К сожалению, проблеме коррекции состояний предболезни студентов-спортсменов не уделяется должного внимания.

На наш взгляд, это прежде всего связано с отсутствием реальных форм и адекватных простых методов контроля, а если такие формы и существуют, то они у многих ассоциируются с долгим и дорогостоящим тестированием функционального состояния. Кроме того, многофакторный, полифункциональный и разнохарактерный реестр нозологических болезней и различных патологий просто отпугивает исследователей. Болезни могут сопровождаться полиморфизмом симптомов, синдромальными состояниями, обусловленными индивидуальными особенностями функционирования систем организма.

Таблица 1

Состояния	Адаптация	Функциональные возможности	Регуляторные системы	Гомеостаз
Донозологическое состояние	Уменьшена способность адаптироваться к нагрузкам	Снижена мобилизация функциональных ресурсов при нагрузках	Напряженность	Поддерживается с напряжением
Преморбидное состояние	Неудовлетворительная	Снижены при нагрузках и покое	Значительное напряжение (перенапряжение)	Включение компенсационных механизмов

Для целей системы оздоровления студентов – спортсменов основной спектр преморбидных состояний представляется в следующем виде.

1. Спортивного происхождения (перетренировка, травмы и повреждения опорно-двигательного аппарата, воспалительные процессы, невриты, миозиты).

2. Генетического, наследственного порядка.

Статистика показывает, что в среднем на 1000 студентов до 100 могут иметь тот или иной тип наследственной патологии в виде наследственной предрасположенности к сахарному диабету, склонности к ожирению, к атеросклерозу, гипертонической болезни.

Поэтому перспективно создание при студенческих поликлиниках медико-генетических консультаций с введением должностей врача-генетика и врача-лаборанта-генетика. Особое значение в деятельности врача-генетика и врача-лаборанта-генетика имеет проведение ими индивидуальных консультаций студентов, страдающих наследственными болезнями или предрасположенных к ним (Р.Т. Раевский, С.М. Канишевский, 2008).

3. Неврозы.

4. Миопия (близорукость).

5. Хронический гастрит.

6. Цистит (воспаление мочевого пузыря) девушек (болезнь коротких юбок).

7. Пиелонефрит.

8. Хронический простатит.

9. Гипертоническая болезнь (ГБ).

10. Бронхиальная астма.

11. «Синдром хронической усталости» – chronic fatigue syndrome. (СХУ) (А.А. Подколзин, В.И. Донцов, И.Н. Мороз, Н.Н. Дмитриев, 1997; И.К. Малашенкова, Н.А. Дидковский, В.М. Говорун и др., 2000; G.L. Nicolson et al., 2003; H.L. Wallace, 1999).

12. Синдром психоэмоционального выгорания (СПЭВ) (В.М. Фролов, Н.А. Пересадин, И.И. Кутько, 2004; Л.Н. Юрьева, 2004).

Студенты должны знать не только симптоматику, но и факторы, способствующие

развитию заболевания: владеть средствами профилактики.

### Изложение основного материала

Для дальнейшей работы мы постарались абстрагироваться от специфики нозологической симптоматики, были вычленены три блока неспецифических симптомов донозологических состояний и преморбидных состояний.

За основу взята триада симптомов: оценка степени напряжения (возможности вегетативного обеспечения учебно-спортивной деятельности) и рассогласования ведущих психофизиологических функций (степень рассогласования механизмов регуляции психофизиологических функций – асимметрия температурная, тонуса мышц и зрительно-моторных реакций организма), а также наличие ослабления иммунной защиты от которых зависит здоровье и успешность учебно-спортивной деятельности студента-спортсмена. Выраженность этих симптомов может быть разной, но они обязательны в состоянии предболезни.

При отборе тестирующей программы учитывались рекомендации по организации педагогического и функционального тестирования (Х. Бубэ, Г. Фэк, Х. Штюблер, Ф. Трогш, 1968; С.В. Начинская, 2005; В.П. Филин, В.Г. Семенов, В.Г. Алабин, 1994).

Использованы методы определения состояния предболезни по стресс-индексу (индекса напряжения) и вариационному размаху пульса при помощи спорт-тестера «Олимп» (УП «Медиор», г. Минск), по показателю неспецифической антиинфекционной резистентности по бактотесту (А.А. Иванов и др., 1988.; Г.А. Шальнова, Э.М. Морозов, А.П. Татауршиков и др., 1989).

С помощью спорт-тестера «Олимп» можно оценить степень утомления организма, выявить ранние признаки заболевания, принять решение о допустимости или нецелесообразности роста оздоровительных физических нагрузок (В.А. Коле-

да, В.А. Медведев, В.И. Яролинский, 2005; В.И. Яролинский 2004, 2006).

Асимметрия тонуса ведущих групп мышц определялась при помощи мионометра И.И. Геллера (ЦИТО) с индикатором часового типа и автоматической регистрацией показателей силы в мкН/см<sup>2</sup>.

Асимметрия зрительно-моторных реакций при помощи электронного реакциометра с двумя реакционными ключами (для правой и левой руки, и специальной платформой для изучения реакций ног) и двумя сигнальными лампочками.

В ходе эксперимента по определению температурной асимметрии был использован бесконтактный, сверхбыстрый инфракрасный термометр УТ-102. диапазон измеряемых температур 0-100С, время регистрации – 1 с.

Для отбора испытуемых студентов в состоянии предболезни проводились анкетные опросы с использованием специально разработанного экспресс-опросника из перечисления 24 основных черт предболезни. При наличии 18 (75%) его состояние трактовалось как преморбидное и он относился в группу студентов в предболезненном состоянии.

Определение индекса напряжения систем регуляции (или стресс-индекса) позволяет объективно контролировать состояние студентов выявлять вегетативные расстройства, оценивать адаптацию организма к физическим нагрузкам, его реакцию на стрессовые факторы, а своевременное выявление лиц с низкой амплитудой ВР в покое позволяет избежать возможных осложнений и кризисов их состояния при физических нагрузках,

В сериях экспериментов определены прогностические возможности оценки функциональной асимметрии у студентов-спортсменов для определения состояния предболезни (Э.И. Бергер, 1978; Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, 1988)

Получены опорные цифры значений стресс-индекса (индекса напряжения) и вариационного размаха пульса. Вариаци-

онный размах в покое (от 0,01 с до 0,35 с. Индекс напряжения в состоянии покоя фиксируется на уровне 25-150 единиц у тренированных лиц и 150-400 единиц – у малотренированных). Недостаточное восстановление после нагрузок, недосыпание или умственное утомление способны повысить его до 400-700 единиц. Болезнь, в том числе артериальная гипертензия, повышает ИН до 1500-2500 единиц в покое. неблагоприятные состояния у спортсменов: утомление, ОРВИ, и др.) – соответственно 0,08-0,15 и 300-1500; болезни сердца и сосудов, нервный стресс, грипп, ОРВИ и др. – 0,01-0,04 и 1000-4500 ед. (9).

Выявлено, что индекс напряжения можно использовать с целью определения границ периода преморбидных состояний.

Выявление прогностических возможностей применения показателя температурной асимметрии по соотношению температур симметричных (подмышечных) областей тела как одного из критериев напряжения функциональных систем организма показало следующее.

Считается, что с помощью изучения температуры кожи можно достаточно стабильно определить адаптационный потенциал и сопутствующие ему показатели (А.Д. Слоним, 1979). Адаптационный потенциал является своеобразным аттрактором для такой неустойчивой системы показателей, как температура кожных покровов.

Процессы терморегуляции — как теплопродукции, так и теплоотдачи в правой и левой половине тела идут согласованно, что проявляется в отсутствии различий в температуре правой и левой подмышечных областей, а возникновение и увеличение температурной асимметрии свидетельствует о рассогласованности этих терморегуляционных процессов, то мы можем утверждать, что температурная асимметрия является показателем степени нервно-психического и функционального напряжения.

Асимметрия подмышечной температуры с преобладанием ее справа наблю-

далась в фоне у большинства студентов. Перед экзаменом число таких асимметрий увеличивалась и достигала максимума в период опроса.

После физической нагрузки имела место смена направленности асимметрии (на левостороннюю). Причём по температуре над работающей мышцей она стала более выраженной.

Асимметрия тонуса мышц у студентов-спортсменов в состоянии предболезни, как и асимметрия двигательных реакций также были более выраженными по сравнению со здоровыми студентами-спортсменами, что связано с тем, что функциональная асимметрия хаотического порядка сменяется выраженной на нарушение межмышечных координаций преморбидного характера.

### **Заключение**

Следует отметить значительное разнообразие преморбидных состояний болезней и повреждений с объединяющим признаком напряжения адаптационных механизмов. Для наиболее типичных преморбидных состояний разработаны краткие справки и рекомендации по коррекции.

При проведении функционального динамического контроля по выявлению состояния предболезни в процессе подготовки студентов-спортсменов первостепенную важность должна иметь дифференциальная диагностика донозологических и преморбидных состояний на основе выявления состояния психофизиологической нормы и её оптимального развития с использованием вышеприведенных показателей (А.М. Перхуров, 2007).

В результате работы получены данные, свидетельствующие о правомерности использования разработанных показателей как критериев для подбора средств и обоснования необходимых тренировочных воздействий.

На момент исследования они были относительно стабильны и могут быть улучшены в процессе систематической направленной тренировки.

Выявлена прогностическая значимость бактотеста для оценки неспецифической антиинфекционной резистентности как признака перетренированности и ослабления защитных сил организма студента-спортсмена, а ИН как степени напряжения функциональных систем, появления функциональных нарушений для оценки активности различных систем регуляции, выявлении признаков острого и хронического стресса, определения резервов здоровья (точнее, резервов адаптации) и разработки научно-методических рекомендаций по их восстановлению.

Выраженность показателей функциональной асимметрии (температурной, зрительно – моторных реакций, мышечного тонуса) связана с разбалансом систем регуляции, наступающим в преморбидном состоянии и может быть одним из критериев его наличия.

Само тестирование должно носить динамический характер и как минимум быть двухмоментным. Данные одномоментного исследования могут иметь случайный характер.

Первый этап – тестирование всего контингента, второй (подтверждающий) – выборочное исследование по показаниям.

Сами тесты должны соответствовать теории тестов.

Согласно первоочередным задачам предотвращения утомления в соответствии с данными тестирования были отобраны современные средства стимуляции работоспособности. Из этого расширенного перечня средств по итогам анкетирования студентов – спортсменов были выбраны наиболее адекватные.

Отобраны физиолого-педагогические, эмоциогенные, оздоровительно-мотивационной направленности средства и технологии повышенной привлекательности с приёмами выработки стойкого интереса.

Рекомендация средств повышенной привлекательности для молодёжи, таких как Су Джок, тренировка РС-мышцы, подушка Максвелла, упражнения с предме-

тами и граффити выявление их ценности для тех или иных стояний предболезни в рамках предлагаемой программы самостоятельных занятий по самооздоровлению в сочетании с рекомендациями по коррекции питания с сублиматами иммуностимулирующей эффективности и дрожжевыми препаратами.

Исходные требования для их отбора были следующие:

1. Средство или упражнение не должно быть антипатичным или внушать отвращение, и наоборот, должно быть привлекательным.

2. Сама процедура или упражнение должны отнимать минимальное количество времени.

3. Предполагаемая целевая эффективность средства или упражнения должна быть максимальной.

4. Направленность процедуры или упражнения должна строго выдерживаться как по месту воздействия, так и по его эффекту.

Данные проведенного исследования достаточно однозначно и убедительно свидетельствуют, что программа приёма биокорректоров – продуктов питания и лекарственных природных препаратов на основе вакуумной сублимационной сушки, дрожжевых препаратов (Стимулор) (С.А. Полиевский 2005, 2006 и др.) оказала не только иммуномодулирующее, но и восстановительное действие на физиологические системы организма студентов-спортсменов в состоянии предболезни, а также стимулировала работоспособность.

Поэтому использованный нами препарат можно считать стимулирующе-восстановительными, что и проявилось в результатах исследований.

Мы считаем, что предложенные биокорректоры широкого спектра действия при применении в целостной системе мероприятий по коррекции питания могут обеспечить высокую работоспособность студентов-спортсменов на протяжении

учебного дня и учебной недели и положительный эффект учебной деятельности.

Эффект повышается при комплексировании средств минимизации состояния предболезни, что в конечном итоге обеспечивает не только оптимальное функциональное состояние, но и здоровье и более высокую физическую и умственную работоспособность.

То есть, любые восстановительные мероприятия, которые применяются по показаниям в преморбидном состоянии, должны иметь фон в виде приёма биокорректоров.

При выборе биокорректора для использования в практике на студенческих коллективах спортсменов с учётом характера нагрузок студентов, помимо научно-технической документации, подтверждающей экологическую чистоту его изготовления, обязателен детальный состав продукта, гигиенический сертификат на него.

Предложена технология реализации и сама система оздоровления студентов-спортсменов – самооздоровления студентов-спортсменов.

Система оздоровления студентов-спортсменов, по нашему мнению, должно проводиться под руководством или наблюдением преподавателей или лечебного персонала студенческих поликлиник, курирующих студентов.

Студенты должны уметь определить суть предпатологического состояния и отобрать средства минимизации симптомов.

Для прогноза успешности предстоящей системы оздоровления студентов-спортсменов большое значение имеет начальный уровень показателей, так как в условиях дифференцированного учебно-тренировочного процесса по видам спорта в вузе наблюдается тенденция к более высоким темпам прироста психомоторных качеств у лиц, имеющих в начале занятий высокие показатели по комплексу критериев.

Предпочтение должно отдаваться самостоятельным формам подготовки с вы-



дачей заданий на учебно – тренировочных занятиях, на которых можно проводить и тестирование состояния предболезни

Структура системы оздоровления студентов – спортсменов должна включать три блока.

Первый блок-диагностический. Состоит из двух разделов –предварительный анкетный и заключительный- аппаратно уточняющий.

Второй блок – неспецифических мероприятий с рекомендациями по ПС -тренингу, сеансам аэроионизации, СУ Джок терапии и психорегулирующей тренировке.

Третий блок – специальных профилактических и оздоровительно-реабилитационных мероприятий по показаниям. Здесь даются рекомендации по профилактике возможного заболевания, по показаниям по поддержке иммунной системы при помощи биокорректоров направленного действия (Лютеин-комплекса, лиофилизированного сока свёклы и др.), по применению аппаратного массажа (кулачковых массажей), по разгрузке позвоночника при помощи инверсионных тренажеров, по закаливанию (контрастное и местное) и др.

Основной принцип реализации – определение сути предпатологии, сопоставление требований к организму диагноза с направленностью рекомендуемых средств с рекомендациями по определению дозировки по карте домашних заданий и дневнику самоконтроля.

Наряду с разработкой и внедрением в практику единой методики выявления донозологических состояний и преморбидных состояний, создание свода правил самооздоровления студентов при донозологических, преморбидных состояниях и срыве адаптации становится особо актуальным в свете прогрессирующего снижения уровня здоровья студентов, незнания и нежелания выстроить систему своего оздоровления.

Здоровье студентов требует внимания прежде всего со стороны их самих, причём прежде всего в системе самооздоровления

нуждаются студенты в состоянии предболезни.

Самооздоровление студентов-спортсменов нужно понимать как систему оздоровительных немедикаментозных мероприятий, осуществляемых силами самих студентов, способствующих укреплению здоровья и физической реабилитации ослабленных студентов, предрасположенных к заболеваниям или подверженных им (при типичных заболеваниях студентов и преморбидных состояниях).

Эти мероприятия не подменяют врачебной помощи студентам, а предваряют или дополняют её.

Система оздоровления студентов-спортсменов предполагает:

изучение студентами (по литературным источникам) возможных причин наследственных или приобретенных заболеваний и факторов, способствующих их развитию;

определение и использование профилактических мероприятий, технологий физической реабилитации;

освоение и практическую реализацию оздоровительных мероприятий в процессе своей жизнедеятельности в годы учебы в вузе.

Важной задачей также является приобретение студентами навыков укрепления своего здоровья, которые понадобятся им в процессе работы на производстве.

Для обеспечения возможности студентам на современном уровне решить задачу обеспечения своего здоровья при симптомах его ухудшения предлагается руководствоваться кодексом самооздоровления студента-спортсмена – сводом правил индивидуального здравоохранения, основанного на современных научно обоснованных данных гигиены и валеологии. Как система, система оздоровления студентов – спортсменов прежде всего должна охватить студенческие коллективы медицинских и физкультурных вузов, обладающих достаточным объёмом оздоровительных знаний и навыков.

Перспективы последующих исследований в данном направлении.возрастают в

связи с ожидаемыми последствиями экокатастроф (аномальная жара, задымление с накоплением диоксидов азота, радионуклидов в организме студентов-спортсменов и др.) на здоровье и ожидаемым ростом числа и тяжести преморбидных состояний, а также целями и задачами превентивно-коррекционной профессиональной физической культуры (Кабачков В.А., Полиевский С.А., Буров А.Э., 2010).

### Литература

1. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма. – М.: ФиС, 1983. – 176 с.
2. Баевский Р.М. Критерии и методы оценки функциональных состояний организма и его адаптационных возможностей / Адаптация человека в различных климатогеографических и производственных условиях. – Новосибирск, 1981. – Т. 2. – С. 38 – 40.
3. Баевский Р.М., Казначеев В.П. Диагноз донозологический // БМЭ. – 1978. – Т. 7. – С. 252-255.
4. Бергер Э.И. «Физиологические асимметрии» и их роль в патологии человека // Патологическая физиология. – 1978. – № 3. – С. 82–87.
5. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1988. – 240 с. ил.
6. Бубэ Х., Фэк Г., Штюблер Х., Трогш Ф. Тесты в спортивной практике. – М.: Физкультура и спорт, 1968. – 238 с.
7. Жук Э.И. Состояние здоровья студенческой молодежи на современном этапе / Э.И. Жук // Здоровье студенческой молодежи: достижения науки и практики на соврем. этапе: материалы 3 Междунар. науч.-практ. конф., 9-10 дек. 2002 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2002. – С. 27-28.
8. Иванов А.А., Клемпарская Н.Н., Шальнов Г.А. и др. Инструкция по применению теста аутомикрофлоры кожи у человека для выявления контингентов и отдельных лиц с повышенным риском заболевания. – М.: МЗ СССР, 1988. – 6 с.
9. Кабачков В.А., Полиевский С.А., Буров А.Э. Профессиональная физическая культура в системе непрерывного образования молодежи: Науч. метод. пособие. – М.: Советский спорт, 2010. – 296 с.
10. Коледа В.А., Медведев В.А., Ярмолинский В.И. Основы мониторинга функционального и физического состояния студентов. – Мн.: БГУ, 2005. – 127 с.
11. Короткова Т.П., Власенкова Л.Н., Чама-та О.А. Методика проведения занятий по физическому воспитанию со студентами специального медицинского отделения: Методические рекомендации. – Донецк: ДонНУ, 2006. – 54 с.
12. Кулиненко О.С. Фармакологическая помощь спортсмену: Коррекция факторов, лимитирующих спортивный результат [Текст] / О.С. Кулиненко. – 2-е изд., испр. – М.: Советский спорт, 2007. – 240 с.
13. Малашенкова И.К., Дидковский Н.А., Говорун В.М. и др. Роль вируса Эпштейна–Барр в развитии синдрома хронической усталости и иммунной дисфункции. // International Journal of Immunorehabilitatin. – Vol. 2, № 1. – 2000. – P. 102-112.
14. Начинская С.В. Спортивная метрология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 240 с.
15. Перхуров Д.М. Очерки донозологической функциональной диагностики в спорте / под науч. ред. проф. Б.А. Поляева. – М.: РАСМИБРИ, 2006. – 152 с.
16. Перхуров А.М. Принципы построения функционально-диагностического исследования спортсменов, имеющего донозологическую направленность (Методическое пособие для врачей кабинетов функциональной диагностики и врачей по спорту). – М.: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2007. – 76 с.
17. Подколзин А.А., Донцов В.И., Мороз И.Н., Дмитриев Н.Н. Диагностика и лечение синдрома хронической усталости / Методические рекомендации. – М.: ВУНМЦ, 1997. – 39 с.
18. Полиевский С.А. Основы индивидуального и коллективного питания спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 2005. – 384 с.
19. Полиевский С.А. Стимуляция двигательной активности. – М.: Физическая культура, 2006. – 256 с.
20. Полиевский С.А., Иванов А.А., Рыбаков В.Б. Преморбидные состояния, двигательная активность и самооздоровление студентов // Преподаватель XXI века. – № 3. – 2009. – С.125-134.
21. Раевский Р.Т. Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов /

- Р.Т. Раевский, С.М. Канишевский; под общ. ред. Р.Т. Раевского. – О.: Наука и техника, 2008. – 556 с.
22. *Слоним А.Д.* Общая экологическая физиология и физиология адаптации. – Л., 1979. – 440 с.
23. *Сорокин О.Г., Ушаков И.Б.* Практические аспекты оценки индивидуального здоровья человека // Бюллетень научного совета. Медико-экологические проблемы работающих. – 2005. – № 2. – С. 23-29.
24. *Шальнова Г.А., Морозов Э.М., Татаурщиков А.П. и др.* Микрофлора кожи человека – клинико-диагностическое значение. – М., 1989. – С. 24-32.
25. *Филин В.П., Семенов В.Г., Алабин В.Г.* Современные методы исследований в спорте: Учеб. пособие / под общ. ред. В. П. Филина. – Харьков: Основа, 1994. – 132 с.
26. *Фролов В.М., Пересадин Н.А., Кутько И.И.* Синдром психоэмоционального выгорания: иммунные нарушения и рациональные подходы к иммунокоррекции // Проблеми екологічної та медичної генетики і клінічної імунології. Зб. наукових праць. – Київ; Луганськ; Харків, 1993. – Вип. 1. – С. 216-232.
27. *Юрьева Л.Н.* Профессиональное выгорание у медицинских работников (формирование, профилактика, коррекция). – Киев: Сфера, 2004. – 272 с.
28. *Ярмолинский В.И.* Результаты применения экспресс-анализатора частоты пульса «Олимп» в учебном процессе // «Здоровье студенческой молодежи / Сб. материалов 4-й Межд. научно-практ. конф (16-17 декабря 2004 г.), МГПУ им. Танка. – Мн., 2004 г. – С. 139-140.
29. *Ярмолинский В.И.* Практика и теория биоуправления в физическом воспитании студентов // «Здоровый образ жизни» / Сб. научн. трудов. Вып. 3. – Мн.: БГУ, 2006. – С.77-82.
30. *Nicolson G.L. et al.* Multiple co-infections (mycoplasma, chlamydia, human herpes virus-6) in blood of chronic fatigue syndrome patients: association with signs and symptoms // APMS. 2003. V. 11. № 5. P. 557-566.
31. *Wallace H.L.* Human herpesviruses in chronic fatigue syndrome // Clin. Diagn. Lab. Immunol. 1999. Mar; 6(2): 216-223. ■

УДК 378.17

## ЗДОРОВЬЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ САМОСОХРАНЕНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Г.Е. Шанина

### Аннотация

В статье обращается внимание на проблему здоровья, которое является условием самосохранения и самореализации личности в современном нестабильном, динамически меняющемся обществе, на использование инновационных технологий для своевременного устранения причин его нарушения и поддержания.

**Ключевые слова:** состояние преболезни, двигательная активность, самооздоровление, адаптация, стресс-индекс, кодекс самооздоровления, функциональная асимметрия.

### Abstract

In article the attention to a problem of health which is a condition of self-preservation and self-realization of the person, in a modern unstable, dynamically changing society, on use of innovative technologies for timely elimination of the reasons of its infringement and maintenance is paid.

**Index terms:** functional asymmetry, mental health, self-actualization, self-preservation, self-realization.

**З**доровая, самоактуализирующая личность несёт в себе заряд творческой, сознательной активности и большую возможность отдачи, что так необходимо обществу, вступающему на путь коренных преобразований, начинающему ценить самостоятельность, инициативность, свободу мысли своих граждан. Вот почему внимание учёных и практиков в последнее время приковано к проблеме изучения здоровой личности. Учёные, врачи всё чаще приходят к выводу, что именно здоровому духу соответствует здоровое тело, что психическое и психологическое здоровье являются основой такого общего понятия как «здоровье человека». В разных странах мира, в разное время, представителями различных научных дисциплин были сформулированы определения феномена здоровья человека и доминирующие подходы к здоровью.

*Здоровье* является непреложной ценностью для человека, необходимой для полноценной жизни, удовлетворения его материальных и духовных потребностей, участия в труде и социальной жизни, в экономической, научной, культурной и других видах деятельности. В преамбуле Устава ВОЗ записано, что здоровье – это

состояние человека, которому свойственно полноценное физическое, душевное и социальное благополучие [2]. Отечественные и зарубежные учёные отмечают, что здоровье – это динамический процесс. Динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой – признак равновесия в определении здоровья – встречается с древних времен. Так Пифагор, древнегреческий философ, математик и врач, определял здоровье как гармонию, равновесие, а болезнь – как их нарушение. Причём, одни авторы обращают внимание на поддержание внутреннего равновесия в организме, а другие делают акцент на его равновесие с окружающей средой. Здоровым можно считать того человека, отмечал Гиппократ, у которого имеется гармоничное соотношение между всеми органами тела. А.Г. Спенсер определяет здоровье как результат установившегося равновесия внутренних отношений к внешним. По мнению академика В.П. Казначеева: «...здоровье индивида есть динамическое состояние, процесс сохранения и развития его биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной

продолжительности жизни» [3]. Академик Н.М. Амосов считает, что проблемы здоровья, лежат в сфере психологии [1].

*Психологическое здоровье* – одна из основных характеристик личности, отражает особенности генезиса и психического развития человека (понятие психологическое здоровье введено в научный оборот И.В. Дубровиной). По мнению И.В. Дубровиной [4], психологическое здоровье формируется в онтогенезе и отражает особенности развития личности на всех её этапах (речь идёт о полноценном психическом развитии).

Некоторые зарубежные учёные уделяют большое внимание созданию психологического портрета здоровой личности и основных составляющих здорового образа жизни. Наиболее очевидная иллюстрация в этом случае – теория самоактуализации американского психолога Абрахама Маслоу, базирующаяся на иерархии потребностей. По А. Маслоу, для нормального личностного роста требуется сдвиг относительной значимости потребностей – от наиболее примитивных – физиологических и потребностей безопасности, к наиболее возвышенным – человеческим – к истине и красоте.

*Психическое здоровье* является предметом исследования философии, медицины, психологии, социологии, психогигиены. Анализ литературы по данному вопросу позволяет нам определить психическое здоровье в качестве составного элемента здоровья в целом, включающее в себя совокупность психических характеристик, обеспечивающих динамическое равновесие и возможность выполнения социальных функций. Психически здоровый человек достаточно быстро адаптируется к социуму и может успешно функционировать в нём.

Как заметил канадский учёный Альберт Бандура, психическое здоровье можно определить как нашу способность удовлетворять требованиям жизни. Осознание собственной способности позволяет выбирать

именно те виды поведения, которые необходимы для достижения цели.

Ярчайший представитель гуманистической психологии, К. Роджерс отмечал, что психическое здоровье – это не отсутствие болезни, а позитивный образ жизни, характеризующийся открытостью новому опыту, стремлением к полноте жизни, доверием к своим чувствам и высокой творческой активностью.

В психологии многие авторы придерживаются системного подхода при рассмотрении понятия «здоровье». Так, например исследователями были определены три уровня функционирования здоровья – биологический, психологический и социальный. Биологический уровень включает механизмы, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность человека. На психологическом – рассматривают понятие «здоровье личности» и условий её формирования. Социальный уровень – полноценное выполнение человеком своих социальных функций. Здоровье и болезнь – есть результаты взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов.

Какие факторы внешних и внутренних проявлений воздействуют на психическое здоровье?

Психическое здоровье – это чистота мысли, чистота ума, а чистые мысли способствуют гармоничному развитию личности. Все изменения в жизни вызываются работой духа человека, и духовный рост – это не мистика, это такой же рост, как растёт человеческое сознание. В своё время ещё З. Фрейд представил убедительные доказательства, что психика человека не ограничена теми процессами, которые он осознаёт, обширные области остаются за порогом сознания. Его работы и работы его последователей давали блестящие и прекрасные объяснения многим проявлениям духовной жизни.

Желание быть здоровым, счастливым присутствует в каждом. Здоровье во всех его измерениях и аспектах представляет собой единственную великую ценность че-

ловеческой жизни. Ибо без здоровья и гармонии в самом себе ничто другое ценности не имеет. Здоровый человек – это человек гармоничный, он обладает достаточным запасом жизненных сил, позволяющих ему сохранять бодрость и придерживаться оптимистических идеалов.

Какова роль человека и его зависимость от окружающей среды? На этот вопрос можно ответить так, что ни одно живое существо не может выпасть из подчинения мировому закону причин и следствий, точно также как кодекс нравственных законов людей подчинён закону целесообразности, по которому движутся звёзды, солнце, волны эфира. Об этом знают все. Тайны природы расшифровываются только знанием. Чудес в жизни нет, ЕСТЬ ТОЛЬКО ЗНАНИЯ, благодаря которым человек познаёт непознанное, проникая в самую суть. Суеверие – дело и участь малограмотных. Если на данном этапе невозможно объяснить какое-либо явление, нет ответа на возникший вопрос, – это не значит, что мы встретились с чудом, значит пока не время, также как обычный первоклассник вряд ли сможет разобраться в интегральных и дифференциальных уравнениях из высшей математики.

Каждый человек имеет свой накопленный опыт, делающий добро или зло, и каждый уверен в своей правоте, это его личный опыт, другого он не знает. Будда говорил: «Что мы делаем, тем и становимся, и что бы мы ни делали, мы делаем это с самим собой. Мы – это то, что мы думаем. Всё, что мы есть, возникает с нашими мыслями. Нашими мыслями мы создаём мир». Спустя тысячелетия, эти слова остаются такими же актуальными и в наше время. В даосизме и конфуцианстве есть общий принцип: «совершенный человек – хозяин обстоятельств, а несовершенный – их раб». Если посмотреть с философской точки зрения на людей, то в каждом человеке можно увидеть своего учителя. Тот, кто обладает качествами достойными уважения, может вдохновлять нас подражать ему, а тот, у кого разрушительные качества, может на-

помянуть нам о наших собственных недостатках, которые можно исправить в себе.

Необходимо ориентироваться на личность и на изучение механизмов здоровья, поскольку всё находится в самом человеке, именно сам человек обязан заботиться о своём собственном здоровье. Бережное отношение к собственному телу, к собственным мыслям и переживаниям, произнесённым словам – это залог ответственного и уважительного отношения к себе. Умение прислушиваться к состоянию собственного организма, понимать посылаемые от органов чувств сигналы тревоги, например через ощущение первых признаков боли, ухудшение самочувствия, посредством которых наш организм призывает наш разум не только обратить на них внимание, но и своевременно предпринять необходимые действия по устранению вызвавших их причин.

В сохранении и продлении жизни определяющая роль принадлежит единству в человеке телесного, нравственного и морального. Значение социальной справедливости, гармонии в отношениях между людьми и умение управлять страстями подчеркивалось ещё в трудах многих философов и врачей прошлых веков. Многие исследователи обратили внимание на взаимосвязь между эмоциональной жизнью человека и его физиологическими процессами.

Насколько губительно для человека появление психического напряжения, порождаемого социальными противоречиями, которое усугубляет внутренний конфликт, приводящий организм к разрушению. Неразрешённые постстрессовые ситуации, последствия которых также разрушительны, известны профессионалам. Человек сам строит свою жизнь согласно своему представлению. Его образ жизни – уровень, качество и стиль жизни, – приводит к соответствующим результатам. Это ещё раз подтверждает, что в укреплении и сохранении собственного здоровья определяющая роль принадлежит самому человеку. Чтобы



понять ценность своего здоровья необходимо познать себя. «Познай самого себя, и ты познаешь весь мир», – сказал мудрый Сократ.

Что означает «познать себя»? Познать себя – значит осознать, что мы представляем нечто большее, чем наше тело. А что значит «принять себя»? Это есть отказ от самобичевания и самоосуждения, которые приносят огромное количество невротической боли. Принятие себя – не отрицание своих недостатков или отказ от попыток их исправить – это ключевой момент самопознания, означающее умение признавать эти недостатки, не подвергая себя унижению за то, что они есть, а работать над ними. Осуждение не освобождает, а угнетает, – замечал Карл Юнг, – и потому принятие собственного «я» может служить лакмусовой бумажкой всего жизненного мировоззрения человека. Принятие себя необходимо для психологического и духовного здоровья. Исследования показывают, что принятие себя – это один из наилучших предвестников удовлетворённости жизнью.

В психологии существует комплекс методов и методик, позволяющих изменить себя. Накоплено много фактов, свидетельствующих о том, что новое знание человека о себе делает его другим. Что в этом случае должна предпринимать личность? Ответ прост – научиться управлять своим психическим состоянием, способностями, процессами, функциями. Вопрос в том – как? Вспомним мудрость древних, что врач – в каждом из нас, ему надо только помочь.

Известно, что полушария головного мозга имеют свои специфические функции, свою специализацию, что позволяет говорить о функциональной асимметрии. В настоящее время межполушарная асимметрия рассматривается как одна из фундаментальных закономерностей работы мозга не только человека, но и животных. Возникла эта асимметрия не вдруг – она формировалась в процессе эволюции. Организм человека устроен таким образом, что правая половина тела контролируется

мозговыми центрами левого полушария, а левая, соответственно, центрами правого полушария. Два полушария, связанные между собой миллионами нервных волокон, постоянно обмениваются информацией. Их объединённая деятельность лежит в основе эмоциональной сферы человека. Сбои в содружественной работе полушарий приводят к нарушению эмоционального равновесия и тогда начинают преобладать отрицательные эмоции. Известно, что эмоциональные расстройства нередко влекут за собой различные изменения в организме. Многочисленными исследованиями выявлены выраженные изменения вегетативного и психоэмоционального статуса у лиц с сердечно-сосудистой патологией, пищеварительной и выделительной систем. В связи с этим, нами была предпринята попытка использовать для коррекции функционального состояния центральной и вегетативной нервной системы у подобных лиц специальные кинезиологические упражнения, которые совмещают два обучающих принципа (воздействие на сохранное и нарушенное звено регуляции психофизиологических функций). Система упражнений включает движения перекрестно-параллельного характера обеими конечностями, движения для глаз, массаж биологически активных точек, а также определённые позы. В качестве критерия оценки использовались тест Люшера, отражающий психоэмоциональное состояние и психогеомерический тест, характеризующий личностные характеристики.

В исследованиях, связанных с оценкой кумулятивного эффекта посредством системы кинезиологических упражнений (разработанных и запатентованных автором данной статьи) приняли участие 27 человек с различной патологией сердечно – сосудистой системы. Установлено, что при применении данных упражнений в течение трёх месяцев, значительно улучшается психоэмоциональное состояние и психоэмоциональный тонус у 72,8%, у оставшихся 27,2% также наблюдается тенденция к улучшению.



Таким образом, применение системы специальных кинезиологических упражнений повышает психоvegetативный тонус, способствует восстановлению психоэмоционального состояния и, в свою очередь, улучшению деятельности сердечно-сосудистой системы, о чём свидетельствуют полученные результаты. Болезненно изменённые эмоциональные реакции, связанные с отрицательными ситуациями, которые, в свою очередь, нарушают психическую деятельность человека, успешно перепрограммируются предлагаемым методом [5].

#### Литература

1. *Амосов Н.М.* Здоровье и счастье ребёнка. – М., 2000. – 192 с.
2. *Ананиев В.А., Никифоров Г.С.* Психология здоровья. – СПб., 2002. – 256 с.
3. *Казначеев В.П.* Очерки теории и практики экологии человека. – М., 1983. – 232 с.
4. Руководство практического психолога. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. – 2000. – 294 с.
5. *Шанина Г.Е.* Специальный кинезиологический комплекс в системе обучающих воздействий у школьников и студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 1997. – 23 с. ■

УДК 378.146

## ИНФОРМАЦИОННЫЙ АЛГОРИТМ ВЫБОРА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**В.И. Митрофанов**

### Аннотация

Синтезирован информационный алгоритм выбора диагностических признаков образовательного процесса, позволяющий минимизировать количество диагностических признаков (минимальное необходимое число проверок) и тем самым значительно сократить объем обрабатываемой диагностической информации в процессе распознавания состояний учебного процесса.

**Ключевые слова:** диагностические признаки, состояние учебного процесса, информативность признаков.

### Abstract

The information algorithm for a choice of diagnostic features of educational process is synthesized, allowing to minimise quantity of diagnostic signs (the minimum necessary number of checks) and thereby significantly reduced the amount of diagnostic information in the process of recognition status.

**Index terms:** diagnostic signs, condition of educational process, informative features.

Одним из путей повышения качества образовательного процесса в современных условиях является создание системы достоверного и точного распознавания вида состояния образовательного процесса, в основе которой лежат алгоритмы квазиоптимального выбора диагностических признаков, автоматической классификации и алгоритмы прогнозирования параметров учебного процесса.

Основным инструментом при распознавании состояний учебного процесса является проверка (контрольные и зачетные мероприятия с оценкой – 2, ... 5 баллов, оценкой в условной шкале  $[a, b]$  или в бинарной шкале – «зачет», «незачет»). В процессе диагностирования учебного процесса измеренные (или зафиксированные в результате контрольных мероприятий, тестов) значения параметров сопоставляются с соответствующими координатами агрегированных состояний. Задача состоит в установлении факта, что значение выбранного параметра попадает в интервал  $r_{ij}$ . Обозначение  $r_{ij}$  можно рассматривать как  $j$ -й признак  $i$ -го агрегированного состояния. Состояние  $e_{\langle n \rangle i}$  назовем  $j$ -м состоянием учебного процесса:

$$e_{\langle n \rangle i} = (r_{i1}, r_{i2}, \dots, r_{ij}, \dots, r_{in})^T,$$
$$E = \{e_{\langle n \rangle i}\}_{i=1}^m,$$

где  $m$  – число агрегированных состояний.

Признаки  $r_{ij}$  всех состояний учебного процесса образуют множество  $R$ . Совокупность контрольных или тестовых мероприятий, связанных с измерением  $j$ -го параметра учебного процесса, и определение интервала, в который попадает измеряемое значение, назовем  $j$ -й проверкой:  $\pi_j$ . Все контрольные мероприятия, выполняемые в ходе заданного учебного процесса, составляют множество

$$P = \{\pi_j\}_{j=1}^n,$$

где  $n$  – число измеряемых параметров учебного процесса. Исходом (результатом) контрольного мероприятия или проверки  $\pi_j$  назовем событие, заключающееся в попадании измеренного значения  $j$ -го параметра в  $i$ -й интервал, которому соответствует признак  $r_{ij} \in R$ .

Суть рассматриваемого алгоритма, позволяющего минимизировать число проверок диагностических признаков, заключается в выборе из исходного множес-

тва проверок, обладающих наибольшей информативностью. Процедура выбора строится так, чтобы каждая выбираемая проверка в наибольшей степени уменьшала энтропию, являющуюся статистической мерой неопределенности состояния диагностируемого процесса.

Исходная неопределенность процесса до выполнения проверок характеризуется энтропией [1]:

$$H = -\sum_{e_i \in E} P(e_i) \log_2 P(e_i), \quad (1)$$

где  $P(e_i)$  – вероятность  $i$ -го класса состояний процесса.

Каждая проверка  $\pi_j \in \Pi$  может иметь  $\omega_j$  исходов. При этом принимаем, что  $2 \leq \omega_j < m$  ( $m$  – число состояний учебного процесса), так как, с одной стороны, проверка, дающая один и тот же результат при разных состояниях, бесполезна в смысле их распознавания и опускается из рассмотрения. С другой стороны, число исходов проверки не может превышать число состояний по существу самой задачи распознавания (в противном случае в процессе наблюдались бы состояния, не охватываемые данной классификацией).

Если  $\omega_j = m$ , то задача распознавания становится тривиальной: исход проверки однозначно укажет состояние, в котором находится учебный процесс, т.е. одной данной проверки достаточно для распознавания любого из аномальных проявлений процесса (если такое и возможно в реальной системе образования, то нас подобная ситуация не может интересовать, поскольку необходимость выбора проверок отпадает).

Обозначим  $r$ -й исход проверки  $\pi_j$  через  $\pi_j^r (r = 1, \overline{\omega_j})$ . Множество состояний процесса, в которых проверка  $\pi_j$  дает одинаковый результат  $\pi_j^r$ , обозначим через  $E_j^r$ . Множество индексов изображений  $e_{<n>i} \in E_j^r$  обозначим через  $J_j^r$ . Тогда

$$E_j^r = \{e_{<n>i} \mid e_{<n>i} \in E, \forall i \in J_j^r, \forall j \in \{1, n\}, r_{ij} = \pi_j^r\}. \quad (2)$$

Очевидно, что

$$E_j^r \subset E; \bigcup_{r=1}^{\omega_j} E_j^r = E. \quad (3)$$

Информация, получаемая при выполнении конкретной проверки

$$I(\pi_j) = H - H(\pi_j), \quad (4)$$

где  $H(\pi_j)$  – энтропия состояния процесса после выполнения проверки ( $\pi_j$ ), усредненная по всем её  $\omega_j$  исходам. Она определяется по формуле [1]:

$$H(\pi_j) = \sum_{r=1}^{\omega_j} P(\pi_j^r) H(\pi_j^r), \quad (5)$$

где  $P(\pi_j^r)$  – вероятность  $r$ -го исхода проверки  $\pi_j$ , а  $H(\pi_j^r)$  – остающаяся после этого энтропия состояния процесса.

Вероятность исхода – это вероятность события, заключающегося не в том, что измеренное значение параметра принимает какое-то число (эта вероятность равна нулю), а в том, что оно попадает в определенный интервал, т.е. принадлежит множеству возможных его значений,  $r$  – это и есть обозначение такого интервала.

Вероятность  $P(\pi_j)$  и соответствующая ей энтропия  $H(\pi_j)$  определяются по формулам:

$$P(\pi_j^r) = \sum_{e_i \in E_j^r} \frac{P(e_i)}{\sum_{e_k \in E} P(e_k)} = \sum_{e_i \in E_j^r} P(e_i), \quad (6)$$

так как

$$\sum_{e_k \in E} P(e_k) = \sum_{K=1}^m P(e_K) = 1; \quad H(\pi_j^r) = -\sum_{e_i \in E_j^r} \frac{P(e_i)}{\sum_{e_k \in E_j^r} P(e_k)} \log_2 \frac{P(e_i)}{\sum_{e_k \in E_j^r} P(e_k)} \quad (7)$$

Подставив формулы (5)...(7) в формулу (4) и выполнив некоторые преобразования, получим:

$$I(\pi_j) = -\sum_{e_i \in E} P(e_i) \log_2 P(e_i) + \sum_{r=1}^{\omega_j} \sum_{e_i \in E_j^r} P(e_i) \log_2 P(e_i) - \sum_{r=1}^{\omega_j} \sum_{e_i \in E_j^r} P(e_i) \log_2 \sum_{e_i \in E_j^r} P(e_i) \quad (8)$$

Принимая во внимание выражение (3), можем записать

$$\sum_{r=1}^{\omega_j} \sum_{e_i \in E_j^r} P(e_i) \log_2 P(e_i) = \sum_{e_i \in E} P(e_i) \log_2 P(e_i),$$

с учетом этого окончательно получим

$$I(\pi_j) = - \sum_{r=1}^{\omega_j} \sum_{e_i \in E} P(e_i) \log_2 \sum_{e_i \in E_j^r} P(e_i) = - \sum_{r=1}^{\omega_j} P(\pi_j^r) \log_2 P(\pi_j^r) \quad (9)$$

По формуле (9) вычисляются информативности всех проверок из множества  $\Pi$ , и выбирается та из них, для которой этот показатель имеет наибольшее значение. Обозначим эту проверку через  $\pi_j$ , а число ее возможных исходов через  $\omega_{j1}$ . Она является первой проверкой искомого подмножества  $\Pi^* \subset \Pi$ .

На втором шаге расчета из числа оставшихся проверок  $\pi_j \in \Pi \setminus \{\pi_{j1}\}$  выбирается наиболее информативная проверка. При определении информативности каждой из оставшихся проверок должна учитываться информация, полученная при выполнении проверки  $\pi_{j1}$ . Количество информации, получаемое в результате выполнения проверки  $\pi_j \in \Pi \setminus \{\pi_{j1}\}$ , с учетом ранее выполненной проверки  $\pi_{j1}$  определяется по формуле

$$I(\pi_j / \pi_{j1}) = H(\pi_{j1}) - H(\pi_j / \pi_{j1}), \quad (10)$$

где  $H(\pi_{j1})$  – энтропия состояния процесса после выполнения проверки  $\pi_{j1}$  (она определяется на предшествующем шаге расчета);

$H(\pi_j / \pi_{j1})$  – энтропия состояния после выполнения проверки  $\pi_j$  при условии, что перед ней выполнялась проверка  $\pi_{j1}$ . Эту энтропию определяем по формуле, аналогичной формуле (5):

$$H(\pi_j / \pi_{j1}) = \sum_{r=1}^{\omega_j} \sum_{\pi_{j1}^r} P(\pi_j^r / \pi_{j1}^r) H(\pi_j^r / \pi_{j1}^r) \quad (11)$$

Здесь  $P(\pi_j^r / \pi_{j1}^r)$  – условная вероятность  $r$ -го исхода проверки  $\pi_j \in \Pi \setminus \{\pi_{j1}\}$  при условии, если выполняемая перед этим проверка имела  $r_1$ -й исход;

$H(\pi_j^r / \pi_{j1}^r)$  – соответствующая этому событию энтропия состояния процесса.

Для вычисления этих величин используем формулы

$$P(\pi_j^r / \pi_{j1}^r) = \sum_{e_i \in E_j^r \cap E_{j1}^r} P(e_i); \quad (12)$$

$$H(\pi_j^r / \pi_{j1}^r) = - \sum_{e_k \in E_j^r \cap E_{j1}^r} \frac{P(e_i)}{\sum_{e_k \in E_j^r \cap E_{j1}^r} P(e_k)} \log_2 \frac{P(e_i)}{\sum_{e_k \in E_j^r \cap E_{j1}^r} P(e_k)}, \quad (13)$$

где  $E_j^r$  и  $E_{j1}^r$  – множества изображений  $e_{<n>^r}$  для которых проверки  $\pi_j \in \Pi \setminus \{\pi_{j1}\}$  и  $\pi_{j1}$ , соответственно, дают одинаковый результат. Подставляя в формулу (10) формулы (11)...(13), получаем выражение для определения информативности проверок на втором шаге расчета:

$$I(\pi_j / \pi_{j1}) = - \sum_{r=1}^{\omega_j} \sum_{\pi_{j1}^r} P(\pi_j^r / \pi_{j1}^r) \log_2 P(\pi_j^r / \pi_{j1}^r) \quad (14)$$

Проверку  $\pi_j \in \Pi \setminus \{\pi_{j1}\}$ , для которой значение показателя (14) будет наибольшим, выбираем в качестве второй проверки искомого подмножества  $\Pi^*$  и обозначаем через  $\pi_{j2}$ , а соответствующие ей значения  $\omega_j$ ,  $\pi_j^r$ ,  $E_j^r$  – через  $\omega_{j2}$ ,  $\pi_{j2}^r$  и  $E_{j2}^r$ . Аналогично выбираем проверки на третьем, четвертом и последующих шагах расчета, обозначая их соответственно через  $\pi_{j3}$ ,  $\pi_{j4}$  и т.д., причем на  $k$ -м шаге информативность проверок  $\pi_j \in \Pi \setminus \{\pi_{j1}, \dots, \pi_{j,k-1}\}$  вычисляется по формуле

$$I(\pi_j / \pi_{j1}, \pi_{j2}, \dots, \pi_{j,k-1}) = - \sum_{r=1}^{\omega_j} \sum_{\pi_{j1}^r} \dots \sum_{\pi_{j,k-1}^r} P(\pi_j^r / \pi_{j1}^r \wedge \dots \wedge \pi_{j,k-1}^r) \log_2 P(\pi_j^r / \pi_{j1}^r \wedge \dots \wedge \pi_{j,k-1}^r) \quad (15)$$

где

$$P(\pi_j^r / \pi_{j1}^r \wedge \dots \wedge \pi_{j,k-1}^r) = \sum_{e_i \in \bigcap_{s=1}^k E_{js}^r} P(e_i) \quad (16)$$

При вычислении информативности очередной проверки  $\pi_j$ , по формуле (15) может оказаться, что вероятность некоторого ее исхода, определяемая формулой (16), равна нулю. В этом случае произведение

$$P(\pi_j^r / \pi_{j1}^{r1} \wedge \dots \wedge \pi_{j,k-1}^{r_{k-1}})$$

$$\log_2 P(\pi_j^r / \pi_{j1}^{r1} \wedge \dots \wedge \pi_{j,k-1}^{r_{k-1}})$$

полагаем по непрерывности также равным нулю [2] и соответствующее этому исходу слагаемое исключаем из суммы (15).

Процесс расчета завершается на  $i$ -м шаге, на котором выбирается такая проверка  $\pi_{ji}$ , что соответствующая ей энтропия состояния процесса

$$H(\pi_{ji} / \pi_{j1}, \pi_{j2}, \dots, \pi_{j,i-1}) = 0$$

Полученное таким образом множество проверок  $\{\pi_{jk}\}_{k=1}^i$  дает нам искомое подмножество  $\Pi^* \subset \Pi$ .

В частном случае, когда состояния процесса равновероятны, т.е.

$$P(e_1) = P(e_2) = \dots = P(e_m) = \frac{1}{m},$$

и каждая проверка может иметь только два исхода («зачет», «незачет»), расчетные

формулы для вычисления информативности проверок значительно упрощаются.

Выбор минимально необходимого числа диагностических признаков (минимального необходимого числа проверок) позволил значительно сократить объем обрабатываемой диагностической информации, упростить и удешевить процедуру распознавания состояний учебного процесса, в том числе и всевозможных отклонений от нормы.

Учебный процесс представлен разбиением по определенным правилам всего множества состояний на ряд подмножеств. Полученное в результате синтезированного информационного алгоритма выбора диагностических признаков множество признаков заведомо содержит в себе искомое минимальное множество, на котором все состояния учебного процесса попарно различимы.

#### Литература

1. Шеннон, К. Математическая теория связи / К. Шеннон // Работы по теории информации и кибернетике; пер. с англ. Р.Л. Добрушина и О.Б. Лупанова. – М.: ИЛ, 1963. – 445 с.
2. Ширяев, А.Н. Вероятность / А.Н. Ширяев. – М.: Наука, 1980. – 463 с.



УДК 37.013.2

## ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Т.В. Шестопалова

### Аннотация

В данной статье формулируется цель воспитательной работы в педагогическом вузе и представляются ее принципы.

**Ключевые слова:** воспитательная работа, цель, принципы.

### Abstract

The article defines objectives of educational activity in a pedagogical university and describes its principles.

**Index terms:** educational activity, objective, principles.

**В**ведение в число показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений [5] показателя «Воспитательная деятельность образовательного учреждения» привело к появлению нового вида профессионально-педагогической деятельности – воспитательной работы в вузе. Этот сравнительно новый социокультурный феномен – компонент работы по воспитанию студентов. Следует подчеркнуть, что в настоящей статье понятия «воспитательная работа в вузе» и «работа по воспитанию студентов в вузе» не выступают синонимами. Под воспитательной работой в вузе здесь понимается трудовая деятельность сотрудников управлений (отделов) воспитательной работы, возникших практически в каждом вузе буквально несколько лет назад.

В таком контексте обсуждение проблемы, заявленной в названии статьи целесообразно начать с ответа на следующий вопрос: «Почему возникла необходимость в специальном институте воспитателей в вузах?». На первый взгляд, ответ на него предельно прост: «Органами государственной власти на определенном этапе работа профессорско-преподавательского состава по воспитанию студентов была признана неудовлетворительной». Ее улучшению призвано способствовать создание условий для развития личности обучающихся во внеучебное время (по крайней мере, таково

содержание показателя «Воспитательная деятельность образовательного учреждения»). Факт выделения значительных финансовых ресурсов на воспитательную работу при хроническом недофинансировании сферы образования свидетельствует о серьезности проблемы.

Вместе с тем, нелишне заметить, что, согласно действующим государственным образовательным стандартам, рабочая неделя студента составляет 28 часов аудиторных занятий (не включая физическую культуру), столько же отводится на самостоятельное изучение учебного материала. Итого в идеале 56 часов в неделю (по 8 часов без выходных) студент должен «грызть гранит науки». Встав на формальную позицию, должно признать, что временной ресурс для осуществления воспитательной работы в вузе предельно ограничен. Кстати, сказанное служит достаточно веским основанием для отрицания необходимости воспитательной работы частью профессорско-преподавательского корпуса. Будучи реалистами, заметим, что современные студенты сплошь не отличники, так что свободного времени у них хватает. И используют они его далеко не всегда с толком.

Однако, ответ на вопрос о «толковом» времяпровождении студентов предполагает внятную декларацию о том, что собственно мыслится в качестве результата воспитательной работы в вузе. Ее цели и

задачи в Концепциях воспитательной работы различных вузов формулируются по-разному (для этого достаточно заглянуть в Интернет), равно как различным образом формулируются цели воспитания в отечественной педагогике:

1. Главная задача воспитательной работы – в воспитательном пространстве вуза создать и поддерживать такую воспитывающую систему, которая, под управляющим воздействием воспитывающей среды, и при непосредственной мотивации студентов, приведет к максимальным результатам воспитательной работы, достижению целей всех участников воспитательного процесса (с сайта Санкт-Петербургского государственного аграрного университета [6]).

2. Цель воспитательной деятельности – создание условий для активной жизнедеятельности студентов и аспирантов, для гражданского самоопределения и самореализации, для максимального удовлетворения их потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии (с сайта Санкт-Петербургского государственного университета кино и телевидения [7]).

3. Целью воспитания в рамках педуниверситета является создание условий для развития профессиональной компетентности студентов – их духовно-нравственного и культурного развития, гражданского становления, обогащения личностного и профессионального опыта созидательного решения общественных и личных проблем, а также условий для содействия социальной и творческой самореализации студентов, для приобщения их к здоровому образу жизни, для формирования у них чувства гордости за выбранную профессию (с сайта Иркутского государственного педагогического университета [3]).

4. Ведущей целью воспитания студента остается идеал личности, способной принимать со знанием дела решения в ситуациях морального выбора и нести ответственность за эти решения перед собой, референтной группой, своей страной и человечеством. Главное в воспитании студен-

тов – создание условий для саморазвития человека как субъекта деятельности, личности и индивидуализации [4, 181].

Перечень подобных формулировок целей и задач воспитательной работы можно продолжать. Однако и приведенных определений целей и задач достаточно, чтобы констатировать нецелесообразность их анализа.

Представляется, что при анализе подобного рода формулировок, в первую очередь, имеет смысл в контексте целей нашего работы констатировать наличие, по крайней мере, трех формально взаимоисключающих точек зрения на природу человека.

Смысл первой заключается в признании того, что, как пишет А.А. Остапенко, любой человек несет в себе Образ божий и имеет поврежденную грехом человеческую природу. В нем от рождения есть и доброе (чистое и светлое) как отражение Образа Божия и злое (греховное, темное) как следствие поврежденности человеческой природы. Все дети неодинаковы, ибо у каждого своя «индивидуальная поврежденность» полноты природы. Возможности становления разных людей различны и неравны, поэтому справедливыми являются разные отношения к разным людям [4, 33].

Суть второй – ребенок от рождения есть «чистый лист» («*tabula rasa*»), в нем нет ни доброго, ни злого. Все дети равны и одинаковы: «Позицию подлинного материализма, сформулированную Марксом, Энгельсом и Лениным можно охарактеризовать так: все человеческое в человеке – то есть все то, что специфически отличает человека от животного, – представляет собой на 100% – не на 90 и даже не на 99 – результат социального развития человеческого общества, и любая способность индивида есть индивидуально осуществляемая функция социального» [2, 75].

Третья заключается в том, что в ребенке изначально заложено доброе, чистое и светлое начало – таков основной тезис гу-



манистической психологии. В современной российской педагогике отчетливо прослеживается тенденция реализации последней точки зрения. Практическое воплощение принципов гуманистической психологии в педагогическом вузе предполагает ориентацию воспитательного процесса на формирование социальной компетентности будущего учителя. В соответствии с такой парадигмой воспитательная работа в педагогическом вузе, в отличие от многих других категорий вузов представляется особенно необходимой.

В современных условиях, когда высшая школа призвана осуществлять воспитание и обучение в интересах будущего учителя, общества и государства, воспитательная работа в педагогическом вузе окажется более эффективной, если:

– в качестве ее главной цели будет выступать развитие социальной компетентности будущего учителя, как психологического новообразования, представляющего собой неразрывное единство социального опыта, нравственного сознания и таких компонентов личности, как аксиологический, когнитивный, деятельностный, волевой;

– она будет осуществляться в соответствии с принципами правового контекста, идеологического плюрализма, комплементарности, автономности, повседневности, поликультурализма, конкурентоспособности и саморазвития на основе разработанной структурно-функциональной модели воспитательной работы;

– управление качеством воспитательной работы будет осуществляться на основе системного подхода с учетом особенностей педагогического вуза;

– оценка качества воспитательной работы будет предполагать ее мониторинг и экспертизу в соответствии с разработанными методиками.

Одновременно представляется целесообразным учитывать характерные для современного этапа особенности педагогического вуза: высокая социальная ответс-

твенность; значительное несоответствие между высокими социальными ожиданиями по отношению к качеству педагогического образования и затратами на него; принципиальные отличия между учебной и профессиональной педагогической деятельностью; низкий уровень образования абитуриентов; гетерогенность контингента студентов (стратификационная, по уровню мотивации к педагогической профессии, гендерная и др.); плюрализм взглядов преподавателей на проблему воспитания студентов; несовместимость реализуемых парадигм обучения и воспитания и др.

В контексте вышесказанного видится необходимой декларация следующих принципов воспитательной работы в педагогическом вузе: принцип правового контекста, принципа идеологического плюрализма, принципа комплементарности, принцип автономности, принцип повседневности, принцип поликультурализма, принцип конкурентоспособности, принцип саморазвития.

Принцип правового контекста заключается в требовании осуществления воспитательной работы в существующем правовом поле. Нетривиальным является создание механизма его осуществления в условиях становящегося правового государства. Реализация принципа правового контекста органично связана с соблюдением принципа идеологического плюрализма. В современных условиях «разномыслия» это представляется предельно сложной задачей. Реализация этих двух принципов является принципиально важной в процессе практического воплощения принципа комплементарности, требующего гармоничного сочетания учебной и воспитательной работы в вузе.

Еще одним важнейшим принципом проведения воспитательной работы в вузе выступает принцип автономности, предполагающий относительную независимость воспитательной работы от текущей политической конъюнктуры.

Смысл принципа повседневности становится понятным в контексте следующего

высказывания В.С.Барулина: «Социомикромир представляет собой непосредственную среду человеческой жизни. Сюда входит ближайшая природная среда, бытовая инфраструктура, ближайший производственно-деятельностный фон, структуры отдыха и развлечений. Сюда же входит и мир непосредственного общения человека: его семья, круг его интимных друзей, соплеменников, соратников по работе, быту, отдыху и т.д. Этот социомикромир – это мир человеческой жизни. В этом мире складывается у человека спектр жизненных интересов и устремлений, свое самоощущение, заложены его наиболее экзистенциально-глубинные корни. Здесь человек наслаждается жизнью, болеет и умирает, здесь он растит детей, заботится об их судьбе... Именно в этом социомикромире с наибольшей полнотой и эксплицированностью проявляется тот слой жизни человека, который обозначен как повседневность человеческого бытия» [1, 293].

Реально социомикромир редуцируется к требованию постоянного внимания к повседневной жизни студентов во всех ее проявлениях.

Приобщение молодежи к национальным и общечеловеческим ценностям, воспитание культуры межнациональных отношений, ориентируясь на достижения в области этнопедагогики и этнопсихологии, предполагают необходимость реализации принципа поликультурализма.

Возросшая открытость системы высшего образования (Интернет и социальные сети, горизонтальная и вертикальная мобильность студенчества, развитие инфраструктуры сферы досуга и т.п.) предопределяет высокую значимость принципа конкурентоспособности, в соответствии с которым воспитательная работа должна вестись с учетом «агрессивной» внешней среды.

Условием реализации принципа конкурентоспособности выступает учет потребностей и возможностей студенческой молодежи при проведении воспитательных мероприятий. Постоянное совершенство-

вание содержания воспитательной работы – таков основной лейтмотив принципа саморазвития.

Практическое воплощение перечисленных выше принципов воспитательной работы предъявляет ряд требований к управлению качеством воспитательного процесса. Суть этих требований достаточно проста – это принцип лидерства, принцип организационной демократии, принцип когерентности, принцип процессного подхода к управлению, принцип обратной связи, принцип открытости, принцип оптимального разнообразия воспитательных мероприятий, принцип сочетания традиций и инноваций, принцип эффективного использования воспитательного потенциала.

Резюмируя сказанное, представим структурно-функциональную модель воспитательной работы в педагогическом вузе на основе системного подхода (рис. 1).

Комментируя приведенную модель, отметим следующее.

В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании» под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства. Это означает признание того, что источниками целей образовательного процесса выступают обучающийся, общество, государство. Теоретическим следствием этого обстоятельства правомерно считать тот факт, что цели воспитательной работы выступают ее системообразующим элементом. Разумеется, по аналогии с полностью детерминированными системами можно считать, что цели, как желаемый результат деятельности, представляют собой внешний фактор, определяющий систему воспитательной работы. Однако в высшей школе, для которой характерен феномен саморазвития, конкретные цели образовательного процесса в вузе, по сути дела, представляют собой социально-педагогическую интерпретацию государственного заказа. С точки зрения реалий образовательной практики, включение целей в качестве системообра-

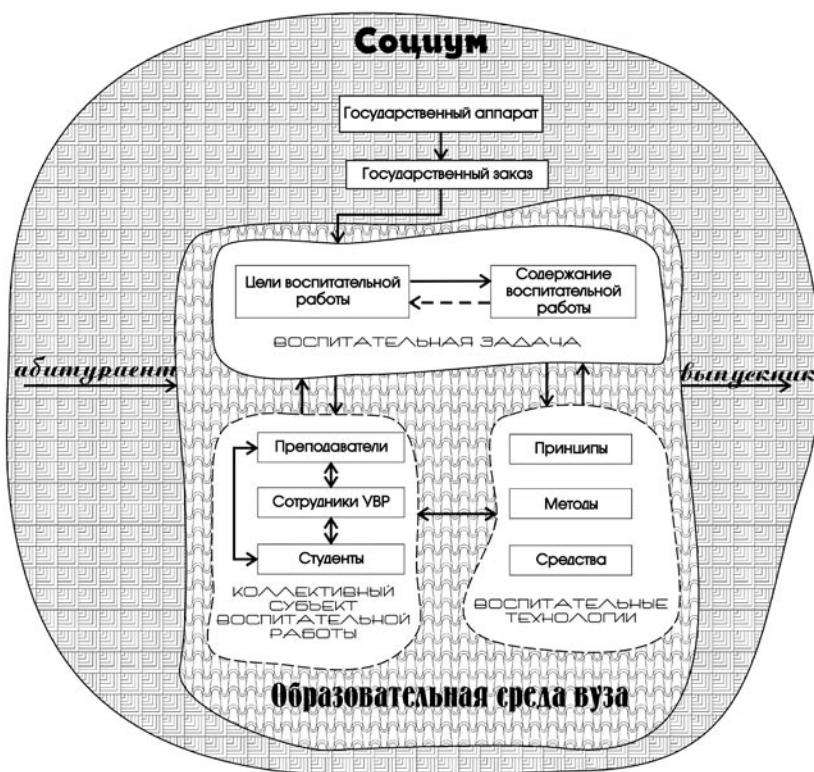


Рис. 1. Структурно-функциональная модель воспитательной работы в педагогическом вузе

зующего элемента рассматриваемой модели более чем оправданно. В силу последнего положения цели должны определять содержание воспитательной работы, составляя вместе воспитательную задачу, решение которой оказывается прерогативой субъектов воспитательного процесса.

#### Литература

1. Барулин В.С. Основы социально-философской антропологии. — М.: Академкнига, 2002. — 455 с.
2. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. — М.:МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. — 112 с.
3. Иркутский государственный педагогический университет. <http://www.igpu.ru>.
4. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. — М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. — 384 с.
5. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30 сентября 2005 г. № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений» (с изменениями от 25 апреля 2008 г.).
6. Санкт-Петербургский государственный аграрный университет. <http://spbgau.ru>.
7. Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения. <http://www.gukit.ru>.

УДК 37.013.78-057.177

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Л.С. Вихляева

### Аннотация

В статье рассматривается современное состояние модели системы работы вуза по развитию коммуникативных способностей будущих специалистов и на основе полученной информации выявляются основные направления содержания деятельности высшей школы по развитию коммуникативных способностей студентов. Сделан вывод, что необходимым условием развития коммуникативных способностей будущих менеджеров является создание определенной системы, которая базируется на доминирующих стратегиях образования.

**Ключевые слова:** коммуникативные способности, стратегия образования, педагогические условия, системный подход, целостность, структурность, взаимозависимость, иерархичность.

### Abstract

The article discusses the current state of the system model of the university to develop communication skills of future specialists and based on the information identifies the main areas of activity content of higher education to develop students' communicative abilities. Concluded that a necessary condition for the development of communication skills of future managers is to create a specific system, which is based on the dominant strategies of education.

**Index terms:** communication skills, educational policies, pedagogical conditions, system approach, the integrity, structural, interdependence, hierarchy.

**К**оммуникативная ситуация, в которой каждый человек так или иначе оказывается, представляет собой комплекс всех факторов, существующих как в объективной реальности, так и в сознании участников коммуникации и влияющих как на их поведение, так и на речевое взаимодействие.

В рамках нашего исследования мы определили основные факторы (педагогические условия), реализация которых в педагогическом процессе позволит, на наш взгляд, совершенствовать систему работы высшей школы по развитию коммуникативных способностей студентов. Основными из них являются:

- осуществление процесса развития коммуникативных способностей студентов с позиции системного подхода;
- использование информационных технологий в работе педагога по развитию коммуникативных способностей студентов;
- разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс модели системы ра-

боты вуза по развитию коммуникативных способностей будущих специалистов;

- разработка и внедрение в учебный план факультета экономики и менеджмента спецкурса «Этика делового общения»;
- формирование у студентов положительной мотивации к развитию у них коммуникативных способностей.

Остановимся на обосновании важности и необходимости создания в учебно-воспитательном процессе вуза каждого из них.

1. Осуществление процесса развития коммуникативных способностей студентов с позиции системного подхода.

Система (греч. *systema* – соединенное, составленное из частей) – совокупность элементов, определенным образом связанных между собой и образующих некоторую целостность. Вообще говоря, в качестве системы можно рассматривать любой объект действительности, лишь бы он представлял собой относительно-целостное множество элементов. В современной науке под системами обычно понимают сложные объекты, которые характеризуются не только

множественностью, но и разнотипностью, разнокачественностью образующих их элементов и связей [5, 304].

В современной науке поиски специальных путей и средств исследования объектов как систем привели к формированию системного подхода.

Системный подход – методологическое направление в науке, ставящее своей задачей разработку средств и методов исследования сложноорганизованных объектов – систем.

Системообразующим же компонентом любой социальной системы является цель. По нашему мнению, та деятельность, которая реализует цель воспитательной системы, определяет ее содержательный характер. В ином случае нарушается суть системности.

Если говорить кратко, это – подход к объектам реальной действительности как к системным; он предполагает постоянный учет и использование в процессе познания и практической деятельности закономерных связей, присущих системам. Мир, бытие и мышление, природа и общество системны. В науке под системой обычно понимается совокупность компонентов, находящихся в таких связях друг с другом, что их взаимодействие порождает у неё качество, не присущее этим компонентам по отдельности. Системы бывают организованные (химические вещества, технические устройства) и органические (живые существа, социальные общности). Для последних характерно то, что их компоненты не могут существовать вне данной системы, а сами они являются самодвижущимися, саморазвивающимися.

Основными принципами системного подхода являются: 1) целостность – принципиальная несводимость системы к сумме свойств составляющих её элементов и невыводимость из последних свойств целого; зависимость каждого элемента, свойства и отношения системы от их места, функций и т.д. внутри целого, 2) структурность – возможность описания системы

лишь через установление её структуры, 3) взаимозависимость системы и среды – система формирует и проявляет свои свойства в процессе взаимодействия со средой, являясь при этом ведущим активным компонентом взаимодействия, 4) иерархичность – каждый компонент системы может рассматриваться в свою очередь как система, а исследуемая в данном случае система представляет собой один из компонентов более широкой системы [7, 7].

Наиболее сложным видом систем являются целенаправленные системы – их функционирование подчинено достижению определенных целей. Для многих сложных живых и социальных систем характерно наличие различных по уровню целей, часто не согласующихся между собой. Причем эти системы являются самоорганизующимися – они способны в процессе функционирования изменять свою структуру. Воспитание принадлежит к социальным системам. Такие системы включают в себя индивидов и общности людей, объединённых разнообразными связями и отношениями. Они имеют компоненты вещных, процессуальных, духовных и человеческих порядков, между которыми не всегда легко провести грань. Но основной компонент таких систем – человек как социальное существо, как «элементарный носитель социального системного качества». Социальные системы являются целенаправленными, материальными, сложноорганизованными и самоорганизующимися, динамичными и вероятностными, открытыми. Они имеют управляющие и управляемые подсистемы [7, 8].

По мнению ученых, воспитательная система – это сложное социально-педагогическое образование; развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: исходной концепции (совокупности идей, для реализации которых она создается); деятельности, обеспечивающей реализацию концепции; субъектов деятельности, ее организующих и в ней участвующих; отношений, интег-

рирующих субъектов в некую общность; среды, освоенной субъектами; управления, обеспечивающего интеграцию всех компонентов системы в целостность. Основная ее цель – личностное развитие обучающихся. Воспитательная система разворачивается из педагогической системы, выступающей ее основой. Воспитательная система – открытая система, взаимодействующая с социальным, природным, культурным окружением образовательного учреждения. Воспитательная система не статична: в ее развитии существует прошлое, настоящее и будущее. В ней действуют как механизмы сохранения и воспроизводства сложившихся способов жизнедеятельности, так и механизмы дезорганизации и обновления системы. Источниками развития воспитательной системы являются противоречия между тенденциями упорядоченности и хаоса – в форме противоречий между системой и личностью, традициями и инновациями (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, И.Л. Селиванова).

Процесс развития коммуникативных способностей студентов – это сложная целенаправленная система, его осуществление подчинено достижению определенной цели; он имеет свои компоненты, закономерные связи и структуру, присущие всем системам. Он является частью системы более высокого порядка – воспитательной системы. Последняя, в свою очередь, входит в состав системы целостного педагогического процесса.

2. Использование информационных технологий в работе преподавателя по развитию коммуникативных способностей студентов.

Параллельно с технологическим прорывом новых информационных технологий педагогическая общественность готовила почву для восприятия работниками системы образования, в т.ч. и высшей школы, тех изменений, которые происходили в информационно-культурной среде общества.

Раскрытие сущности понятия «информационная культура» можно найти в работах

А.И.Бочкина, Н.И.Гендиной, В.П.Долматова, А.П.Ершова, Ю.С.Зубова, В.А.Каймина, И.В.Крупининой, Н.В.Макаровой, Н.А. Пахомовой, А.Л.Семенова и др.

Анализ работ целого ряда исследователей, посвященных становлению новой фазы общественного развития, которое во многих трудах определяется термином «информационное общество», позволяет заключить, что прогресс информационно-коммуникационных технологий определяет развитие общества двадцать первого века и, как следствие, обуславливает появление новой культуры – информационно-коммуникативной, которую следует рассматривать как составную часть общечеловеческой культуры. Информатизация общества является многогранным процессом. К его положительным сторонам необходимо отнести: общую гуманизацию на основе создания условий для неограниченной информированности, сокращение рабочего времени, улучшение здравоохранения, повышение общего благосостояния народа благодаря резкому возрастанию производительности труда, облегчение всех норм общения, ликвидация языковых и культурных барьеров, изменение стиля жизни, профессиональной деятельности и т.д. Вместе с тем, информатизация несет в себе и негативные моменты, связанные с появлением новых проблем: возникновение информационного неравенства людей, нарушение информационной безопасности человека и учреждений, несоблюдение морально-этических и правовых норм поведения в информационно-коммуникативном пространстве [3, 27]. Следовательно, колоссальную социально-педагогическую значимость приобретает формирование информационно-коммуникативной культуры студентов как условия успешного становления у них коммуникативных способностей.

Мы считаем, если в содержании обучения информационно-коммуникативным технологиям студентов в вузе должны быть отражены три составляющие инфор-



мационной культуры (мировоззренческая, технологическая и этико-правовая), а методика обучения должна строиться на основе системно-объектного подхода и с учетом особенностей и интересов возрастных групп обучаемых. Это, в свою очередь, обеспечит формирование у обучаемых представлений об информационной картине мира; овладение ими теоретическими знаниями и технологическими умениями, соответствующих уровню «квалифицированный пользователь персонального компьютера», а также знаниями правовых и морально-этических норм поведения в информационном пространстве, лежащих в основании не только информационной культуры, но и коммуникативной. Следовательно, информационная культура студента играет важную роль в формировании коммуникативной культуры вообще, коммуникативных способностей, в частности, т.к. создает более широкое поле их общения или взаимодействия, способствует увеличению объема знаний и умений коммуникативного содержания.

3. Разработка и внедрение в учебный план экономического факультета вуза спецкурса «Этика делового общения», при создании которого мы учитывали направление профессиональной подготовки.

Цель курса – воспитание и формирование облика будущего менеджера на новом качественном уровне: высококультурного, морально здорового, психически устойчивого и законопослушного гражданина, умеющего в ходе выполнения основных профессиональных функций осуществлять общение с другими людьми, находить с ними взаимопонимание, совместно решать возникающие проблемы и т.п.

Курс «Этика делового общения» изучается на 1-2 курсах факультета экономики и менеджмента вуза. Он рассчитан на 68 часов, в том числе 16 ч. – лекции, 16 ч. – практические занятия и 36 ч. – самостоятельная работа студентов.

Результаты анкетирования студентов, беседы с ними и педагогом, организующим занятия по данному курсу доказали его значимость в общей системе работы вы-

Таблица 1

## Тематическое содержание курса

## 1. Менеджмент организации

№	Разделы дисциплины	Объем занятий, часов			
		ЛК	ПЗ	СР	Всего
1	Основные понятие этики делового общения	2	2	4	8
2	Средства делового общения	2	2	2	6
3	Формы делового общения	2	2	4	8
4	Деловые переговоры: основы ведения переговоров и деловые презентации	2	2	2	6
5	Этика делового общения в отраслях экономики	–	–	2	2
6	Этика дистанционного общения	2	2	4	8
7	Межличностное общение и конфликтные ситуации в деловом общении	2	2	4	8
8	Коллектив как социальная группа. Особенности делового общения в трудовом коллективе	2	2	2	8
9	Этика отношений руководителя и подчиненного	–	–	2	2
10	Специфика делового общения с иностранными партнерами	2	2	4	8
11	Этикет и культура делового общения	–	–	4	4
<b>Итого</b>	Общая трудоемкость: 68 час.	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>36</b>	<b>68</b>



шей школы по развитию у студентов культуры общения, в том числе и коммуникативных способностей, ибо на его занятиях были использованы самые разнообразные формы и методы работы: тренинги, игры, упражнения и др.

Так, например, на практической части занятий были использованы следующие упражнения: «Знакомство», «Кто я», «Умеете ли вы слушать», «Принципы доброжелательного общения», «Чужие интонации», «Улыбка и характер», «Станьте гибкими» и др.

В ходе изучения курса «Этика делового общения» были использованы различного рода коммуникативные тренинги: «Представление», «Комплимент», «Угадывание по ассоциациям», «Публичное выступление», «Разговор в парах», «Прием на работу», «Антистрессовая релаксация» и др.

В процессе организации занятий по данному курсу опирались на следующие принципы групповой работы:

- предоставление студентам полной информации о предстоящей работе: ее целях, задачах, требованиях, предъявляемых к ее участникам;
- конфиденциальность;
- принцип добровольности;
- обеспечение психологической безопасности участников группы.

Каждое занятие состоит из трех частей:

#### 1. Разминка.

Включала в себя упражнения, способствующие активизации познавательной деятельности студентов, созданию непринужденной, доброжелательной атмосферы на уроке, повышению сплоченности классного коллектива и т.п.

#### 2. Основное содержание занятия.

Эта часть включала в себя лекции, игры, упражнения, задания, помогающие понять и усвоить тему занятия.

#### 3. Рефлексия занятия (подведение итогов занятия).

В конце каждого занятия студенты делились своими впечатлениями, мнениями, говорили о своем настроении. В результате

работы по программе курса они ознакомились со многими понятиями, относящимися к деловому общению, научились конструктивному общению, а также конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций.

Таким образом, реализация программы этого курса на практике, наблюдение за поведением, эмоциональным состоянием студентов во время ролевых игр, проблемных дискуссий, групповой рефлексии, анализ их письменных работ позволили получить представление о динамике отношений студентов между собой, к представителям других культур и национальностей; увидеть изменения, происходящие в динамике развития у студентов коммуникативных способностей.

4. Формирование у студентов положительной мотивации к развитию у себя коммуникативных способностей.

Исследования ученых и практика доказали, что сформированность мотивационной сферы у студентов является необходимой предпосылкой успешности всякой деятельности, в том числе и познавательной. Наличие положительной мотивации является источником активности обучающихся и важной побудительной силой в любой деятельности. Ученые определяют мотивацию по-разному: и как конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их взаимодействии.

По мнению Л.И. Божович, мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [1, 53]. При этом, как подчеркивает И.А. Зимняя, понятие «мотив» уже понятие «мотивация». «Мотивация выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществле-

ния конкретных форм деятельности» [4, 148]. По мнению ученого, «самым широким является понятие «мотивационная сфера», включающее и аффективную, и волевую сферу личности (Л.С. Выготский), переживание удовлетворения потребности, в общепсихологическом контексте мотивация представляет собой объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность» [2, 99].

Согласно психологической теории деятельности, возникшая потребность по мере нахождения предмета своего удовлетворения (опредмечивания) переходит в мотивационное состояние, происходит формирование установок, стремлений, влечений и т.д. Данные элементы выступают в осознаваемых мотивах (мотивах-стимулах). Мотив – это осознанное побуждение к достижению конкретной цели, это необходимый элемент сознательного, волевого, преднамеренного действия. Если потребность характеризует готовность к деятельности, то наличие мотива придает активности новый, более действенный характер и способствует овладению новыми способами действий [6].

Как считает И.А. Зимняя, а мы разделяем ее точку зрения, учебная деятельность побуждается, прежде всего, внутренним мотивом, когда познавательная активность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивания» в нем, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например, самоутверждения, престижности, долга, необходимости и др. Ученый также отмечает, что среди социогенных потребностей личности наибольшее влияние на ее эффективность оказывает потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улучшению своей деятельности. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворения этой деятельностью.

Эта потребность заставляет обучающихся больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность [4, 123].

Общеизвестно, что развитие мотивов не происходит спонтанно, оно нуждается в специальном формировании. Вот почему нами было уделено большое внимание повышению уровня положительной мотивации студентов к развитию у них коммуникативной культуры. В процессе работы по спецкурсу «Этика делового общения» мы целенаправленно использовали методы и приемы, способствующие повышению уровня положительной мотивации. Создание доброжелательной атмосферы в группе, сотрудничество между педагогом и студентами, привлечение их к оценочной деятельности по итогам тренинга, деловой или ролевой игры способствовало повышению у них уровня мотивации. Особое значение приобрел отбор коммуникативно-этического материала, так как оптимально отобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: мотивы, цели, эмоции, интересы, потребности. Наибольший интерес у студентов, по нашим наблюдениям, вызывает информация о межличностных отношениях (отношение между полами, семейных отношениях, отношения между представителями разных поколений, отношения между представителями разных рас и сообществ т.п.), о традициях и обычаях, об особенностях профессиональной деятельности менеджера.

Не менее важную роль в формировании мотивации играют занимательность изложения материала (занимательные примеры, парадоксальные факты), необычная форма преподнесения материала, вызывающая удивление студентов, эмоциональность речи преподавателя и др.

Широкое использование проектной методики, вовлечение студентов в работу над различными проектами позволили применить на практике многие формы взаимодействия. Так, например, при работе над проектом «Открытие фирмы. Подбор

кадров» они обменивались информацией о ходе выполнения творческих заданий, устраивали просмотры проектов и презентаций, конкурсы профмастерства и т.п., в ходе которых будущие специалисты овладели умениями выполнять сложные операции (умение анализировать собственные действия, умение увидеть отличительные особенности способа работы другого человека, ставить цели совместной деятельности, перестраивать свою деятельность в зависимости от изменившихся условий и т.п.). Мы постарались выполнить главное условие формирования мотивации совместной деятельности – вовлечь всех студентов в реальный процесс взаимодействия друг с другом, где каждый студент являлся его активным участником. При этом было учтено их желание работать друг с другом, соотношение их возможностей, владение компьютером, темп работы, интересы и др. Опыт показал, что особое значение для развития коммуникативных способностей в совместной деятельности имеет правильный подбор заданий и форм коллективной работы. Выполнение объемных, непосильных заданий вызывает негативное отношение студентов к совместной работе.

Таким образом, наше теоретическое исследование и опытно-экспериментальная работа показали, что основными путями совершенствования и достаточными педагогическими условиями эффективной работы высшей школы по развитию коммуникативных способностей студентов – будущих менеджеров являются:

- осуществление процесса развития коммуникативных способностей студентов с позиции системного подхода;
- использование информационных технологий в работе педагога по развитию коммуникативных способностей студентов;

- разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс модели системы работы высшей школы по развитию коммуникативных способностей будущих менеджеров;

- разработка и внедрение в учебный план факультета экономики и менеджмента спецкурса «Этика делового общения»;
- формирование у студентов положительной мотивации к развитию у них коммуникативных способностей.

Их создание в условиях высшей школы позволяет повысить уровень сформированности коммуникативной культуры будущих специалистов в области менеджмента вообще, в т.ч. и развитие у них коммуникативных способностей.

#### Литература

1. *Бодалев, А.А.* Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
2. *Вишняков, С.А.* Психолого-педагогические основы обучения вербальной коммуникации: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Вишняков. – М., 1996. – 19 с.
3. *Жуков, Ю.М.* Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяжников. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 96 с.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Астрель, 2003. – 78 с. – (Образование в документах и комментариях).
5. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И. В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с.
6. *Лененко, Т.Н.* Интеграция эмоционального и делового компонентов учебного взаимодействия студентов в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Н. Лененко. – М., 1993. – 18 с.
7. *Сокольников, Ю.П.* Программа и логика воспитания школьников / Ю.П. Сокольников. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2001. – 218 с.

УДК 370

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

**Ф.Х. Хазиева**

### Аннотация

В статье раскрываются наиболее эффективные методы формирования у студентов культуры толерантности в процессе внеучебной деятельности классного руководителя, среди которых беседа, кейс-метод, психолого-педагогические тренинги, круглые столы, волонтерские акции. Описывается подготовка классных руководителей педагогических колледжей к использованию данных методов в «Школе классных руководителей» и на спецкурсе «Формирование культуры толерантности студентов педагогического колледжа».

**Ключевые слова:** культура толерантности, студенты педагогического колледжа, классные руководители, внеучебная деятельность.

### Abstract

In article the most effective methods of formation at students of culture of tolerance are opened during nonlearning activity of the class teacher, among which conversation, a case-method, psychological-pedagogical trainings, round tables, voluntary actions. Preparation of class teachers of pedagogical colleges for use of the given methods at «School of class teachers» and on a special course «Formation of culture of tolerance of students of pedagogical college is described».

**Index terms:** culture of tolerance, students of pedagogical college, class teachers, nonlearning activity.

Особая значимость научно-методического обеспечения процесса формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа определяется актуальностью современного профессионального образования в подготовке компетентного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда и успешного в построении профессиональной карьеры.

Научно-методическое обеспечение – это процесс поиска и разработки организационно-педагогических и методических механизмов доведения научных результатов до их практического применения в деятельности педагогов в реальных условиях.

Современные реалии педагогического колледжа свидетельствуют о приоритетной роли педагогов, классных руководителей в организации воспитательного процесса колледжа. Сегодня руководство студенческой группой в условиях колледжа – это не только выполнение социальной роли

педагога и наставника, но и социализация студентов, помощь в адаптации к условиям учебно-воспитательного процесса колледжа, к студенческой группе.

Для реализации содержания модели формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа в процессе внеучебной деятельности было осуществлено следующее:

- открыта «Школа классных руководителей» в педагогических колледжах;
- разработан спецкурс для классных руководителей студенческих групп «Формирование культуры толерантности студентов педагогического колледжа»;
- определены наиболее эффективные методы формирования у студентов культуры толерантности в процессе внеучебной деятельности классного руководителя.

«Школа классных руководителей» была внедрена в деятельность Туймазинского педагогического колледжа, Благовещенского

педагогического колледжа и Нефтекамского педагогического колледжа. «Школа», она решает следующие задачи:

– создание условий для актуализации интереса слушателей к проблемам формирования у студентов культуры толерантности, прочного усвоения теоретических знаний о культуре толерантности педагога, о толерантности в межличностном взаимодействии, в системе общения «педагог-ребенок»;

– выработка умений переносить знания в практическую деятельность по формированию культуры толерантности;

– развитие потребности к самостоятельному решению проблем, связанных с формированием у студентов культуры толерантности.

Также для подготовки классных руководителей к деятельности по формированию культуры толерантности студентов педагогического колледжа, а также повышения квалификации и педагогического мастерства классных руководителей разработан спецкурс «Формирование культуры толерантности студентов педагогического колледжа».

В результате обучения в «Школе» классные руководители овладевают техниками и методами обучения студентов, необходимыми для формирования культуры толерантности. Как показало наше исследование, наиболее результативными из них оказались: беседа, кейс-метод, психолого-педагогические тренинги, круглые столы, волонтерские акции.

**Беседа** – это тщательно продуманная классным руководителем система вопросов, постепенно подводящих студентов к получению новых знаний о культуре толерантности. Готовясь к беседе, классный руководитель, как правило, должен намечать основные, дополнительные, наводящие, уточняющие вопросы, посвященные проблеме толерантного поведения в межличностном общении педагога с детьми, коллегами, родителями. Индуктивная беседа обычно перерастает в так называемую

эвристическую, поскольку студенты от частных наблюдений приходят под руководством классного руководителя к общим выводам. При дедуктивном построении беседы дается сначала правило, общий вывод о системе толерантного взаимодействия, а затем организуется его подкрепление, аргументирование. Эффективность использования метода беседы при формировании толерантности студентов педагогического колледжа в работе классного руководителя определяется высокой привлекательностью для учащейся молодежи, возможностью оценки ими интолерантных событий, поступков, явлений в педагогической деятельности и межличностном взаимодействии и на этой основе сформированностью у них адекватного, толерантного отношения в межкультурном педагогическом общении. Следует отметить, что убеждающий смысл обсуждаемых в ходе беседы проблем толерантного/интолерантного поведения значительно повышается, в случае если студенты находят опору в своем личном опыте, в делах, поступках, действиях.

**Кейс-метод, метод кейсов, казусов** (от лат. *casus* – запутанный или необычный случай) – это деловая игра в миниатюре, сочетает в себе профессиональную и игровую деятельность, относится к интерактивным методам. Рассмотрение практических ситуаций (кейсов) предполагает анализ и групповое обсуждение гипотетических или реальных ситуаций толерантного/интолерантного характера в педагогической деятельности, которые представлены в виде краткого описания, сюжетной картинки, видеофрагмента и т.д. В основе рассмотрения практических ситуаций лежит дискуссия, обсуждение, в котором студенты играют активную роль, а классный руководитель направляет и контролирует их работу.

Данный метод состоит в том, что материал по культуре толерантности подается студентам в виде микропроблем, теоретические, практические знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по

разработке решений толерантного/интолерантного поведения в различных педагогических ситуациях. То есть будущие педагоги, ознакомившись с описанием проблемы толерантности, самостоятельно анализируют ситуацию, диагностируют данную проблему и представляют свои идеи и решения в дискуссии, в непосредственной групповой работе.

Во внеучебной деятельности со студентами классный руководитель использует готовые кейсы, ознакомление и проработка которых происходила в «Школе» и уже на основе готовых шаблонных материалов разрабатывает собственные кейсы с учетом уровня подготовки, полученных теоретических знаний в учебной деятельности, получаемой студентами специальности и специфики будущей профессиональной деятельности. Однако и сами студенты на последующих внеучебных мероприятиях самостоятельно или с помощью классного руководителя и других педагогов описывают педагогические ситуации толерантного/интолерантного взаимодействия в системе «педагог-ребенок», «педагог-педагог», наблюдаемые в ходе прохождения ими педагогических практик.

Наше исследование позволило прийти к тому, что опыт практической деятельности по формированию культуры толерантности студентов педагогического колледжа в наибольшей степени приобретается при использовании психолого-педагогических активных методов обучения, а именно при работе на **психолого-педагогических тренингах толерантности**.

Тренинги толерантности ориентированы на совместную деятельность, разнообразные формы взаимодействия и сотрудничества, развивают социальную направленность личности, умения и навыки плодотворного общения и взаимодействия, способствуют развитию эмоционально-волевой саморегуляции и адекватной самооценки, то есть обеспечивают формирование культуры толерантности у студентов педколледжа. Тренинг толерантности может иметь ог-

ромное значение для каждого студента не просто как обучение некоему навыку, но как средство коррекции поведения, приобретения культуры толерантности, повышения самооценки и культивирования искреннего, надежного и эффективного общения. Тренинг толерантности увеличивает число возможных способов поведения студента, будущего специалиста, которые могут заключаться в отходе от знакомых, стереотипных паттернов и в поиске альтернативных, более эффективных способов взаимодействия.

Психолого-педагогический тренинг толерантности позволяет решить следующие задачи:

1) познакомить студентов с понятиями «толерантность» и «толерантная личность», «границы толерантности», критериями и социальными проявлениями толерантности и нетерпимости, показать значение толерантного поведения при взаимодействии с субъектами образовательного процесса;

2) подвести студентов к осознанию многообразия проявлений личности каждого ученика и педагога в образовательной среде, в межличностном взаимодействии;

3) обсудить проявления толерантности и интолерантности в образовательной поликультурной среде;

4) развивать социальную восприимчивость, способность к эмпатии, сопереживанию и сочувствию, доверие, чувства собственного достоинства, умения уважать достоинство других и самопознание как элементы толерантности в контексте отношений «Я» и «Другие»;

5) научить студентов конкретным приемам, позволяющим развить у себя качества толерантной личности, развить способности к самоанализу, самопознанию, навыков ведения позитивного внутреннего диалога о самом себе;

6) обучить студентов конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия, коммуникативным навыкам, укрепляющим



социальные связи, а также последующая обработка полученных умений;

7) обучение межкультурному пониманию и толерантному поведению в системе взаимоотношений «Учитель-ученик» как системы «Я-Другой»;

8) формирование готовности и умений реализовывать полученные практические знания, умения и навыки в профессиональной педагогической деятельности и реальных ситуациях взаимодействия системы «Учитель-ученик».

В нашем исследовании контрольно-диагностический этап предусматривает изучение уровня сформированности культуры толерантности студентов педагогического колледжа в результате осуществления оценочной деятельности, основанной на рефлексии и отражающей готовность студентов к самоанализу, самоконтролю и самооценке, до и после тренинга. В связи с этим классным руководителям были предложены диагностические методики, позволяющие оценить динамику изменения уровня сформированности культуры толерантности компетенции студентов.

Результаты диагностики культуры толерантности позволяют внести коррективы в процесс формирования культуры толерантности будущих специалистов.

**Круглый стол** являет собой один из эффективных инструментов классного руководителя по формированию культуры толерантности студентов педагогического колледжа, используемый во внеучебной деятельности. Однако в психолого-педагогической методической литературе описывается очень бедно по сравнению с другими методами внеучебной работы.

В общем понимании «Круглый стол» – это собрание группы экспертов, обмен мнениями по той или иной теме, иногда перед слушателями, которые могут задавать вопросы; это своего рода совещание по обмену опытом и обсуждению практического опыта, достижений и ошибок.

«Круглый стол» – представляет собой форму не только учебной, но и внеучебной

работы, за которым студенты имеют возможность обоснованно поставить злободневные вопросы интолерантного поведения педагога, серьезно аргументировать подходы к их решению, а также сообщить об удачном и неудачном опыте толерантного взаимодействия с учениками (детьми) и другими субъектами образовательного процесса в ходе прохождения педагогической практики. Таким способом участники «круглого стола» осваивают содержание темы культуры толерантности, ее ключевые проблемы.

«Круглые столы», организуемые в педагогическом колледже классным руководителем совместно со студентами, предполагают распределение ролей: «Председатель» (или «Ведущий») и «Участники». Выступления по проблеме культуры толерантности будущих педагогов не готовятся заранее, как на конференциях или симпозиумах, но задаются, определяются на подготовительном этапе. Атмосфера «круглых столов» свободная и импровизированная.

Роль «Председателя», как правило, выполняет классный руководитель, однако с ней вполне справляется мини-группа (диада, триада) студентов старших курсов, что выступает мощным мотиватором для участия в работе «круглого стола» других студентов, тем более, если студенты-организаторы выбирают темы для обсуждения. Функция «Председателя» – следить за временем и моделировать обсуждаемые вопросы по толерантности. «Участнику» выделяется определенное, фиксированное время на выступление, в случае, если выступающий вышел за пределы регламента, «Председатель» должен как можно тактичнее прервать его. «Председатель» должен следить за тем, чтобы все студенты и приглашенные лица в равной степени имели возможность высказаться.

С целью формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа классный руководитель использует разные формы «круглого стола», выбор которых зависит, с одной стороны, от уровня своего профессионализма, опыта работы



со студентами, осознанности, включенности в проблематику толерантности, умения организовывать «круглые столы», с другой стороны, от специфики обсуждаемой темы, уровня профессиональной подготовленности студентов и подготовленности к восприятию и работе в таком виде внеучебной деятельности.

*Пассивная* форма «круглого стола» предполагает обсуждение темы группой классных руководителей, педагогов или иных специалистов, группа студентов слушает. Эта форма применяется из-за отсутствия предварительной подготовки или при желании продемонстрировать обучающимся профессиональный уровень обсуждения темы. Другая пассивная форма «круглого стола» проходит по типу «мужского разговора», когда каждый из взявших слово высказывает порой противоположные точки зрения, общий разговор и обсуждение не завязываются, а ведущий только предоставляет слово и слушает вместе со всеми. При более пассивной форме классный руководитель обсуждает тему как бы сам с собой, но «подключает» к обсуждению студентов, задавая им конкретные вопросы.

При *активной* форме «круглого стола» происходит динамичное обсуждение всех участников, классный руководитель, сумев завязать разговор «с обратной связью», направляет его. Активный «круглый стол» требует от классного руководителя серьезной теоретико-методической подготовки и большого умения (искусства) ведения.

Классный руководитель может организовывать «круглый стол» самостоятельно, не прибегая к помощи других специалистов, однако данный вариант представляет высокую степень риска, в первую очередь, риск в скатывании к пассивной форме. Преодоление его осуществляется целесобразностью разбиения участников на малые группы и первоначальным обсуждением темы в малых группах, и только потом совместным обсуждением. При этом хорошие результаты дает прием очередности докладов по вопросам темы.

**Волонтерские акции**, организуемые классными руководителями и студентами совместно являются эффективным средством формирования культуры толерантности у студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности.

В первую очередь, волонтерство – это добровольческое движение, направленное на улучшение жизни и является важной частью для построения гуманного гражданского общества. Во-вторых, волонтерство в сложном, противоречивом мире дает шанс человечеству на выживание, являя собой существо будущего. Под словом «волонтер» раскрывается понимание деятельности человека, добровольно взявшего на себя какую-либо работу. Объединение людей в группу волонтеров представляет собой свободные союзы людей, объединённых каким-либо интересом, или же «волонтерское движение», где каждый волонтер работает в какой-либо области по своей воле, согласию, не по принуждению. Волонтерское движение молодежи в современных условиях российского общества является одной из форм добровольной некоммерческой общественной работы, прежде всего студентов, как наиболее инициативной и творческой социальной группы.

Организация и проведение волонтерских акций обусловлено важностью повышения мировоззренческих установок и способствования личностному становлению будущего специалиста, возрастающей необходимостью внедрения в воспитательный процесс инновационных форм работы с учащейся молодежью. В связи с данным аспектом, волонтерская деятельность приобретает особую актуальность в социальной и воспитательной сфере, предполагающая активное включение, в первую очередь, молодежи, которая обладает большим потенциалом.

Развитие молодежного волонтерского движения в педагогическом колледже способствует изменению мировоззрения студенческой молодежи и тех, кто рядом, развитию у будущих профессионалов

практических умений и навыков, удовлетворению потребности в общении и самоуважении, осознанию своей полезности и нужности, развитию в себе важных личностных, профессионально важных качеств, следованию моральным принципам и открытию более духовной стороны жизни.

Из всех существующих видов и форм организации волонтерских движений для формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа наиболее приемлемыми, привлекательными и доступными для решения поставленной задачи являются следующие:

– взаимопомощь или самопомощь. Студенты осуществляют волонтерскую деятельность, чтобы помочь другим членам своей же социальной группы, то есть таким же, как они, студентам, обрести культуру

толерантного сознания, отношения, поведения;

– просвещение или пропаганда студентов и педагогов в вопросах культуры толерантности.

Главная особенность спецкурса «Формирование культуры толерантности студентов педагогического колледжа» состоит в том, что обучение организуется в реальной среде внеучебной деятельности колледжа, что обеспечивает эффект «погружения» сначала классных руководителей, в последствии и студентов в процесс формирования культуры толерантности. Результаты исследования нашли применение при разработке методических рекомендаций по организации внеучебной деятельности классных руководителей студенческих групп. ■

УДК 371.398

## ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

И.Б. Игнатова, Н.В. Екимова

### Аннотация

Учреждение дополнительного образования детей являются одним из самых молодых типов образовательных учреждений в системе непрерывного образования России. Специфика деятельности учреждений дополнительного образования детей требует особого внимания к поиску научных подходов к управлению данным типом образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** учреждение дополнительного образования детей, управление, подходы, инновационный подход.

### Abstract

Institutions of additional education for children are among the youngest of all types of establishments within Russia's continuous education system. Their specific nature demands particular attention to the search for scientific approaches to how such institutions must be run.

**Index terms:** institution of additional education for children, innovative approach.

**С**овременная наука управления развивается очень интенсивно, быстрыми темпами, она представляет собой синтез теоретических разработок и осмысление выводов, сделанных из многолетней практической деятельности. Интенсивность ее развития объясняется тем, что это одна из самых «востребованных» в настоящий момент наук, напрямую связанная с развитием экономики.

Теория управления представлена в трудах таких отечественных ученых, как А.Г. Аганбегян, А.И. Анчишкин, В.Г. Афанасьев, Д.М. Гвишиани, М.И. Кондаков, П.М. Керженцов, А.В. Попов, Е.Ф. Розмирович, И.К. Шалаев, Т.М. Давыденко и других, а также зарубежных исследователей М.Альберта, М.Вебера, П.Друккера, Д.Карнеги, Д.Мак-Грегора, Р.Маккензи, У.Оучи, С.Паркинсон, Ф.Тейлор, П. Уотерман, Л.Яккоки и других. В их работах выявлены основы социального управления, определено его понятие, изучены функции, структура органов управления и пути совершенствования управленческой деятельности.

Теория управления учреждениями дополнительного образования детей разра-

ботана значительно слабее общей теории управления образовательными системами. Поскольку речь идет об учреждении дополнительного образования детей, необходимо определить, что понимается под таким типом образовательного учреждения.

В учреждении данного типа, во-первых, образовательная деятельность направлена на развитие мотивации личности к познанию и творчеству, укреплению здоровья, на профессиональное самоопределение, адаптацию воспитанников к жизни в обществе, формирование их общей культуры; во-вторых, учитываются запросы детей, потребности семьи, других образовательных учреждений, детских и юношеских объединений, национально-культурных традиций; в-третьих, основой реализуемой образовательной программы является дополнительная образовательная программа (программы); в-четвертых, организуются и проводятся массовые мероприятия с детьми; в-пятых, создаются необходимые условия для содержательного досуга детей и родителей; в-шестых, проводится работа по оказанию помощи детским и юношеским общественным объединениям, педагогическим коллективам других обра-

зовательных учреждений в реализации дополнительных образовательных программ, организации досуговой и внеурочной работы [1].

К тому же, в практике деятельности системы дополнительного образования детей нет одинаковых учреждений, и каждое конкретное учреждение имеет свое индивидуальное лицо и свой стиль управления. Многообразие видов деятельности и оказываемых услуг требует применения более сложной системы многоуровневого управления, совершенной организационной структуры и особенно в крупных учреждениях, таких как: Дворец детского творчества, эколого-биологический Центр, Центр детско-юношеского туризма и экскурсий, Центр детского (юношеского) технического творчества, специализированная детско-юношеская Школа олимпийского резерва. Процесс управления должен обеспечить целенаправленную деятельность как всего коллектива, так и его разнообразных подразделений, и одновременно – целенаправленная деятельность каждого члена коллектива должна обеспечить прогрессивное развитие коллектива в целом.

Исторический анализ развития учреждения дополнительного образования детей как нового типа образовательного учреждения позволил выявить главные особенности учреждений дополнительного образования детей, отличающие их от образовательных учреждений разных типов и видов: *свобода выбора деятельности педагога (обучающая программа), воспитанника (вид деятельности); возможность менять виды деятельности, коллектив, педагога; главным организующим началом является не урок, а учебное занятие в различных формах; между ребенком и педагогом существуют особые взаимоотношения сотрудничества и сотворчества; индивидуальный подход в сочетании с социальной направленностью деятельности позволяют ребенку найти свое место в жизни, получить допрофессиональную или начальную профессиональную подготовку.*

Поскольку учреждение дополнительного образования детей отличается от других образовательных учреждений, то и система управления деятельностью в них неизбежно должна отличаться своими особенностями, учитывая специфику их деятельности.

Н.А. Соколова, Н.И. Фуникова считают, что особенности управления учреждением дополнительного образования детей обусловлены педагогическими условиями эффективности их деятельности – вариативностью образования, субъектно-субъектными отношениями педагога и ребенка, многоуровневой психолого-педагогической и социокультурной системой, ситуацией выбора и успеха у каждого ребенка. По мнению авторов, обеспечение вариативности образования есть предоставление возможности ребенку и родителям выбора содержания образования. В условиях отсутствия стандартов на дополнительное образование возрастает роль управления в обеспечении содержания образования. Поэтому особых усилий управленцев требуют такие действия, как изучение социального заказа и интересов детей, установление контактов с учеными ВУЗов, научно-исследовательских институтов для проведения исследований содержания образования, организация кадрового и методического обеспечения образовательного процесса и мониторинга образовательных результатов. Построение субъект-субъектных отношений требует демократического стиля управления, формирования коллектива единомышленников, организации совместной творческой деятельности, повышения педагогического профессионализма как педагога, так и управленца [6].

Учреждение дополнительного образования детей имеет не только особенности управления, но и ряд трудностей управления, которые необходимо преодолевать его руководителю. На основании нормативных документов данный тип образовательного учреждения как объект управления характеризуется многообразием направлений (11 основных лицензируемых направле-

ний) и функций (*образовательные функции – функции обучения, воспитания и развития детей; социально-педагогические функции – функции социальной защиты, оздоровления, реабилитации, социальной адаптации, культурно-досуговая и другие функции*) деятельности. Задача управления состоит в том, чтобы помочь педагогу ориентироваться в этом многообразии и использовать в педагогической деятельности выявленные возможности. Педагогический коллектив учреждения дополнительного образования детей включает в себя специалистов разных профессий, иногда не имеющих педагогического образования, по укомплектованности состоит из основных работников и совместителей (*в большинстве случаев совместителей больше, чем основных работников*). Задача управления состоит в том, чтобы обеспечить сплочение и единство коллектива для решения общих проблем учреждения дополнительного образования детей и повышение уровня профессионального мастерства коллектива через систему курсового и межкурсового повышения квалификации. В основе деятельности любого учреждения дополнительного образования детей лежит социальный заказ, в соответствии с которым необходимо определять цели, содержание и формы организации дополнительного образования детей. Задача управления – организовать изучение социального заказа, в соответствии с которым выстраивается деятельность всего образовательного учреждения.

Учреждения дополнительного образования являются сложными социальными организациями, и как любые сложные организации имеют разные подходы к иерархическому построению структур управления, распределению прав, обязанностей и ответственности между подразделениями аппарата управления, способам выработки решений, их контролю и т.д. Это объясняется тем, что каждое учреждение дополнительного образования детей развивается в условиях постоянно изменяющейся ситуа-

ции, и основная задача управления состоит в изыскании концепций и приемов, соответствующих данной ситуации с тем, чтобы достичь поставленных целей с максимально возможным эффектом.

Исследуя сущность и содержание управления в дополнительном образовании, мы опирались на совокупность исследований, раскрывающих сущность, содержание и специфику управления в учреждении дополнительного образования детей.

Изученные нами исследования показывают, что в науке исследовались проблемы *управления внешкольной средой, проблемы планирования и контроля, организации и руководства воспитательной работой, проблемы управления процессом изучения, обобщения и внедрения передового педагогического опыта* и другие.

По вопросам управления внешкольными учреждениями до 1990 годов не было подготовлено специальных учебников или учебно-методических пособий. В те годы учеными, изучавшими проблемы развития внешкольных учреждений, в основном исследовалась проблема педагогического управления (Балясная Л.К., Грекова О.И. [3], Коваль М.Б. [4]).

Практика показывает, что управление современным учреждением дополнительного образования детей требует перехода к профессиональному управлению, опирающемуся на современную теоретическую базу (В.И.Андреев, В.И.Зверев, М.М.Поташник, В.С.Лазарев, Т.М.Давыденко, П.И.Третьяков, Т.И.Шамова, А.И.Моисеев, А.И.Сурыгин, К.М.Ушаков, Е.А.Ямбург и др.). В этом процессе большую роль играют *современные подходы к управлению*, которые в современной педагогической науке рассматриваются как единицы методологической ориентации исследовательской и практической стратегии. При этом выделяются такие подходы, как:

– *системный подход* позволяет в развернутом виде показывать деятельность различных структурных подразделений как элементов этой системы. Данный подход

дает возможность учесть все необходимые взаимосвязи и взаимодействия в образовательной системе;

– *структурно-функциональный подход*, позволяющий рассматривать функционирование и управление образовательным процессом через призму реализуемых видов деятельности и других элементов;

– *культурологический подход* предполагает объединение в целостном непрерывном образовательном процессе специальных общекультурных и психолого-педагогических блоков знаний по конкретным научным дисциплинам, общечеловеческим и национальным основам культуры, закономерностям развития личности;

– *субъектно-деятельностный подход* означает ориентацию на личность как цель, субъект, результат и главный критерий. Он ориентирован на саморазвитие творческого потенциала личности в процессе деятельности, создания для этого необходимых условий;

– *интегративно-вариативный подход* предполагает построение системы управления на основе выбора вариантов интеграции элементов ее внутренней и внешней среды для нахождения оптимального пути реализации цели и соблюдения права субъектов на выбор вариантов деятельности для обеспечения ее разнообразия, разноразноуровневости, интегративности, преемственности в рамках системы.

Кроме того, учеными выделяются и такие подходы как: личностный, рефлексивный, мотивационный, исследовательский, оптимизационный и др. Следует отметить, что если об интегративно-вариативном, рефлексивном, личностном, субъектно-деятельностном подходах заговорили в последние 10-15 лет, то системный, структурно-функциональный и оптимизационный подходы известны уже много лет. Но, по мнению многих ученых-педагогов, занимающихся проблемами управления, они являются «непреходящей инновацией» [5] (И.П.Подласый), поскольку постоянно наполняются новым содержанием.

Наибольшее значение в новых условиях модернизации системы дополнительного образования детей приобретает *инновационный подход*, стимулирующий не только развитие системы, но и предполагающий качественные изменения в составляющих ее компонентах: содержательных видах деятельности, технологиях и методах развития кадрового потенциала участников совместной деятельности. Вследствие этого образовательное учреждение как система способно достигать более высоких, чем ранее, результатов своей деятельности. Инновационный подход предполагает изменение в целях, условиях, содержании, средствах, методах и формах деятельности, которые характеризуются новизной, обеспечивают повышение эффективности тех или иных процессов и их частей в длительном временном континууме, оправдывают затраты всех видов ресурсов в сравнении с полученными результатами.

Динамика инновационного процесса в учреждениях дополнительного образования детей предопределяет специфический подход, направленный на проектирование средств социального и создание условий для самореализации участников совместной деятельности.

Назначение инноваций в управлении современным учреждением дополнительного образования детей, в нашем понимании, заключается в создании условий для целостного развития образовательного учреждения как сложной социально-педагогической системы. Перевод учреждения дополнительного образования детей из режима функционирования в режим развития вызывает необходимость поиска новых подходов к управлению образовательным учреждением в целом.

Инновационный подход к организации управления образовательным учреждением эффективен в том случае, когда оно построено на следующих принципах [2]:

1) признание непрерывного развития коллектива как основной цели управления;



2) признание неповторимости, уникальности личности и ее прав на свободу, творчество;

3) гибкое сочетание централизации и децентрализации в зависимости от конкретной проблемной ситуации;

4) направленность управления «снизу вверх»;

5) достижение согласия в коллективной деятельности;

6) нравственное поощрение инициативы.

На основании выше перечисленных принципов организации управления образовательным учреждением на основе инновационного подхода определяется состав и содержание функций с учетом его специфических особенностей, как социально-педагогической системы. Изученная нами научно-педагогическая литература позволяет утверждать, что применительно к педагогическим системам учеными-педагогами (П.И.Третьяков, В.С.Лазарев, М.М.Поташник, В.В.Васильев, Т.И.Шамова и др.) выделяются ведущие функции управления: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная. Раскрывая проблему управления с позиции инновационного подхода, важно не столько выделить функции управления сколько показать их взаимосвязь и взаимообусловленность, т.е. целостность, как важнейшее свойство любой системы.

В комплексе все перечисленные функции отражают ход и последовательность управленческих воздействий, их завершённый цикл. Их специфичность задается ситуацией инновационности в управлении образовательным пространством, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом.

Потребность в инновациях, в инновационных процессах, а в целом – в конструировании и реализации стратегии ин-

новационной деятельности в сочетании с традиционной (устойчивой) становится определяющей в обеспечении системной динамики устойчивого функционирования и развития образования.

Все сказанное выше позволяет сделать следующий **вывод**: в современной педагогике явлений в их развитии, а также и причин системе дополнительного образования детей сосредоточились практически все составляющие инновационного процесса – создание, освоение и применение новшеств в организации управления учреждением дополнительного образования детей. При этом учитывается взаимосвязь трех основных аспектов (социально-экономический, психолого-педагогический и организационно-управленческий), от которых зависит общий климат, и условия в которых происходит развитие инновационных подходов, в частности, к управлению образовательным учреждением. Это, на наш взгляд, будет способствовать выявлению новых, не исследуемых, которые препятствуют их внедрению и распространению.

К особо значимым переменам, определившим одно из направлений инновационного поиска в управлении образовательным учреждением, относится становление и внедрение системы рыночных отношений в сферу образования. Проблема соотношения рынка и образования стала одной из важнейших проблем современной педагогики. Втягивание учреждений образования в сферу рыночных отношений усиливает преобразовательные процессы внутри них. Фактор конкурентной борьбы оказывает активизирующее воздействие на все направления инновационной деятельности образовательных учреждений. В настоящее время наука, образование и бизнес развиваются по траекториям, часто не связанным друг с другом. Поэтому требуется механизм управления инновационным развитием, способный обеспечить взаимодействие образования, науки и бизнеса.

По мнению ряда ученых-педагогов, наилучшим образом этим целям слу-



жит кластерный подход (В.П.Бурдаков, Т.И.Шамова, Ю.Н.Юров, В.Т.Волов и др.). *Кластерный подход предполагает объединение для достижения общей цели самых разных структур – от вуза и органов власти до академического и бизнес-сообщества* (Т.М. Давыденко). Научно-практическая целесообразность и актуальность применения кластерного подхода к управлению функционированием и развитием образовательной системы на сегодняшний день почти не вызывает сомнений в ряде исследований зарубежных авторов (Р.Блэшфилд, М.Жамбю, Д.Вэн Райзинг, М.С.Олдендерфер). Однако следует заметить, что научный подход к кластеризации сравнительно мало разработан и довольно фрагментарно отражен в отечественной научно-педагогической литературе. Более того, сам термин «кластер» вошел в научный оборот как одно из модных, но не совсем ясных понятий, «засоряющих» категориальный научный аппарат, однако несущий в себе и смысловую, и практическую значимость.

### Литература

1. *Буйлова, Л.Н.* Дополнительное образование: норматив. док. и материалы / Л.Н. Буйлова, Г.П. Буданова. – М.: Просвещение, 2008. – 317 с.
2. *Вазина, К.Я.* Педагогический менеджмент: концепция, опыт работы / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Р. Беликовский. – М., 1991. – 268 с.
3. *Грекова, О.С.* педагогические проблемы управления воспитательной деятельностью внешкольного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.С. Грекова. – М., 1977. – 20 с.
4. *Коваль, М.Б.* Педагогика внешкольного учреждения / М.Б. Коваль. – М.–Оренбург, 1993. – 62 с.
5. *Подласый, И.П.* Педагогика. Новый курс / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2001.
6. *Соколова, Н.А.* Педагогика дополнительного образования детей: Учеб. пособие по специальности 031300 «Социальная педагогика», специализация 031304 «Социально-педагогическая деятельность в учреждении дополнительного образования» / Н.А. Соколова, Н.И. Фуникова; научн. ред. З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во ГОУ ВПО «ЧГПУ», 2004. – 278 с. ■

УДК 37.032

## ДИАЛОГОВОЕ ОБЩЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНОГО СОГЛАСОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

**Р.Ю. Ермаков**

### **Аннотация**

В статье рассматривается проблема ценностного согласования в педагогическом взаимодействии, раскрывающая осмысленное саморазвитие личности учащегося посредством обретения ценностей на коммуникативном смысловом уровне образовательного взаимодействия с личностью педагога. Реализация ценностного согласования осуществляется с помощью диалогового общения.

**Ключевые слова:** ценность, ценностное согласование, педагогическое взаимодействие, коммуникативный смысловой уровень, диалоговое общение.

### **Abstract**

The problem of valuable co-ordination in pedagogical interaction is studied in this article which deals with the sensible self-development of pupil's personality by means of getting different values on the communicative semantic level in educational interaction with teacher's personality. The realization of valuable co-ordination could be possible, if we use the dialogical communication.

**Index terms:** a value, valuable co-ordination, pedagogical interaction, the communicative semantic level, the dialogical communication.

**С**оциально-экономические изменения, произошедшие в нашей стране на рубеже веков, обусловили процесс гуманизации и гуманитаризации системы образования. Все большее значение в педагогике приобретают задачи ценностно-смыслового обучения и воспитания. Успешное решение их в современной школе должно способствовать становлению личности ребёнка, адаптированной к современным жизненным условиям и умеющей использовать интеллектуальный потенциал, приобретенный в общеобразовательной школе, в процессе дальнейшей жизнедеятельности.

В то же время следует отметить, что личность учащегося дезориентирована в выборе ценностей и смыслов своего собственного развития в образовательном пространстве, поскольку существующая система школьного обучения и воспитания по-прежнему нацелена на неосознанное формирование знаний, умений и навыков, а не на оказание помощи ребёнку в выборе путей и средств личностного саморазвития. Опираясь на данное противоречие,

мы полагаем, что проблема ценностного согласования в педагогическом взаимодействии является актуальной, поскольку она призвана помочь ребёнку в условиях диалогового общения обрести ценности и смыслы личностного саморазвития. Посредством согласования, осмысления и утверждения ценностей собственного саморазвития личность учащегося получает импульсы к дальнейшему самосовершенствованию. Личность педагога при этом приобретает новые ценности и смыслы своего личностного и профессионального становления.

При разработке концепции ценностного согласования в педагогическом взаимодействии мы опирались на аксиологический подход в педагогической науке, отраженный в работах исследователей В.И.Горовой, И.Ф.Исаева, В.П.Каширина, В.А.Сластёнина, И.В.Ульяновой, Г.И. Чижиковой, Е.Н.Шиянова. Ценностное воспитание и обучение рассматривается в данном подходе через призму взаимодействия учителя и ученика, в ходе которого личность ребёнка должна пережить и принять

во взаимодействии с личностью педагога такие основные ценности и смыслы, как умение жить среди людей, способность к творчеству, желание самореализовать себя при осмыслении своей уникальности [2; 3; 6; 7; 8; 9].

Аксиологический подход, существующий в педагогической науке, отражает суть проблемы ценностного воспитания, но не затрагивает проблему согласования ценностей, посредством которого и происходит осмысление и принятие личностью ценностей собственного саморазвития.

Идея ценностного согласования в педагогическом взаимодействии подразумевает процесс обмена и согласования ценностей между его участниками, в результате которого как личность учащегося, так и личность педагога обретают ценности, необходимые для их личностного саморазвития и самосовершенствования. Эти ценности мобилизуют различные интенции личности, направленные на её целенаправленное и осмысленное развитие. Осмысленное целеполагание личности на своё собственное саморазвитие для нас представляет важнейшую ценность в педагогическом взаимодействии. Что касается самого феномена «ценностного согласования в педагогическом взаимодействии», то он не был ранее изучен и определяется нами как процесс переживания, осмысления, утверждения и принятия ценностей саморазвития личностью ребёнка в результате обмена, сопоставления и согласования с ценностями и смыслами личности педагога в условиях эффективного педагогического взаимодействия.

Понятие «эффективного педагогического взаимодействия» привлекает внимание многих исследователей. Так, И.И. Рыданова отмечает, что эффективное педагогическое взаимодействие – это «благоприятный культурно-психологический климат в классе» [5, с. 25]. Г.В. Гатальская, А.В. Крыленко рассматривают его «как процесс общения учителя с учащимися, в котором закрепляются и развиваются позитивные меж-

личностные отношения, способствующие личностному росту взаимодействующих сторон» [1, с. 27]. Педагогическое взаимодействие, с точки зрения Е.В. Коротаевой, имеет коммуникативную, эмоциональную и интерактивную стороны [4].

Эффективное педагогическое взаимодействие является предпосылкой ценностного согласования в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы и зависит от отношения учителя к самому себе, к ученику, к целям и задачам образовательного процесса.

Теоретический анализ понятия «эффективное педагогическое взаимодействие» позволил уточнить его значение применительно к нашему исследованию. Под эффективным педагогическим взаимодействием понимается процесс, в ходе которого происходит двустороннее согласование целей и задач учащегося и педагога, что придает ценностно-смысловую направленность их деятельности.

Одним из основных условий реализации ценностного согласования является диалоговое общение, под которым понимается деятельность, обусловленная интерактивными, коммуникативными и перцептивными процессами, посредством которой участники двустороннего общения переживают, осмысливают, утверждают и принимают ценности и смыслы.

Диалоговое общение в образовательном процессе должно осуществляться на основе разработанных нами следующих принципов: принципа ценностно-смыслового обмена, принципа мотивации в общении, принципа учета индивидуальных особенностей ребенка, принципа сотрудничества и речевого партнерства, принципа обратной связи и принципа культурной направленности диалогового.

Опираясь на перечисленные принципы, отметим, что диалоговое общение придает смысл согласованию ценностей и подразумевает такой уровень ценностного согласования в педагогическом взаимодействии, как коммуникативный смысловой.

Коммуникативный смысловой уровень ценностного согласования – это такой уровень обмена ценностями и смыслами в педагогическом взаимодействии, на котором основывается процесс осмысления и согласования ценностей посредством диалогового общения как условия реализации ценностного согласования. Данный уровень подразумевает коммуникативный обмен ценностями и смыслами между педагогом и учащимся, в результате которого учащийся принимает такие ценности, как смысловая направленность на нравственное саморазвитие, на учебную деятельность и на адекватный самоанализ. Педагог обретает на коммуникативном смысловом уровне следующие ценности: смысловая направленность на образовательную деятельность и на адекватный самоанализ.

Для экспериментальной проверки диалогового общения как необходимого условия реализации ценностного согласования в педагогическом взаимодействии, нами был определен ценностно-коммуникативный критерий. Он основан на следующих показателях личностного саморазвития учащегося и педагога:

1) целеполагание личности учащегося на смысловую направленность:

нравственного развития; учебной деятельности; адекватного самоанализа;

2) целеполагание личности педагога на смысловую направленность:

образовательной деятельности; адекватного самоанализа.

В качестве объекта исследования рассматривался учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе, в качестве предмета – условия согласования ценностей учителя и ученика в педагогическом взаимодействии на уроках немецкого языка. Одной из задач исследования являлось выявление, научное обоснование и экспериментальная проверка диалогового общения как условия реализации ценностного согласования в педагогическом взаимодействии на уроках немецкого языка.

В эксперименте приняли участие 108 учащихся общеобразовательной школы пятых и седьмых классов, а также учителя иностранных языков, работающих в них. Учащиеся изучали немецкий язык в качестве второго иностранного.

По результатам констатирующего исследования было выявлено, что небольшой процент учащихся как экспериментальных, так и контрольных классов имели высокий уровень показателей ценностно-коммуникативного критерия. Так, на начало эксперимента нами было установлено, что высокий уровень целеполагания личности на смысловую направленность нравственного развития имели 21,95% учащихся экспериментальных и 20,8% учащихся контрольных классов; на смысловую направленность учебной деятельности 41,95% учащихся экспериментальных и 39,7% учащихся контрольных классов; на смысловую направленность адекватного самоанализа 5,6% учащихся экспериментальных и 7,55% учащихся контрольных классов. Низкая результативность в начале экспериментальной работы заключалась в том, что учащиеся испытывали трудности в нравственном выборе и поведении, в общении с педагогами, иногда с родителями и сверстниками. Многие учащиеся также не видели смысла в изучении немецкого языка даже как в качестве второго иностранного из-за отдаленности Дальневосточного региона от европейской части России. Большинство учащихся испытывали трудности при определении самооценки и анализа самого себя, своего поведения, своих поступков.

Исследование показателей ценностно-коммуникативного критерия у учителей в начале эксперимента выявило следующие результаты в среднеарифметическом выражении: целеполагание личности на смысловую направленность образовательной деятельности по пятибалльной шкале составило 4,0 у педагогов, работающих в экспериментальных классах, и 3,47 у педагогов, работающих в контрольных классах;

целеполагание личности на смысловую направленность адекватного самоанализа по трехбалльной шкале – 2,5 у педагогов, работающих в экспериментальных классах, и 2,43 у педагогов, работающих в контрольных классах. Данная результативность обусловлена нацеленностью учителей на традиционные фронтальные методы работы, нежеланием учащихся выполнять домашние задания. Педагоги имели сложности также в самоанализе своей педагогической деятельности.

Для улучшения показателей ценностно-коммуникативного критерия личностного саморазвития учащегося педагога в течение двух лет на уроках немецкого языка в экспериментальных классах применяли диалоговое общение, обусловленное условно-речевой ситуацией и заранее запланированными дискуссиями или беседами, методами: проектов, сравнения и сопоставления, поэтапного обсуждения проблемных ситуаций. Основными темами двустороннего общения являлись нравственность, отношение человека к себе как к личности и своему предназначению в современном обществе. Особое место на уроках немецкого языка в экспериментальных классах отводилось диалоговому общению, имеющему лингвострановедческую направленность, которое затрагивало такие тематические блоки, как история, культура, политика, искусство и музыка немецкоязычных стран. Применение диалогового общения, обусловленного условно-речевой ситуацией с заранее запланированной дискуссией или беседой, условно-речевой ситуацией с поэтапным обсуждением проблемы, было направлено на осмысление и принятие ребенком такой ценности, как смысловая направленность личности учащегося на нравственное развитие. Использование условно-речевой ситуации с лингвострановедческой направленностью и метода проектов на основе диалогового общения внесло разнообразие в процесс обучения немецкому языку в экспериментальных классах. Вследствие чего личность учаще-

гося, желающая участвовать в диалоге с педагогом и с другими учащимися, способна научиться вести внутренний диалог с самим собой. Внешний диалог, переходящий во внутренний диалог, подразумевает осмысление и утверждение учащимся таких ценностей, как смысловая направленность личности учащегося на учебную деятельность и адекватный самоанализ.

Для достижения положительного роста уровней показателей ценностно-коммуникативного критерия личностного саморазвития педагога в школе проводилась совместная работа по координации педагогической деятельности с учителями, преподающими немецкий язык в экспериментальных классах. За основу учебно-воспитательной работы был взят педагогический поиск, который заключался в изучении и обсуждении концепций личностно ориентированного обучения и ценностного воспитания. Совместно с учителями была определена общая стратегия педагогической деятельности, предусматривающая пересмотр их отношения к учащемуся как к субъекту образовательного процесса. Осуществляемая в ходе эксперимента педагогическая деятельность на основе диалогового общения подвергалась постоянной рефлексии с целью выявления её положительных и отрицательных сторон.

Анализ результатов проведенного эксперимента показал, что реализация диалогового общения способствовала значительному росту всех показателей ценностно-коммуникативного критерия как у учащихся экспериментальных классов, так и у педагогов, работающих в них. Так, в конце экспериментальной работы процентное соотношение учащихся, имеющих высокий уровень показателей целеполагания личности на смысловую направленность: нравственного развития составило у 45,55% учащихся экспериментальных классов (с динамикой в +23,6%) и у 39,6% учащихся контрольных классов (с динамикой в +18,8%); учебной деятельности у 58,25% учащихся экспериментальных

классов (с динамикой в +16,3%) и у 35,65% учащихся контрольных классов (с динамикой в – 4,05%); адекватного самоанализа у 42,35% учащихся экспериментальных классов (с динамикой в +36,75%) и лишь у 11,15% учащихся контрольных классов (с динамикой в +3,6%).

Реализация диалогового общения в экспериментальных классах на уроках немецкого языка также способствовала росту показателей ценностно-коммуникативного критерия у учителей. Так, результативность в среднearифметическом выражении целеполагания личности учителя составила: на смысловую направленность образовательной деятельности по пятибалльной шкале 4,79 с динамикой в +0,79 у педагогов, работающих в экспериментальных классах, и 3,73 с динамикой в +0,26 у педагогов, работающих в контрольных классах; на смысловую направленность адекватного самоанализа по трехбалльной шкале 2,86 с динамикой в +0,36 у педагогов, работающих в экспериментальных классах, и 2,5 с динамикой в +0,07 у педагогов, работающих в контрольных классах.

Обобщая результаты проведенного эксперимента, мы пришли к выводу, что благодаря внедрению диалогового общения учащиеся экспериментальных классов стали более осмысленно относиться к процессу учения. Это выражалось в заинтересованности выполнения домашнего задания, в активном участии на уроке, в увлеченной работе над проектными заданиями, что в свою очередь также повлияло на повышение успеваемости и качества знаний в экспериментальных классах. Учащиеся стали в меньшей степени испытывать затруднения в общении с педагогами, родителями и сверстниками, преодолели сложности в самооценке и самоанализе самого себя, своего поведения и своих поступков. Применение диалогового общения позволило учителям перейти от урока-монолога к уроку-диалогу. У педагогов появились более доверительные отношения, как с учащимися, так и с их родителями. Содержание

обучения на уроках немецкого языка стало более интересным и насыщенным, что породило смысловую направленность на учебную деятельность не только у учащихся, но и на образовательную деятельность у их педагогов. Реализация диалогового общения в образовательном процессе побуждало учителей к постоянной рефлексии своей деятельности.

Из выше сказанного следует, что процесс ценностного согласования в педагогическом взаимодействии заключается в обмене, осмыслении и согласовании ценностей, в результате которых личность способна на рост посредством обретения ценностей смыслового саморазвития. Ценности, направленные на личностное саморазвитие, переживаются, осмысливаются и утверждаются участниками педагогического взаимодействия на коммуникативном смысловом уровне как на одном из смысловых уровней ценностного согласования в педагогическом взаимодействии. Основой реализации данного уровня является диалоговое общение, в ходе которого учащийся осмысленно принимает такие ценности личностного саморазвития, как смысловую направленность на нравственное саморазвитие, на учебную деятельность и на адекватный самоанализ. Педагог способен осмыслить и принять следующие ценности личностного саморазвития: смысловую направленность на образовательную деятельность и на адекватный самоанализ.

Таким образом, проведенное исследование показало, что педагогическое взаимодействие в процессе преподавания иностранных языков в учебно-воспитательном пространстве общеобразовательной школы является ценностно-согласованным, если деятельность учителя и ученика основывается на коммуникативном обмене ценностями и смыслами в условиях диалогового общения. Разработанные нами методы и приёмы могут найти свое применение в обучении учащихся общеобразовательной школы многим гуманитарным дисциплинам.

## Литература

1. *Гатальская, Г.В.* В школу – с радостью. Практическая психология для учителя / Г.В. Гатальская, А.В. Крыленко. – Мн.: Амалфея, 1998.
2. *Горовая, В.И.* Конструктивная педагогическая аксиология / В.И. Горовая // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 15–20.
3. *Исаев, И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Издат. центр «Академия», 2002.
4. *Коротаева, Е.В.* Педагогика взаимодействия: учеб. пособие / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 1999.
5. *Рыданова, И.И.* Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Мн.: Беларуская навука, 1998.
6. *Сластёнин, В.А.* Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, Г.И. Чижаква. – М.: Издат. центр «Академия», 2003.
7. *Сластёнин, В.А.* Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, В.П. Каширин. – М.: Издат. центр «Академия», 2001.
8. *Ульянова, И.В.* Формирование смысло-жизненных ориентаций у учащихся / И.В. Ульянова // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 43–50.
9. *Шиянов, Е.Н.* Аксиологические основания процесса воспитания / Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 33–37. ■



УДК 37.018.523

## ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ И БИОЛОГИИ

**И.А. Иксанова**

### **Аннотация**

В статье рассматриваются особенности познавательной активности учащихся в условиях интерактивного обучения, а именно деловых и ролевых игр исследовательской направленности в учебной и внеучебной деятельности.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, развитие учащихся, межличностное взаимодействие, познавательная активность.

### **Abstract**

In article features of informative activity of pupils in the conditions of interactive training, namely business and role-playing games of a research orientation in educational and nonlearning activity are considered.

**Index terms:** interactive training, development of pupils, interpersonal interaction, informative activity.

**Р**азвитие учащегося как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью и задачей любой образовательной системы. Но следует отметить, что проблема «развития» как задача осознанно вообще не ставится, а проблема развития подменяется вопросом о передаче знаний учащимся. Развитие учащегося как личности и субъекта деятельности как считают А.А. Реан и Я.Л. Коломинский, обязательно предполагает:

- 1) развитие интеллекта,
- 2) развитие эмоциональной сферы,
- 3) развитие устойчивости к стрессам,
- 4) развитие уверенности в себе и самопринятия,
- 5) развитие позитивного отношения к миру и принятия других,
- 6) развитие самостоятельности, автономности,
- 7) развитие мотивации к самоактуализации, самосовершенствованию,
- 8) развитие мотивации учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития [6, с.32].

Практическая реализация этих идей возможна в условиях интерактивного обучения. Интерактивным называется такое

обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях. В связи с этим, особенно значимы межличностные отношения в процессе интерактивного обучения. Ведь именно взаимоотношения педагога и учащегося образуют сердцевину обучения и воспитания. Поэтому учитель должен овладеть полигенетической теорией межличностных отношений, разработанной Р.Х. Шакурковым [7], чтобы в условиях педагогической практики активно применять методы интерактивного обучения.

Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Делясь своими личностными знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих, развивающих, воспитывающих функций преподавателя, что

повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения. Хотя, создатель личностно-центрированной концепции обучения К.Роджерс, был убежден, что невозможно научить другого человека методике обучения, поскольку все попытки сделать это оказываются напрасными и безрезультатными. Вообще знание – это то, которое присвоено учащимся и связано с неким открытием, сделанным им самим. Знание, полученное самим человеком, истина, которая добывается и усваивается человеком в опыте, не может быть прямо передана другому. Интересно обучаться только самому, предпочитая изучать то, что имеет смысл для себя.

Поэтому особенно важно в условиях интерактивного обучения акцентировать внимание на развитии потребностей в саморазвитии, самоактуализации, так как эта актуальная потребность является показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения.

К методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, дискуссии, «мозговая атака», «деловой игры» и др.

Раскроем сущность метода деловой игры в обучении. Метод деловой игры первоначально появился не в системе образования, а в практической сфере управления. Метод деловой игры применим в обучении не только управлению, он применим вообще во всяком обучении, если понимать обучение в психологическом смысле как обучение деятельности. Следует заметить, что с точки зрения деятельностного подхода психология рассматривает организационные формы учения как учебную деятельность, имеющую свою специфику. В базовых положениях теории учебной деятельности, разрабатываемой в отечественной психологии, раскрывается специфика учебной деятельности. Поэтому важно эти положения раскрыть: основным мотивом учебной деятельности является познавательный интерес; цель этой деятельности – усвоение теоретического

знания; осуществляя ее, ученик изменяет самого себя; сознательно принимая и творчески выполняя учебную задачу с обязательной рефлексией – самоанализом и самооценкой степени успешности собственных действий, учащийся получает удовольствие от учения [2].

Ведь все-таки формирование устойчивой познавательной активности учащихся наиболее эффективно в условиях интерактивного обучения.

Раскроем спектр дидактических возможностей игровых форм обучения, которые позволяют, по мнению В.И. Андреева:

- активизировать и интенсифицировать процесс обучения, так как достаточно сильно стимулируют мотивы учебной деятельности учащихся;
- воссоздавать межличностные отношения, процедуры принятия коллективных решений учащихся в ситуациях, моделирующих реальные условия будущей профессиональной деятельности;
- в широких пределах варьировать проблемность, трудность, сложность учебного материала, включенного в ситуацию игровой деятельности;
- гибко сочетать разнообразие приемы и методы обучения: от репродуктивных до проблемных;
- игра учащихся выступает как специфический феномен развития культуры творчества [1, с.318].

При этом важно выделить существенные признаки деловой игры: наличие проблемы требующей решения; моделирование педагогически управляемой деятельности учащихся, направленной на решение проблемы; наличие игроков, наделенных ролевыми функциями; многоальтернативность решений поставленных проблем и задач; организация игрового взаимодействия игроков в условиях состязательности, возможностей успеха; сочетание элементов индивидуальной и групповой оценки результатов игры.

Выработать у учащихся умение решать проблемы, возникающие в практической

деятельности, творческое мышление, способность оценивать деятельность позволяют ролевые и деловые игры. Так, при изучении курса химии активно применяем деловые и ролевые игры, коллективные решения творческих задач и др., которые позволяют стимулировать развитие творческих способностей, творческого восприятия учебного материала, познавательной активности.

Например, в условиях ролевых игр на темы: «Производство серной кислоты», «Кислород, оксиды, окисление», «45 минут о воде», «Суд над углекислым газом» и др. учащиеся ориентируются на выбор профессии, пытаются воспроизвести реальную деятельность химиков-технологов, а также решить экологические проблемы, связанные с использованием химических веществ, и т.д. Учащимся заранее объявляется тема игры, распределяются роли: социолог, гидролог, химик, инженер водоканала, врач. Задача каждого из «специалистов» отстоять свою профессию, выдерживая натиск всего класса. Ученики имеют право задавать любые вопросы, однако, в пределах темы и, желательно, по профилю специальности. В перерывах между выступлениями, подобно телевещанию, учащиеся устанавливают музыкальные и рекламные паузы. В конце предлагается викторина по теме игры.

В процессе подготовки к деловым играм на уроках химии учащиеся изучают литературу, знакомятся с объектом игрового моделирования, игровой ситуацией, функциями участников, правилами и методикой проведения игры, а также системой оценивания.

Такие занятия носят увлекательный, захватывающий характер, если разыгрывается ситуация, затрагивающая только что изученный материал и требующая совершения каких-то действий, поступков или применения навыков коррекции межличностных отношений.

В конце проводится анализ результатов, подводятся итоги игры. Результаты

игры анализирует либо учитель, либо сами участники. Если в процессе игры участвовали команды или группы, при обсуждении результатов и подведении итогов объявляются победители, выясняются причины победы одних и поражения других. Выявляются слабые стороны в теоретической и практической подготовленности учащихся. Ведь сущность интерактивных методов обучения состоит в создании обстановки совместной творческой (продуктивной) деятельности, где идет процесс взаимодействия личностей, процесс поиска знаний.

Интерактивное обучение – это обучение, построенное на групповом взаимодействии, сотрудничестве, кооперации, когда образовательный процесс происходит в групповой совместной деятельности. Поэтому, нередко применяем групповой метод организации работы учащихся.

В зависимости от темы и цели урока нами используются различные приемы и методы создания учебных групп, несмотря на то, что организационный подход оказывается достаточно трудоемким для учителя.

Например, варианты свободного распределения учащихся в группы:

- учитель называет только количественный состав (например, 3 человека) и предоставляет учащимся возможность создать группы самим за 2-3 минуты;
- учащиеся при входе в класс берут карточки (различные по цвету или по форме – квадраты, круги, треугольники, звезды) и образуют соответствующие группы;
- на столе рубашкой вверх лежат карточки, которые содержательно объединены общей темой; задание школьникам: быстро организовать тематические групп.

Организованное распределение опирается на вышеназванные приемы, только все это происходит под управлением учителя с учетом психологических особенностей учащихся и дидактических целей деловой игры:

- на столах заранее раскладываются карточки с фамилиями и именами учащихся

ся, которые должны образовать учебную микрогруппу;

- при входе в класс учитель сам раздает учащимся цветные карточки, которые являются пропускным билетом к тому или иному учебному столу;

- учащиеся уже знают, что на столе с литерой «А» находятся задания посложнее, «Б» – чуть легче и т.д. и сами делают выбор, в какой группе они хотели бы работать.

Учителю, осваивающему интерактивное обучение не как эпизод, а как систему работы, нужно быть готовым, прежде всего, к желанию неуверенных в себе учащихся оставаться в рамках одной и той же (знакомой, привычной) группы. Для начала стоит принять данную позицию учащегося: вырабатывать приемы коллективной деятельности лучше в комфортной среде. Но впоследствии может возникнуть опасность превращения учебных групп в соперничающие друг с другом классные группировки. И в этом случае интерактивное обучение не выполняет коммуникативно-развивающую и социально-ориентационную задачу. Поэтому, тактически принимая во внимание пожелания школьников, педагог в дальнейшем должен предусмотреть организацию работы микрогрупп с обязательным сменным (и благоприятным) составом для таких учащихся для повышения их учебной и социальной деятельности [3, 4, 5].

Например, при выполнении практических работ по химии, учащиеся класса делятся на группы по 4-6 человек. Задание получает группа в целом. Возглавляет группу доверенное лицо учителя и учащихся – консультант. Работа в группах строится по-разному; иногда задание делим на части, которые выполняются учащимися индивидуально, а затем они делают общий вывод. Иногда группа фронтально проговаривает и обсуждает трудные вопросы. Консультанту члены его группы могут задать любой вопрос. Если же группа не получает от него ответ, то ребята просят помощь у учителя. При этом активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей

педагога становится создание условий для проявления и реализации их познавательной инициативы.

В условиях интерактивного обучения класс и учащиеся превращаются в своеобразную исследовательскую лабораторию. Чтобы выяснить особенности познавательной активности учащихся, необходимо обратиться к общим положениям теории познания как области философии, предметом которой является процесс познавательной деятельности человека (чувственное восприятие, формирование представлений, понятий, категорий, гипотез и теорий и т.д.). Поэтому учащихся нужно знакомить с методами научного познания в условиях исследовательской деятельности, устранять у них культ слепого доверия к готовым выводам и непреложным истинам.

Участие в исследовательской деятельности дает школьникам возможность осознать свою значимость, свою принадлежность к большой науке, знакомит с методологией научной и творческой работы, развивает познавательный интерес, учит научному этикету, дает возможность принимать участие в научных экспериментах и исследованиях.

В процессе организации исследовательской экологической деятельности школьников реализуются методологические принципы, сформулированные еще в 80-х годах такими известными экологами, как С.Н.Глазычев, А.Н.Захлебный, И.Д.Зверев, И.Н.Пономарев, И.Т.Суравегина и др. Прежде всего, это специфический принцип экологического образования – принцип единства познания-переживания-действия. Так, научно-исследовательская деятельность (НИД) учащихся в области экологии позволяет им углубить экологические знания, оценить и осознать степень воздействия человека на окружающую среду, а затем включиться по возможности в работу по устранению нежелательных последствий или уменьшению их действия.

При организации НИД учащихся реализуется и другой экологический прин-

цип – принцип взаимосвязи глобального, национального и краеведческого-регионального подходов к анализу экологических проблем и путей их решения. Включаясь в работу, учащиеся осмысливают положение о том, что локальные экологические ситуации – это составная часть национальных и глобальных проблем, решая которые можно повлиять на изменение в лучшую сторону сложившейся экологической ситуации в мире, т.е. реализуют известный девиз в экологии: «мысли глобально – действуй локально». Проведение исследования состоит из ряда последовательных действий:

1. Поиск темы, выбор темы, постановка цели и задачи.

2. Изучение состояния вопроса, знакомство с объектом исследования и изучаемой проблемой. Выбор и освоение методики сбора материала.

3. Сбор материала в процессе натуральных и лабораторных исследований, проведение наблюдений или опытов.

4. Обработка материала, получение результатов и их анализ.

5. Написание отчета о проделанной работе.

Экологическая исследовательская деятельность осуществляется в рамках научного общества учащихся, кружка «Химия и экология». Школьниками разрабатываются следующие темы: «Чипсы – вред или польза?», «Применение растений-красителей народом мари» и др.

Особый интерес вызывают у учащихся исследования экологических проблем на основе краеведческого материала. Беседы с родственниками, с долгожителями своей местности позволяет учащимся подготовить сообщения об изменениях окружающей природы, о культуре и традициях своего народа, об экологических проблемах своей местности и т.д. Эффективным способом организации выполнения исследовательских заданий в области экологии стали также проблемные мини-эксперименты на уроках химии (опыты с аспирином, анализ прохладительных напитков, очистка воды, азот в пище и т.д.).

В условиях мини-экспериментов учащиеся проектируют собственную предметную деятельность, продумывают и организуют условия ее осуществления, что способствует культурному самоопределению, самоидентификации школьника, формированию исследовательской культуры. С докладами о результатах исследовательских работ учащиеся выступают в школьных и районных научно-практических конференциях, где развивают также и дискуссионную культуру. Опыт показывает, что в результате организации исследовательской деятельности учащиеся более успешно усваивают учебный материал; приобщаются к чтению научно-популярной литературы; учатся применять методы научного познания.

Как показывает личный опыт преподавания химии и биологии в условиях интерактивного обучения, учитель должен уметь ставить перед учащимися такие научные проблемы, к решению которых было бы несколько подходов, а учащиеся, углубляясь в изучение проблемы, осуществляли бы научное исследование. Однако, учителю нужно уметь представить учебный материал в форме, содержащей исследовательский цикл: генезис проблемы – формулировка проблемы – поиск ее решения – альтернативные решения – дискуссии – выводы. Но именно эта логика позволяет формировать творческое восприятие учебного материала, развивать познавательный интерес, познавательную активность учащихся. Поэтому учащиеся увлеченно занимаются исследовательской деятельностью в рамках и научного общества, принимают активное участие в научно-практических конференциях.

#### Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.

2. *Бадмаев Б.Ц.* Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов. – М.: Владос, 1999.

3. *Коротаева, Е.В.* Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. – М.: Сентябрь, 2003.
4. *Ксензова, Г.Ю.* Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
5. *Панина, Т.С.* Современные способы активизации обучения: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С.Панина, Л.Н.Вавилова; под ред. Т.С.Паниной. – 2-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2006.
6. *Реан, А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
7. *Шакуров, Р.Х.* Теория формирования межличностных отношений / Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. ■

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.14

## СОВРЕМЕННЫЙ МОНИТОРИНГ В ОБРАЗОВАНИИ: КЛАССИФИКАЦИИ И ПРИНЦИПЫ ПРОВЕДЕНИЯ

Г.Ф. Михайлишина, А.А. Курашкин

### Аннотация

В статье приводится анализ понятия «мониторинг», классификации мониторинга в образовании по различным признакам и основаниям, сформулированы принципы проведения мониторинга, обосновано выявление так называемых индикаторов при проведении мониторинга образовательных систем, перечислены основные проблемы организации мониторинга в образовании.

**Ключевые слова:** мониторинг, мониторинг в образовании, индикатор.

### Abstract

The paper analyzes the concept of «monitoring», the classification of monitoring education on various grounds, formulate principles for monitoring, justified the identification of so-called indicators for monitoring education systems, are the main problems of the monitoring organization in education.

**Index terms:** monitoring, monitoring in education, indicator.

Слово «*МОНИТОРИНГ*» происходит от латинского *monitor* – напоминающий, надзирающий. На современном этапе развития общества о мониторинге говорят, когда в процессе какой-либо инновации постоянно отслеживаются происходящие в реальной предметной среде процессы и явления с тем, чтобы немедленно включать результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность, как по оперативному регулированию, так и по проектированию развития. Таким образом, мониторинг предполагает выработку особых, текущих знаний о состоянии среды, в которой осуществляется инновация, и о конкретных перипетиях осуществления этой инновации с последующим переводом этих знаний на язык управленческих решений.

Понятие мониторинга в некоторых отношениях близко к таким распространенным общенаучным и педагогическим понятиям, как *обратная связь*, *рефлексия*, *контроль*, *текущая аттестация* [5]. Мы считаем, что мониторинг в образовании представляет собой более общее, существенно более развитое явление, в то время как перечисленные понятия обозначают лишь

отдельные его аспекты, звенья, внешние проявления и частные случаи.

Существующие в настоящее время в образовании системы мониторинга можно сгруппировать по следующим направлениям.

Первое направление – это *информационный мониторинг*, связанный с непосредственным накоплением и структуризацией информации. Это системы мониторинга законодательной базы управления образованием, мониторинг средств массовой информации об образовании и другие.

Следующее направление – это *системы мониторинга за развитием знаний учащихся*. В общем смысле «системы мониторинга за знаниями учащихся» [1] могут быть определены как выбор инструментов оценки, позволяющий осуществлять долговременную оценку объема знаний как отдельных учащихся, так и групп учащихся. Долговременная оценка означает регистрацию прогресса за более длительный срок, т.е. несколько раз в год, что создает ограничения для диагностики и исправления ошибок. В связи с тем, что такая система мониторинга охватывает значительные области



материала предмета, может быть получена только общая информация о провалах в знаниях учащихся. В то же время, так как данная система мониторинга построена с использованием модели *цель-результат* с учетом процесса обучения, результаты ее использования могут дать весьма полезную информацию об эффективности образования.

Интересной с точки зрения целевой направленности является система мониторинга, которая построена с использованием модели *вход-выход*, реализованная в Англии [6]. В качестве *входа* здесь рассматриваются характеристики ученика, такие как его способности, социально-экономический статус его семьи. Для получения интегрального результата разработчики этой системы мониторинга вводят понятие *эффект влияния школы*, имея ввиду различия между средним уровнем деятельности школы и определенным стандартом. Каждая школа в системе образования оказывает свой собственный уникальный эффект на результаты работы учеников. Таким образом, это эффект, связанный с обучением в конкретной школе.

Достаточно широкое распространение в настоящее время получают *системы мониторинга на уровне образовательного учреждения*. С помощью мониторинга делаются попытки ответить на вопросы об эффективности той или иной технологии обучения, выделить факторы, влияющих на обучение, получить доказательства влияния квалификации педагога на результат обучения учащихся и другие.

Таким образом, наиболее общим образом мониторинг в образовании можно определить как постоянное наблюдение за процессом обучения с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предложениям, и, как следствие, использование сферой управления образованием результатов мониторинга в качестве средства помощи в разработке и реализации определенных задач и программ.

На основании анализа научно-методической литературы [2-4,7] сформулируем основные принципы проведения мониторинга.

1. *Программа исследований и наблюдений должна разворачиваться только на определенную проблему.*

Данный принцип реализует идею проблемного мониторинга, который снимает синдром «избытка данных – недостатка информации». Тотальный мониторинг состоит из пакета проблемно организованных программ. Организация проблемного мониторинга оставляет возможность для постановки новых проблем и развертывания новых программ.

2. *Принцип приоритета управления.*

В триаде *управление – мониторинг – экспертиза* управлению принадлежит ведущая роль. Мониторинг и экспертиза являются очень важными, но обеспечивающими блоками. Управление разрабатывает целевые установки и намечает контуры проблемы, экспертиза выступает в качестве средства против возможной профессиональной узости решения проблемы. Одним из результатов мониторинга являются знания, передаваемые для принятия решений.

Вероятно, приоритеты управления является универсальным признаком для мониторинга вообще, в том случае, если управление будет рассматриваться в широком смысле этого слова и будет включать в себя формирование или воздействие на общественное сознание.

3. *Принцип целостности.*

Этот принцип декларирует неразрывность триады *управление – мониторинг – экспертиза*. Можно предположить, что точнее будет говорить о триаде *управление – мониторинг – прогноз*, поскольку экспертиза это все-таки процессуальное понятие.

4. *Принцип информационной открытости как необходимого условия эффективности.*

Информационная открытость не может быть принципом мониторинга как такового. Часть мониторинга, несомненно, носит

конфиденциальный, заказной характер. Закрытость части результатов мониторинга в образовании может быть определена несколькими обстоятельствами. Получение информации для открытого доступа и информации только для системы управления имеет разную мотивационную основу и может смещать оценки, получаемые при обследовании социальных систем. Часть информации об образовании может носить частный, приватный характер, разглашение ее может нанести вред личности. В общем виде проблема доступа к информации мониторинга, несомненно, существует.

##### *5. Принцип оперативности.*

Оперативность должна выражаться не столько в технической стороне дела – оперативности, переработке и выдаче информации, сколько в оперативности принятия решений в критических ситуациях. Также следует добавить, что оперативность – существенный признак мониторинга, и этот принцип может рассматриваться как универсальный.

Перечислим также несколько общих требований проведения мониторинга, которые уже получили эмпирическое подтверждение и, таким образом, их подробное обсуждение не носит, на наш взгляд, принципиального характера. Мониторинг должен удовлетворять требованиям: 6) *соответствия (целей мониторинга средствам его организации)*, 7) *научности*, 8) *непротиворечивости (валидизация здравым смыслом)*, 9) *разнообразия методов его проведения*.

Таким образом, мониторинг представляет собой довольно сложный формирующийся феномен, который носит междисциплинарный характер. Мониторинг может быть рассмотрен как информационная, диагностическая, научная, прогностическая система, реализация которой осуществляется в рамках управленческой деятельности.

В зависимости от сферы применения мониторинга он будет иметь свои особенности. Но при всем разнообразии можно

выделить единый (инвариантный) компонент мониторинга вне зависимости от сферы реализации.

Таким инвариантом могут служить *индикаторы*, которые довольно активно используются в социологическом, педагогическом, экологическом мониторинге и даже в обыденной жизни.

*Индикатор – доступная наблюдению и измерению характеристика изучаемого объекта.* В экспериментальной ситуации индикаторы замещают, обнаруживают и представляют другие характеристики измеряемого объекта, обычно недоступные наблюдению [4]. Поведение, поступки могут выступать индикатором интересов. Существенно наличие связи *индикатор-характеристика*. В социологии и педагогике индикатором может быть сама характеристика объекта, ее состояние, изменение состояния или мера этого изменения.

Хотелось бы отметить, что использование индикаторов в педагогике затруднены еще двумя обстоятельствами – отсутствием системы поиска индикаторов, а также неподготовленностью управленцев к их использованию.

Выделить такие индикаторы для образовательных систем не очень сложно. Гораздо сложнее защитить индикатор от смещения и решить проблему с восприятием управленцами результатов измерения, полученных с использованием индикаторов.

Следовательно, использование индикаторов в образовании должно предусматривать комплекс работ по их выделению, определению валидности, разработку и реализацию мер по противодействию смещения индикаторов и соответствующей подготовке руководителей к адекватному использованию результатов обследования, выраженных в форме индикаторов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Объекты мониторинга динамичны, находятся в постоянном развитии. Они подвержены влиянию внешних воздействий,

которые могут вызвать нежелательные изменения в функционировании объекта. Эти изменения могут представлять опасность для пользователя информацией, предоставляемой мониторингом.

2. Реализация мониторинга предполагает организацию по возможности постоянного слежения (оценку, изучение) за объектом. Мера постоянства определяется особенностями объекта и ресурсными возможностями.

3. Организация слежения предусматривает отбор обоснованных показателей и индикаторов. Слежение осуществляется путем непосредственного измерения или описания параметров объекта.

4. Мониторинг подразумевает наличие основного, или одного из, этапов прогноза развития (изменения состояния) объекта.

5. Каждая конкретная система мониторинга ориентирована на определенного потребителя. Таковыми могут быть конкретный орган (органы) управления, отдельные, как правило, социально-профессиональные группы, общество в целом.

Существующие системы мониторинга можно классифицировать по ряду оснований, например по: целям, сфере применения, средствам, используемым для сбора исходной информации, потенциальным пользователям, средствам измерений, способам распространения информации, времени реализации, широте охвата и т.д..

Предложим далее несколько гипотетическую систему классификации мониторинга в образовании. Гипотетичность представленной классификации определяется тем, что часть представленных видов на сегодняшний день не существует, однако с достаточно большой долей вероятности можно предположить, что в будущем могут быть реализованы [4, 7].

*Информационный мониторинг* – сбор, накопление, систематизация и, возможно, распространение информации не предусматривает проведение специально организованного обследования на этапе сбора информации.

*Базовый мониторинг* (фоновый, «бдительности, предусмотрительности») – выявление новых проблем и опасностей до того, как они станут осознаваемыми на уровне управления. Аналогом может служить проведение фонового мониторинга в экологии, когда по небольшому количеству индикаторов производится постоянное отслеживание состояния всей системы с целью выявления отклонений, которые могут представлять опасность.

*Проблемный мониторинг* – выявление закономерностей, процессов, опасностей, т.е. тех проблем, которые известны и насущны с точки зрения управления (осуществляется по заказу органа управления). Тематика данного мониторинга достаточно динамична. Наряду с проблемами, связанными с функционированием образования и носящими константный характер (например: школьное питание, летний отдых учащихся и т.д.), может существовать целый ряд тем, которые после реализации мониторинга просто закрываются (например: формирование системы аттестации учащихся, оказание платных услуг в образовательных учреждениях). После обработки соответствующих нормативных документов исследования по этим темам или прекращаются или проводятся значительно реже, чем на этапе разработки.

*Управленческий мониторинг* – отслеживание и оценка эффективности принятых в области управления решений, а также их последствий и вторичных эффектов. Для образования этот вид мониторинга может быть расширен за счет наличия проблемы определения так называемого эффекта влияния. Здесь задачей мониторинга становится построение системы оценок для определения динамики и возможности влияния внешних или внутренних факторов для наблюдаемых эффектов.

Возможна классификация по используемым для проведения мониторинга средствам [7]: *педагогический, социологический, психологический, медицинский, экономический, демографический.*

Как правило, для того или иного мониторинга в образовании используется набор средств. Например, для мониторинга отсева из образовательных учреждений, кроме педагогических и социологических средств большое значение имели демографические, которые позволили соотнести миграционные процессы с процессами движения учащихся. Только такое сочетание позволило получить достаточно объективную картину.

Возможна классификация по иерархии систем управления [3]: *школьный, районный, областной (региональный), федеральный*.

Эти виды мониторинга имеют существенные различия не только в технологии организации и проведения, но и с точки зрения представления и распространения результатов, способов принятия и реализации управленческих решений по их результатам.

Представляется чрезвычайно важной классификация по основаниям экспертизы [2-4]:

*Динамическая*, когда в качестве основания для экспертизы служат данные о динамике развития того или иного объекта, явления или показателя.

*Сравнительная*, когда в качестве основания для экспертизы выбираются результаты идентичного обследования других образовательных систем.

*Комплексная*, когда используются несколько оснований для экспертизы.

*Безосновная*, когда для анализа используются результаты, полученные в одном исследовании.

Итак, попытаемся дать уточненное определение мониторинга в образовании:

*Мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития.*

Перечислим некоторые приоритетные проблемы при организации мониторинга в образовании, актуальность которых не вызывает сомнений. Это проблемы:

1) изучения и оценки целей, содержания и самих учебных программ;

2) разработки эффективного применения государственных образовательных стандартов;

3) оценки качества учебников и учебных пособий, дидактических и технических средств, включая компьютерные технологии обучения в их целостном единстве;

4) оценки эффективности традиционных и инновационных форм и методов обучения и воспитания;

5) оценки современных педагогических технологий обучения и воспитания;

6) создания диагностической (психологической, валеологической, социологической, педагогической) служб получения научной и объективной информации о качестве развития и саморазвития образовательных системы;

7) комплексной оценки эффективности функционирования, развития и саморазвития, особенно инновационных образовательных систем (школ, лицеев, гимназий, колледжей и вузов);

8) комплексной экспертной оценки эффективности зарубежных образовательных систем, а также оценки возможностей и творческого переноса в условия России.

Заметим, что для мониторинга в образовании существенным является исследование влияния именно педагогических, а не иных социальных факторов, обуславливающих то или иное явление. Это вопрос достаточно сложный, но без его решения нельзя определить возможности образовательных систем, функции и результаты образовательной деятельности школы или вуза, а также наметить преобразования образовательной системы. Отсутствие четких разграничений приводит к деформациям в деятельности образовательной системы, фальсификациям, имитации деятельности.

В настоящее время остается также нерешенным вопрос получения некоторых норм в качестве основания для сравнения. Спор о том, должны быть эти нормы статистическими или критериальными, должны они носить социальный или специфический характер, способы их получения и прочее мы не считаем существенным. Видимо, для практика важен факт существования хоть каких-то метрологически обоснованных оснований для сравнения и их использования при интерпретации собственных данных. Валидность исследования должна обеспечиваться и подтверждаться тем, что участники процесса поддерживают и считают существенными те вопросы или проблемы, которые выясняются с его помощью.

В заключении отметим, что мониторинг в образовании, ориентированный на системную диагностику качества, тенденций развития и саморазвития образовательных систем, должен разрабатываться и совершенствоваться на концептуальной и системной основе. Следовательно, есть все основания считать, что концептуальность и системность выступают по отношению к мониторингу в образовании не только как принципы, но и как необходимые условия его проведения.

### Литература

1. Беспалько, В.П. Мониторинг качества образования – средство управления образованием / В.П. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31–36.
2. Бестужев-Лада, И.В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества: Опыт систематизации / И.В. Бестужев-Лада / отв. ред. Г.В. Осипов. – М.: Наука, 1987. – 212 с.
3. Бестужев-Лада, И.В. Пилотаж: Программа исследования «Нужна ли школе реформа?»: [По материалам социол. исслед., проведен. Ин-том социологии Рос. акад. образования] / И.В. Бестужев-Лада // Нар. образование. – 2002. – № 7. – С. 24–35.
4. Бестужев-Лада, И.В. Поисковое социальное прогнозирование: перспективные проблемы общества: Опыт систематизации / И.В. Бестужев-Лада / отв. ред. С.Ф. Фролов. – М.: Наука, 1984. – 271 с. – табл.
5. Качество профессионального образования: проблемы управления, обеспечения и мониторинга: Тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф., 8 февр. 2002 г. – Казань: ИСПО РАО, 2002. – 225 с.
6. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
7. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 75 с.

УДК 378.1

## СТРУКТУРА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ

Е.В. Волкова, Ю.Н. Зиятдинова

### Аннотация

Эта статья описывает структуру межкультурной коммуникативной компетенции. Авторы рассматривают различные подходы к этой проблеме, которые включают теоретические и практические подходы. Знание о структуре межкультурной коммуникативной компетенции поможет в развитии новых механизмов для формирования, развития и реализации межкультурной коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, структура, осознание, способность устанавливать и поддерживать отношения, положительное отношение, навыки.

### Abstract

The paper focuses on the structure of intercultural communicative competence. The authors consider different approaches to this problem, which include theory and practical applications. The knowledge about structure of intercultural communicative competence will assist in developing new mechanisms for formation, development and realization of intercultural communicative competence.

**Index terms:** intercultural communicative competence, intercultural communication, structure, awareness, the ability to establish and maintain relationships, positive attitudes, skills.

**В**заимодействие различных языков и культур обеспечивает прекрасную возможность для развития межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) участника этого общения. При межкультурном взаимодействии развитие МКК представляет собой длительный непрерывный процесс, иногда с периодами регресса или застоя, и в большинстве случаев имеет положительные результаты. В межкультурной коммуникации люди могут преследовать разные цели и иметь разную мотивацию, которая ведет к изменению уровня компетенции. Некоторые хотят выйти на уровень полного слияния с культурой другой страны, другим достаточно достичь понимания культуры, а для кого-то вполне достаточно владения навыками выживания.

Вообще, чем глубже каждый из нас вступает в культуру второго языка (LC2), или «лингвокультуру», тем большее влияние оказывается на родную лингвокультуру (LC1). В результате люди часто изменяют свое первоначальное мировоззрение. Готовность реально участвовать в новой куль-

туре в период пребывания за рубежом позволяет приобрести оригинальный способ восприятия, познания мира и взаимодействия в его пределах. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции непосредственно связано с данным процессом.

Но что такое межкультурная коммуникативная компетенция? Хотя этот термин сегодня широко употребляется, нет единого мнения о том, что на самом деле он из себя представляет. Некоторые исследователи выбирают общий подход к данному вопросу и разрабатывают структуру МКК, другие рассматривают МКК в связи с проблемами межкультурного общения, ряд ученых определяют МКК как совокупность приобретенных навыков.

Определение точного понятия МКК и составляющих ее частей позволит нам создать модель формирования МКК у студентов, разработать тесты для определения и контроля уровня МКК, отследить и откорректировать ее развитие и направление во время формирования, участвовать и расширять международные программы с целью познания других культур.



Характеристика МКК, представленная ниже, основана на обзоре литературы, и предполагает, что МКК является достаточно сложным понятием.

Зарубежные ученые рассматривают МКК, как комплекс способностей, необходимых для эффективного процесса взаимодействия с другими людьми, отличающимися друг от друга по своей культуре и языку. В этом понятии скрыто два аспекта этого вопроса. Первый аспект включает в себя собственное представление человека о своей деятельности в «лингвакультуре 2», а второй отражает мнение принимающей стороны о человеке из другой лингвакультуры. Поскольку эти представления возникают в результате использования различных культурных подходов к одной и той же ситуации, то при сравнении можно увидеть, что они сильно отличаются друг от друга.

При формировании МКК необходимо четко знать ее компоненты, чтобы понимать, какой из навыков и как нужно формировать. Поэтому логично перейти к рассмотрению компонентов МКК.

Анализируя работы российских и зарубежных ученых по межкультурной коммуникации мы пришли к выводу, что существует два подхода к проблеме изучения структуры МКК: практический и научный. Оба подхода очень важны. Рассматривая МКК с научной точки зрения, исследователи анализируют содержание МКК, учитывая психолого-педагогические, стратегические и коммуникативные аспекты этого вопроса. Практический подход к изучению структуры и компонентов МКК позволяет нам запустить механизмы формирования МКК, отслеживать уровни ее развития в образовательном процессе, перестраивать образовательные программы с целью улучшения качества обучения.

Разные авторы по-разному рисуют составляющие межкультурной компетенции. Но если рассматривать общую структуру, описанную в основном в отечественной литературе, то здесь выделяют четыре ос-

новных компонента: когнитивный, эмоциональный, технологический, поведенческий.

Когнитивный компонент российские ученые рассматривают как межкультурные знания, приобретаемые на основе рефлексии и саморефлексии. Технологический компонент выражается в способности студента принимать участие в межкультурной коммуникации и управлять ее процессом, используя эффективные когнитивные, коммуникативные и рефлексивные технологии, проявляя интегративные качества. Зарубежные исследователи В. Гудикунст и Ю. Ким поддерживают отечественных исследователей в этом вопросе и дают «технологическую» характеристику МК, которая включает в себя знание различных стратегий, обеспечивающих сбор информации [1, 2]. В педагогической трактовке, технология – это учение о процедурах деятельности, включающая также и искусство владения процессом, в том числе и процессом межкультурной коммуникации.

Технологический компонент выражается в умении адаптироваться в условиях перемен в процессе межкультурной коммуникации; в технологии прогнозирования ситуаций (умение предупреждать конфликты в межкультурной коммуникации); технологии решения проблем; технологии демократического общения, такой, как технология «горизонтальных коммуникаций»; рефлексивной технологией (умение использовать приемы самооценки). Технологический компонент МК является универсальным и проявляется во всех составляющих процесса межкультурной коммуникации.

Поведенческий компонент выражается в системе проявления адекватных отношений к фактам культуры, отражающих активную деятельность, которой свойственен положительный результат и предполагает проявление интегративных свойств личности.

В работах отечественных исследователей, таких как В.А. Попков, А.В. Коржуев и В.И. Максакова, выделяется еще и эмоциональный компонент, который понимает-



ся как особая сфера отношения человека к действительности, природе, обществу, самому себе, как форма отражения психикой человека окружающего мир [6]. Эмоциональный компонент выражается в умении регулировать эмоции, создавать положительный фон общения, выражать эмоциональный отклик, эмпатию. Данный компонент связан с развитием уверенности в своих способностях в сфере межкультурной коммуникации, с развитием «эмоциональной культуры», включающей в себя, по мнению М.Т. Громковой, духовную составляющую: эмоциональную воспитанность, грамотность и направленность, нравственность и цивилизованность. Данный компонент может быть одним из регуляторов эффективного протекания процесса межкультурной коммуникации, но, как отмечает С.Л. Рубенштейн, «вопрос о регулировании человеческой деятельности в целом не решается одними эмоциями» [7].

Ряд отечественных исследователей, такие как Т.В. Елизарова, Халеева, Зимняя, выделяют еще и лингвистический, социокультурный, языковой и многие другие компоненты в структуре МКК [2]. Эти компоненты включают в себя знание культурных особенностей, их отражения в языке и речи в соприкасающихся культурах и взаимодействия различных ценностных ориентаций в ходе такого соприкосновения. Вышеуказанные составляющие в межкультурной коммуникативистике представлены в широком диапазоне, который то увеличивается, то сокращается в связи с обобщением материала или по мере изучения МКК. В нашем исследовании мы будем опираться на 4 выше указанные компонента.

Что предлагают нам зарубежные исследователи – практики в этом вопросе?

Если российские ученые предлагают нам более линейную и разностороннюю структуру МКК, допуская переход содержимого от одного компонента в другой и допуская их наслоение, то зарубежным авторам удалось более четко структурировать это сложное явление МКК. Вопросами

структурирования МКК занимались ученые из американской школы по межнациональному обучению по руководством Альвино Фантини [3]. Они предлагают принципиально другую структуру МКК, которые содержат следующие компоненты МКК:

- черты и характеристики
- три области применения МКК
- четыре измерения МКК
- знание языка принимающей стороны
- различные уровни знаний в течение всего процесса развития МКК.

Далее рассмотрим каждый из перечисленных компонентов структуры МКК более подробно.

#### **Черты и характеристики.**

Зарубежные исследователи рассматривают черты МКК, как врожденные личные качества. Что это значит? Альвино Фантини и его последователи допускают наличие в МКК врожденных личных качеств (передаваемых по генотипу человека) и они отделяют эти черты от приобретенных характеристик, которые могут развиваться в течение всей жизни и иметь определенный культурный и ситуативный оттенок [3]. Умение распознать это различие между врожденными чертами и приобретенными характеристиками имеет важное значение в учебных и образовательных программах. Поскольку оно ставит вопрос: какие возможности человека должны стать частью собственной личности физического лица, а какие могут быть разработаны или развиты с помощью обучения?

Зарубежные исследователи под характеристиками МКК принимают следующие признаки: гибкость, юмор, терпение, открытость, интерес, любопытство, сочувствие, терпимость к двусмысленности, приостановление решения.

Российские исследователи не допускают наличие в МКК никаких врожденных признаков и считают межкультурную компетенцию только приобретенным явлением, формирующимся в течение всей жизни. Это противоречие в точках зрения может стать поводом для дальнейших дис-

куссий среди зарубежных и отечественных ученых.

Практический подход зарубежных ученых к исследованию МКК привел их к пониманию того, что реализация МКК возможна в трех областях, которые, что примечательно, так же важны и в своей собственной родной лингвакультуре LC1. К ним относятся:

- способность устанавливать и поддерживать отношения
- умение общаться с минимальными потерями или искажениями
- способность к обоюдному сотрудничеству для достижения взаимовыгодных интересов

Кроме того, зарубежные исследователи предлагают четыре измерения по которым определяется МКК:

- знание
- (позитивные) отношения/эмоциональная реакция
- навыки
- осознание

Из всего вышеуказанного, зарубежные ученые считают осознание центральной составляющей, которая имеет особенно важное значение для межкультурного развития, потому что оно развивается и усиливается за счет размышлений и самоанализа личности. Во время осознания происходит процесс противопоставления и сравнения между первой и второй лингвакультурами. Осознание отличается от знания тем, что человек остается «тэт-а-тэт» с самим собой и окружающим миром (другие вещи, другие люди, другие мысли и т.д.) и в конечном итоге помогает прояснить самое глубокое и самое непосредственное отношение к своему собственному «я». Осознание расширяется через прогресс в области знаний, через положительное отношение и навыки, а также способствует их развитию.

Знание языка принимающей стороны – это способность общаться на языке хозяев, что значительно повышает МКК как в количественном отношении, так и в качественном. Соприкасаясь с другим языком,

каждый сталкивается с тем, как он воспринимает и осмысливает действительность, заявляет о себе и, в этом процессе, способствует разработке альтернативных стратегий в области коммуникации на чьих либо условиях. Это достаточно сложный процесс, который требует от человека преодоления чувств и передачи информации о том, как участник коммуникации понимает мир. Отсутствие второго языка – даже на минимальном уровне – сдерживает одно, заставляет продолжать думать о мире и действовать в нем только на уровне родной системы и отнимает у человека один из наиболее ценных аспектов межкультурного опыта.

Ранее, мы уже отмечали, что развитие МКК – это обычно длительный процесс, иногда с периодами застоя и даже регресса. Много, что происходит, зависит от силы мотивации отдельной личности, отношения тэт-а-тэт к культуре принимающей страны. По этой причине, установление определенных критериев может помочь контролировать и оценивать свой прогресс. Для измерения развития МКК зарубежные исследователи предлагают несколько уровней (связанные с FEIL программами). К ним относятся:

Уровень I: Образованный путешественник – относится к участникам краткосрочных программ обмена (1-2 месяца)

Уровень II: Временный житель – относится к участникам, которые вовлечены в культурное погружение (например, более длинные стажировки по продолжительности, включая программы обслуживания (3-9 месяцев)).

Уровень III: Профессионал – соответствует людям, работающим в межкультурной среде; например, штат, нанятый в международных учреждениях или организациях как FEIL и MOs

Уровень IV: Межкультурный/мультикультурный специалист – имеет в виду тренеров и педагогов, участвующих в обучении или консультировании студентов из разных стран.

Зарубежные исследователи допускают, как добавление или замену на другие, столь же необходимые уровни, так и на другие сроки, такие как: основной, промежуточный и продвинутый.

Поскольку МКК – довольно недавнее понятие, термин иногда используется с переменными значениями; или, он может упоминаться с другими названиями, такими как: глобальная компетенция, международная компетенция, относящаяся к разным культурам компетенция, и т.д. При употреблении термина и определения компетенции зарубежные исследователи часто используют слова компетенция и показатели компетенции, поскольку они здесь находят различие и взаимосвязь. С одной точки зрения, по мнению зарубежных ученых, «компетенция» является абстрактным понятием и не может быть засвидетельствована непосредственно кем-то, следовательно, она может быть подвержена влиянию путем наблюдения того, как она достигается. Таким образом, термины компетенция и показатели взаимосвязаны – один является абстрактным, а другой наблюдаемым. Тогда, с этой точки зрения, мы рассматриваем компетенцию, с помощью наблюдения и контроля работы, а не говорим о ней только абстрактно.

Кроме того, критерии, по которым межкультурная компетенция иногда определяется, исследуется и оценивается, не всегда ясны и последовательны. Для увеличения четкости и последовательности зарубежными исследователями и был разработан инструмент экспериментальной оценки МКК. Он известен в литературе как оценка межкультурной компетенции (ОМК), представленный под названием «ЙОГА (сокращенно, что означает «ваши цели, принципы и оценка») (YOGA=Your objectives, guidelines, and assessment). Выше указанная оценка [4]. МКК предназначена для использования в качестве руководства до, во время и после межкультурного пребывания в другой стране, помогая отслеживать многочисленные аспекты развития межкультурной

компетенции. Разработка данной оценки межкультурной компетенции необходима для того, чтобы: 1) первое, установить и затем критически изучить межкультурные цели, 2) служить в качестве гида во время межкультурного пребывания, и 3) обеспечить инструмент для оценки на различных стадиях процесса от начала и до конца.

Такой подход оценивания МКК зарубежные исследователи рассматривают как нормативный, формирующий и итоговый.

Сравнительный анализ структуры МКК с точки зрения зарубежных и отечественных исследователей помогает нам лучше понять, как устроена МКК изнутри. Это необходимо знать, поскольку в образовательном процессе в соответствии с программами обучения всегда присутствует некоторый способ оценки компетенции участника межкультурной коммуникации во многих академических и профессиональных областях. Однако педагоги часто пропускают или недооценивают эту область межкультурной компетенции. Оценка достижений МКК должна отвечать требованиям современного общества, которые выходят далеко за рамки образовательного процесса. Представленная зарубежными исследователями структура межкультурной коммуникации как раз помогает сделать это путем смещения акцента от преподавания к изучению, от входа до результата, и от оценки до развития. Кроме того, она привлекает учащихся в качестве партнеров в учебно-образовательный процесс, подчеркивает результаты, и она совместима с конструктивным образовательным мышлением.

Приведенная выше структура межкультурной компетенции является своего рода формой ее оценки, которая развивалась и совершенствовалась на различных стадиях в течение многих лет. Огромный вклад в разработку этой формы внесла группа зарубежных ученых в Школе Международного обучения в Вермонте, США, которая собрала и перепроверила эмпирические наблюдения и провела эксперименты, опи-

раясь на данную структуру с целью определения уровня МКК участников [3].

До настоящего времени, форма оценки межкультурной компетенции и ее структура использовалась, прежде всего, как инструмент для улучшения образовательного процесса. Однако, дополнительное экспериментирование в данной области позволит укрепить обоснованность применения данной структуры, даст возможность пользователям рассмотреть свои собственные отдельные стороны и разрешит установить групповые нормы в качестве значительных результатов для исследований МКК в коллективах участников. Применение вышеуказанной структуры позволит разрабатывать различные тесты для оценки межкультурной компетенции и даст возможность отслеживать ее развитие до начала процесса межкультурной коммуникации, во время ее и получить согласованные результаты. Использование данной структуры в разработке тестовых заданий скорее и шире будет отражать итоги МК, а не тестировать только одну часть МКК и уж точно не поведет по другому пути. В конечном итоге, в результате накопления данных по развитию МКК можно будет в последствии установить определенные нормы для достижения МКК участниками будущих программ.

Сравнивая структуру МКК с точки зрения отечественных и зарубежных исследователей, мы можем с уверенностью сказать, что российские исследователи изучают МКК с теоретической и научной точек зрения, тогда как зарубежный взгляд на эти вещи носит более прагматичный и экспериментальный характер. Но теория и практика всегда связаны между собой, поэтому в разработке структуры МКК важны все составляющие, а абстрактные понятия о компетенции доказаны с помощью наблюдения за поведением участников коммуникации.

Наконец, еще несколько слов о структуре межкультурной коммуникации. Главный критерий проверки работы структуры МКК на практике должен быть основан

как на наблюдениях, так и на показателях. Не о том, что участники думают, что они могли бы сделать в данной ситуации, а что фактически сделано и наблюдается непосредственно участниками. Данный фактор соответствует различиям между явными намерениями (что каждый думает или говорит, что можно было бы сделать в данной ситуации), и выраженным поведением (что каждый фактически сделал).

Кроме того, маловероятно, что большинство участников межкультурной коммуникации, погруженных во вторую лингвакультуру, достигнет такого уровня поведения, как и местные жители. Межкультурный опыт допускает, но не требует компетенции, как у коренного жителя, признавая, что индивидуальный выбор, является сложным и личным. Тем не менее, такой опыт поможет каждому человеку понять, как далеко он или она желает пойти и почему, и осознать последствия своих решений. Часто результатом межкультурной коммуникации бывает осознание собственной идентичности, то есть тех ценностей, которые являются самыми главными для каждого человека в любой стране мира. Кроме того, в этом вопросе существует некоторое скрытое противоречие. Оно выражается в том, чтобы каждый участник, погружаясь в межкультурную среду, был понимающим и терпимым к культуре принимающей стороны (которая, по крайней мере, позволяет участнику пребывать в той или иной стране), тогда как не каждый участник может развить подобные уровни уважения и понимания у себя.

Необходимо отметить, что развитие исследуемого вида компетенции не сводится к развитию одного из компонентов его структуры, выход на более высокий уровень возможен только при комплексном их развитии, ибо все приведенные компоненты структуры межкультурной компетенции являются взаимосвязанными и взаимообусловленными, следовательно, их развитие может происходить только в тесной взаимосвязи.

**Литература**

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма современного образования./ И.А.Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
2. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высш. шк., 1989.
3. Alvino, E. Fantini, Brattleboro. About Intercultural communicative competence. – Vermont, USA, 1995.
4. Gudykunst, W.B. Bridging Differences. Effective Intergroup Communication. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
5. Kim, Y.Y. Communication and Cross Cultural Adaptation. – Philadelphia: Multilingual Matters, 1988.
6. [http://www.pucp.edu.pe/cmp/docs/nafta\\_hs.pdf](http://www.pucp.edu.pe/cmp/docs/nafta_hs.pdf)
7. [www.sit.edu/publications](http://www.sit.edu/publications) (see SIT occasional Papers series, Inaugural Issue, pps 25-42).
8. [www.wiche.edu](http://www.wiche.edu) (click on publications and see Working Paper No.11, «globalization and...»).



УДК 37.018.32:316

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

А.Г. Марганов, Р.А.Валеева

### Аннотация

В статье раскрываются специфические особенности социально-правового становления детей-сирот в условиях детского дома; выделяются причины социального сиротства как фактора психической депривации и дезадаптации детей группы риска; определяются характеристики социально-правовой компетентности детей-сирот.

**Ключевые слова:** дети-сироты, социально-правовая компетентность, психическая депривация, социальная дезадаптация, детский дом.

### Abstract

The article deals with the problems of social and legal formation of orphans in the conditions of an orphanage, provides the causes of social orphanhood as the factor of their psychic deprivation and desadaptation, specific character of social and legal competences of orphans.

**Index terms:** orphans, social and legal competences, psychic deprivation, social desadaptation, orphanage.

На каждом новом этапе социально-экономического и политического развития общества проблема законопослушания граждан приобретает новый характер и особенности, новое, но всегда актуальное значение. Не исключением является и современный этап развития Российской Федерации. Очевидно, что без законопослушания граждан невозможно ни построение правового государства, ни совершенствование молодой российской демократии. Согласно рейтингу Всемирной организации здравоохранения, по количеству убийств среди молодежи Россия опередила всю Европу. Почти половина всех погибших в России в возрастной группе от 10 до 29 лет скончались от ножевых ранений, говорится в докладе Европейского отделения ВОЗ. Уровень насилия, у нас оказался самым высоким среди 53 стран, в которых проводилось исследование, 16 человек, на 100 тысяч молодых людей [8].

Как свидетельствует статистика, 58% всех преступлений совершается молодыми людьми, а такие формы асоциального поведения, как наркомания, алкоголизм, проституция стали в молодежной среде чуть ли не нормой поведения. Выход из

создавшейся ситуации, как показывает вся общественно-историческая практика, только один: целенаправленная, планомерная, каждодневная работа всех социальных институтов общества по формированию правосознания граждан. Только в этом случае демократия и свобода не преобразуются в свою противоположность – во вседозволенность, произвол, беззаконие, нарушение прав человека; только в этом случае будут созданы условия для свободы личности, развития демократии.

Особое звучание эта проблема приобретает в отношении детей-сирот, воспитанников детских домов. В любом государстве и любом обществе всегда были, есть и будут дети-сироты и дети, которые по разным причинам остаются без попечения родителей. Социальные потрясения XX века стали причиной возникновения явления, получившего название социального сиротства.

В настоящее время в обыденной речи и в теоретических исследованиях широко используются два понятия: сирота (сиротство) и социальный сирота (социальное сиротство). Дети-сироты – это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. Социальный

сирота – это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем, перекладывая эти обязанности на государство. Это также дети, родители которых юридически не лишены родительских прав, но фактически не заботятся о своих детях. Таким образом, социальное сиротство – явление социальное, обусловленное наличием в обществе детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав, признания родителей недееспособными, безвестно отсутствующими и т.д.

Одной из причин социального сиротства является добровольный отказ родителей (чаще матери) от своего несовершеннолетнего ребенка, чаще всего это отказ от новорожденного в родильном доме. С юридической точки зрения отказ от ребенка – правовой акт, который официально подтверждается специальным юридическим документом. В течение 3-х месяцев родители (мать) могут изменить свое решение, и ребенок может быть возвращен в семью. Другой причиной социального сиротства является принудительное изъятие ребенка из семьи, когда в целях защиты прав, жизни и интересов ребенка родители лишают родительских прав. В основном это происходит с неблагополучными семьями, в которых родители страдают алкоголизмом, наркоманией, ведут асоциальный образ жизни, недееспособны и т.д. Лишение родителей родительских прав – это также правовой акт, который осуществляется по решению суда и оформляется специальным юридическим документом. Третьей причиной социального сиротства является смерть родителей. Сюда же могут быть отнесены дети, потерянные в силу каких-либо природных или социальных катаклизмов, вынуждающих население страны к хаотической миграции.

Согласно закону Российской Федерации «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» опека

и попечительство – норма устройства таких детей для содержания, воспитания, образования, защиты их прав и интересов. Опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет, попечительство устанавливается над этой категорией детей в возрасте от 14 до 18 лет. В дальнейшем, употребляя слово «сирота», «дети-сироты» мы будем иметь в виду и детей, оставшихся без родителей, и социальных сирот.

В условиях наблюдающейся нестабильности социально-экономической, политической жизни страны продолжает расти число детей, попавших в особо трудные условия. Среди них – сироты, социально дезадаптированные дети и юные преступники, дети-инвалиды, дети-беженцы и вынужденные переселенцы, дети, проживающие в неблагоприятных экологических условиях. Увеличивается число детей, осиротевших в раннем возрасте. В этом случае общество и государство берут на себя заботу по развитию и воспитанию таких детей в условиях детского дома. Контингент воспитанников детского дома, это, как правило, дети, выросшие без любви. От рождения они не желанны, ненавистны, потому что ими никогда не интересовались и не занимались. Все это оборачивается тяжелыми последствиями для их последующего социального развития.

Жизнь ребенка в условиях учреждения интернатного типа, ограниченных социальных влияний, обуславливает появление особого психического состояния – психической депривации, подробно описанное чехословацкими психологами И. Лангеймером и З. Матейчком. Это состояние возникает у человека в особых жизненных ситуациях, когда ему не предоставляется возможность удовлетворять некоторые основные (жизненно важные) психические потребности в течение длительного времени. Депривация может проявляться как в виде легких изменений личности, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, так и грубых поражений развития нормальной эмоциональной



картины. Психическая депривация представляет собой пеструю картину невропатологических признаков и соматических особенностей [2].

В настоящее время термин «депривация» используется в социальной работе для определения ситуации, суть которой сводится к нехватке или отсутствию каких-либо условий для полноценного развития и жизни человека. С этой позиции можно условно выделить несколько видов депривации, которые в конечном итоге существенно влияют на процесс социализации детей-сирот: личностную, эмоциональную, социальную, когнитивную (Г.В. Семья, Н.Ф. Плясов, Г.И. Плясова), каждая из которых отличается определенным набором факторов, проявлений и следствий. При этом необходимо отметить, что негативные факторы и их проявления могут повторяться в разных видах депривации, однако в каждом из них они несут свой смысл и значение [5].

В сиротские учреждения из семей обычно поступают дети, уже давно лишённые родительского тепла. Наиболее мощным дезадаптирующим фактором для ребенка является насильственный отрыв его от родительской семьи и помещение в интернатное учреждение. Главным условием полноценного психоэмоционального развития ребенка является родительская семья с соответствующей природе формирующегося ребенка организацией жизни, с присущим только биологической семье уровнем общения с родными, и особенно с матерью.

Анализ психолого-педагогической литературы, а также наши наблюдения позволяют выделить следующие наиболее характерные черты, выраженные у выпускников детских домов в той или иной степени:

- иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, вопросов собственности, экономики, права даже в сугубо личных масштабах;

- трудности в общении, особенно в ситуациях свободного общения, когда требуется самостоятельно строить отношения;

- инфантилизм, замедленное самоопределение, незнание и неприятие самого себя как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы;

- перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения – без достаточного противовеса положительных ценностей и образцов успеха.

Эти характеристики социального портрета воспитанников детского дома являются проявлениями развитой «позиции сироты». Профессиональное самоопределение, социальная и профессиональная адаптация таких детей также отстают от процессуальных и результативных этапов их развития и протекания. Ученые отмечают, что дети-сироты являются жертвами процесса социализации вследствие их длительного пребывания на полном государственном обеспечении в искусственно благополучных условиях детских домов. Своеобразная закрытость социального пространства учреждения, ограниченность социальных связей воспитанников, сферы реализации усвоенных ими социальных норм и социального опыта, формирование единственной социально-ролевой позиции – позиции сироты – проявляются в будущем в том, что выпускники-сироты не дорожат своей жизнью, ведут асоциальный и криминальный образ жизни или, наоборот, первыми становятся жертвами различного рода преступлений. Следует отметить, что у воспитанников детских домов имеется множество особенностей личности и поведения, которые затрудняют их социальную адаптацию и понимание правовой стороны жизнедеятельности. Чтобы подросток успешно социализировался в социуме, он, по меньшей мере, должен понимать и принимать окружающих, знать и усвоить соответствующие нормы и ценности, иметь определенные навыки общения и стремиться войти в окружающий его внешний мир [4; 5].

Весьма широк спектр причин, по которым детям, бывшим воспитанникам де-

тских домов и интернатов, сложно влиться в жизнь общества, в котором соблюдаются те или иные правовые нормы. В числе существенных факторов следует выделить *правовую неграмотность детей-сирот*, в результате которой растет уровень совершения преступных деяний и, как следствие отсутствие правовой культуры. Но проблема заключается в том, что сама практика правового просвещения детей-сирот, основанного на принципе «выучим и запомним», противоречит сущности права. Право – прагматическая наука, которая зубрежкой терминов и статей законов не берется. Право живет в действии, в практике его применения. В связи с этим логика правового образования в наибольшей степени соответствует компетентностному подходу. Отсюда важно создание реальных условий для формирования у детей, воспитанников детских домов социально-правовой компетентности и так же важно не допустить деформаций в правосознании, которые выражаются в превращении правовых взглядов, убеждений, установок в не правовые. Их можно представить в следующих формах: правового инфантилизма, правового нигилизма; правового перерождения.

Правовой инфантилизм – наиболее мягкая форма искажения правосознания, заключающаяся в расплывчатости, не сформированности, пробельности в правовых знаниях.

Правовой нигилизм – сформировавшееся на государственном и бытовом уровнях сознательное отрицание значимости права, законов в социальной жизни и жизни конкретного индивида. Правовой нигилизм выражается в незнании законов и других нормативно-правовых актов, пренебрежении ими или сознательном их нарушении. Это сознательное игнорирование требований закона, исключаящее, однако преступный замысел.

Перерождение – крайняя степень искаженного дефектного правосознания, разрушающее последние барьеры на пути от правомерного поведения к противоправному.

Современное общество все больше осознает свою зависимость от качества правового образования, так как уровень и система юридических знаний существенно влияют на эффективность деятельности человека в социуме. Одним из приоритетов современного образования является формирование *социально-правовых компетенций выпускников детских домов*.

Данное понятие включает в себя в качестве сопряженных два других: «социальная компетентность» и «правовая компетентность».

Социальная компетентность в иерархии компетентностей занимает ведущее место и может определяться так же, как способность и готовность человека целесообразно регулировать собственные отношения с окружающей действительностью и другими людьми.

Социальная компетентность многими авторами рассматривается как личностное образование. В таком случае она включает:

- осознание необходимости принятия норм конкретного социума;
- стремление к пониманию его сущности;
- осознание необходимости расширения имеющихся социальных навыков в связи с изменениями в существующей ситуации;
- готовность к принятию личной ответственности за собственный выбор определенной линии поведения в ситуации социального взаимодействия;
- наличие широты социального опыта, основанного на принципах конструктивного общения [1].

По мнению И.Д. Фрумина, сформированность такой компетентности будет указывать на наличие когнитивной готовности, образцов действий, которые принимаются и одобряются всеми; которые свидетельствуют о возможностях личности решать самостоятельно свои проблемы и проблемы партнеров [6]. Таким образом, социальной компетентности приписывается способность к общению, сотрудничеству, разрешению конфликтов, достижению

поставленных целей, легко адаптироваться, проявлять личную инициативу, принимать ответственность на себя.

Именно эти характеристики позволяют, во-первых, рассматривая эту разновидность компетентности как одну из базовых характеристик личности, выделять в ней базовые структуры: знания (наличие некоторого объема информации), отношение к этому знанию (принятие, непринятие, игнорирование, трансформация), выполнение (реализация знаний на практике); во-вторых, принимать во внимание такие аспекты социальной компетентности, как способность ориентироваться в социальной структуре общества, выдвигать позитивные социальные инициативы, брать на себя ответственность за их реализацию, участвовать в деятельности общественных организаций и объединений.

Правовая компетентность – это система знаний о праве и законах, система взаимодействия человека и права, сценариев поведения в ситуации, требующей знания законов. Если рассматривать правовую компетентность как личностное образование, то она должна включать в себя: осознание необходимости принятия норм права, стремление к пониманию его сущности, осознание необходимости расширения имеющихся навыков в области права в связи с изменениями в существующей ситуации, готовность к принятию личной ответственности за собственный выбор определенной линии поведения.

Правовая компетентность представляет собой интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в правовой области знаний, способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально ценностные функции в обществе, предупреждать и устранять противоправные проявления поведения [3].

Исходя из вышеизложенного, под *социально-правовой компетентностью* мы пони-

маем совокупность взаимосвязанных знаний, умений и навыков, необходимых для организации эффективного социального взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками правового поведения, а также способности и личностно-волевые установки, определяющие для человека возможность и стремление соразмерять свое социальное поведение с правом и другими, действующими в обществе, нормами.

Для объяснения природы законопослушного поведения чрезвычайно важно, каким образом происходит в период воспитания в детском доме усвоение социального опыта, формирование внутренней системы регуляции поведения ребенка, процесс интериоризации, то есть перевода во внутренний план различных социальных групповых норм и ценностей, выступающих в качестве высших поведенческих регуляторов.

Известно, что между внешними и внутренними поведенческими регуляторами нет прямой, непосредственной связи. Внешне законопослушное поведение может удерживаться из чувства страха перед наказанием либо, наоборот, общественная активность стимулируется корыстными устремлениями. В таком случае снятие внешнего контроля приводит к отказу от вынужденного поведения и может выразиться в противоположных прежним поведенческих реакциях. Напротив, внутренние поведенческие регуляторы заставляют личность иногда поступать и действовать вопреки групповым санкциям и ожиданиям, «забывать» о возможных неприятных последствиях своих поступков либо сознательно выбирать последующие суровые санкции осуждения и наказания [7].

Формирование социально-правовой компетенции воспитанников в детском доме, в конечном счете, заключается не только в том, чтобы дать ребёнку представление о социальных нормах, санкциях и ролевых предписаниях, но и перевести их во внутренний план, превратить их во внутренние поведенческие регуляторы.

Основным средством формирования у воспитанников детского дома социально-правовой компетентности является усвоение ими в ходе воспитания основ правовых знаний. Важность знания норм права заключается в том, что человек, получивший определенные правовые знания, должен осознать объективную необходимость соблюдения правовых норм в данных обстоятельствах. Это должно, как считают многие специалисты, выразиться в его потребности в правомерном поведении.

Однако очевидно, что правовые знания являются лишь начальным этапом в формировании социально-правовой компетенции детей. В связи с этим, особое внимание уделяется обучению воспитанников правомерным действиям в типичных и нетипичных ситуациях, знанию того, как и куда обратиться, если твои права нарушены, защите прав законными средствами, положениям, регулирующим повседневную жизнь в обществе, где каждый человек должен иметь право поступать настолько свободно, насколько он не ущемляет аналогичного права других. Работа по развитию социально-правовой компетентности в детском доме должна носить превентивный характер и иметь в своей основе системообразующую деятельность, направленную на овладение ребенком нормами социального поведения и развитие у него социально-нравственного опыта.

## Литература

1. Куницина, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб., 1995.
2. Лангмейер, Й., Матейчик, З. Типы депривационной личности ребенка в учреждении // Лишенные родительского попечительства / ред.-сост. В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – С. 205–213.
3. Махрова, М.В., Хузина, А.Х. К вопросу об определении критериев правовой компетентности // Вестник ОГУ. – 2008. – № 81.
4. Семья, Г.В., Левин, С.А., Панов, А.И., Юдинцева, Н.Н. Социально-психологические технологии постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / под науч. ред. Г.В. Семья. – М.: СИМС, 1999. – 140 с.
5. Семья, Г.В., Плясов, Н.Ф., Плясова, Г.И. Психолого-педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. – М., 2001.
6. Фрумин, И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования. Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практ. конф. / Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2003. – С. 33 – 56.
7. Чабдаров, И.М. Социально-правовая компетентность будущего учителя: траектория развития // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 10.
8. <http://www.gazeta.spb.ru/378694-0/> Россия опережает Европу по убийствам среди молодежи.

УДК 371.398

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГОВ-ЭКОЛОГОВ

Е.Г. Вуколова

### Аннотация

В статье оцениваются роль и значение реализации компетентностного подхода в системе дополнительного профессионального образования педагогов-экологов. Раскрывается значение реализации данного подхода в контексте одного из приоритетных направлений реформирования российского образования, ориентированного на обеспечение перехода современного общества на путь устойчивого развития. Рассмотрены и предложены некоторые методические решения по проектированию программ дополнительного профессионального образования, нацеленных на реализацию компетентностного подхода при подготовке педагогов-экологов.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, педагог-эколог, устойчивое развитие, экологическая компетентность, дополнительное профессиональное образование.

### Abstract

In article the role and value of realization компетентностного the approach in system of additional vocational training of teachers-ecologists are estimated. Value of realization of the given approach in a context of one of priority directions of reforming of Russian education focused on maintenance of transition of a modern society on a way of a sustainable development reveals. Some methodical decisions on designing of programs of the additional vocational training aimed at realization компетентностного of the approach by preparation of teachers-ecologists are considered and offered.

**Index terms:** competent approach, the teacher-ecologist, a sustainable development, ecological competence, additional vocational training.

Глобальные изменения, происходящие в окружающем мире, экологические катастрофы планетарного масштаба последних лет показали стремительное отставание современного человека от темпа этих изменений, отсутствие способности справляться с этими изменениями, прогнозировать и предотвращать их. Научные исследования, посвященные проблемам перехода общества на устойчивое развитие и конкретные шаги по осуществлению этого перехода в ближайшем будущем сегодня не просто актуальны – они становятся жизненно необходимыми. Оценивая современное экологическое состояние планетарных систем разного уровня как кризисное, и пытаясь определить причины такого положения, достаточно справедливыми видятся утверждения специалистов о том, что в последней четверти XX столетия человечество постиг кризис экологической компетентности.

На практике оказалось, что человек, владея огромным потенциалом знаний о природе, законах ее развития, не в состоянии обезопасить природу от последствий применения этих знаний. Мировоззрение человека деформировано, поведение в природе – экодевиантно, человек не готов к активной природосообразной деятельности. Здесь обнаруживается одна из основных трудностей в овладении обществом экологической культурой как внутренней детерминантой деятельности, гармонизирующей отношения между человеком и природой.

В этой связи в создаваемой сегодня системе экологического образования все большее значение начинают приобретать социальные, философскомировоззренческие установки, которые предполагают оценивать человека и природу как неразрывное целостное единство, оценивать это единство с позиций прошлого, настоящего и будущего.

Сложившаяся на сегодняшний день система образования способствовала возникновению глобальных, в том числе экологических, проблем, которые поставили под вопрос само существование человеческой цивилизации. И не случайно, что к основным недостаткам современного мира исследователи относят традиционные системы образования, препятствующие решению существующих проблем.

Образование должно превратиться в средство выхода из глобального кризиса цивилизации и выживания человечества. Как пишет К. Синкх, «учитывая важность и характер происходящих сейчас изменений, требуется новый вид образования, приспособленного к XXI в. В процессе образования мы учились у прошлого, пытались воспроизвести и воссоздать его; настало время учиться у будущего, опережая его. Наследие прошлого не отвергается, а лишь переоценивается; будущее предстоит ещё построить, поскольку мы стоим на его пороге. Имея в качестве ресурса человеческий потенциал, образование должно находиться на переднем крае прогресса знания и установок. Если достаточно долго и глубоко взгляды в будущее, оно ответит вам тем же» [9].

Новая модель образовательной системы должна способствовать переходу общества к устойчивому развитию. То есть к такой модели цивилизации, которая должна соответствовать будущему «устойчивому» состоянию общества и природы, где будут обеспечиваться права и свободы не только человека, но и всей живой природы, где приоритетными станут нравственный разум, экогуманизм, гармоничное соразвитие человека, общества и биосферы.

Понимание важности перехода на пути устойчивого развития средствами опережающего образования неизбежно приводит к осознанию необходимости реформирования существующей системы дополнительного профессионального образования педагогов-экологов, осуществления качественно нового подхода к развитию эко-

логической компетентности в структуре профессиональной компетентности практикующего педагога-эколога.

Одним из основных направлений реформирования российской системы образования и путей обновления его содержания в соответствии с современной действительностью и «вызовам времени» является внедрение компетентностного подхода. В этой связи ясно, что именно на систему образования возложена основная нагрузка по решению задач формирования и развития экологической компетентности населения такого уровня, который сделает возможным переход общества на путь устойчивого развития. В 2007 году лабораторией экологического образования Института содержания и методов обучения, была разработана Концепция общего экологического образования для устойчивого развития, которая получила поддержку научной общественности РАО.

При традиционном подходе требования к уровню подготовки педагога-эколога ограничиваются основными и дополнительными квалификациями, имеют важность характер и количество освоенных им образовательных программ. То сегодня государство и общество скорее заинтересованы в специалисте, способном самостоятельно приобретать новые знания и умения, использовать их в практической деятельности. В первом случае речь идет о сформированных у педагогов-экологов знаниях и умениях, во втором – об их компетентности, поскольку в качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности А. К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности [8].

Предметной составляющей профессиональной компетентности педагога-эколога является его экологическая компетентность, то есть такое качественное образование личности, которое заключается в неразрывном единстве её экологической направленности и практического профес-



сионально-педагогического опыта работы в качестве субъекта природоориентированной деятельности. [7]

Для формирования и развития экологической компетентности важен и необходим опыт экологической деятельности, который на уровне личности и составляет основу экологической компетентности. Действительно, компетентный человек – это человек, проверенный опытом и имеющий опыт, что даёт ему определенные полномочия действовать самостоятельно, право вести конкретную деятельность [4].

На сегодняшний день основной целью профессионального и дополнительного профессионального образования экологического профиля должна стать подготовка не просто квалифицированного педагога, а подготовка педагога-эколога с высоким уровнем развития экологической компетентности, не только свободно владеющего своей профессией, ориентирующегося в смежных областях деятельности и готового к постоянному профессиональному росту, но и обладающего особым мировоззрением, ценностными ориентациями экологической направленности, со сложившимися представлениями о своем назначении в мире, о своей роли в обществе и культуре.

Только компетентный педагог, педагог, подготовленный к реализации компетентностного подхода может его реализовать в образовательном процессе.

Компетентностный подход в подготовке практикующих педагогов-экологов уже не предполагает трансляцию новых знаний и формирование умений по их применению, а выражается в ориентации на развитие и совершенствование имеющейся сформированной экологической компетентности.

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, еще не сформирован окончательно. Тем не менее, уже сейчас можно выделить существенные черты этого подхода.

Компетентностный подход предполагает совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания

образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. [6] К числу таких принципов относятся следующие положения:

– смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта и собственного опыта профессиональной деятельности;

– смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения новых познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков обучающегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения) [1].

В теории компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности» [10].

Рассматривая проблему профессиональной компетентности, А.К. Маркова определяет ее характеристики [8]:

– компетентность не сводится к образованности человека;

– компетентность представляет сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно;



– основой суждений о компетентности человека является оценка и измерение конечного результата деятельности;

– компетентность является характеристикой отдельного человека и проявляется в результатах его деятельности.

Полагая, что профессиональная компетентность является качеством, формирующимся в образовательном процессе, целесообразно рассматривать профессиональную компетентность педагога-эколога как субъективное качество, проявляющееся в проектировании и реализации профессиональной деятельности с учетом квалификационных требований.

Таким образом, развитие экологической компетентности педагога-эколога подразумевает развитие способности проектировать и организовывать экологически безопасную деятельность учащихся в окружающей среде, базирующуюся на использовании в учебно-социальной практике широкого спектра предметных и общеучебных умений, готовности нести личную ответственность за последствия своей деятельности [3].

В программах дополнительного профессионального образования критерии развития профессиональной компетентности педагога-эколога определяются требованиями к уровню подготовки обучающихся по данным программам. Очерчивая круг знаний и умений, данные требования не определяют самого перечня задач, решение которых должно привести слушателя к соответствию этим требованиям. Следовательно, авторы-составители программ дополнительного профессионального образования должны определить перечень теоретических вопросов, которыми должен овладеть слушатель, и типовых задач по проектированию и реализации образовательного процесса, которые он должен уметь решать. При этом и теоретические вопросы, и практические задачи должны обладать свойством новизны и обеспечить необходимый уровень приращения к уже

имеющемуся уровню развития профессиональной компетентности педагога-эколога.

Необходимость обеспечения целостности процесса подготовки педагогов-экологов, обуславливает необходимость соблюдения единого подхода к разработке программ дополнительного профессионального образования. Их проектирование должно осуществляться на основе отбора задач, направленных на анализ компетентностей. Следовательно, при создании образовательных программ необходимо иначе, чем в настоящее время, расставить приоритеты: на первое место необходимо вынести характеристики экологической компетентности как цели программы, а затем предлагать способы ее развития. И уже далее произвести отбор информации, которая способствовала бы решению конкретных задач по целостному развитию профессиональной компетентности педагога-эколога. Если образовательная программа следует данной логике, то ее необходимыми составляющими являются, во-первых, контекстное включение обучающихся в поиск решений конкретных задач профессиональной деятельности, во-вторых, создание коммуникативного поля обучения, которое возникает в результате обмена суждениями и развивает социальную и языковую компетентности педагога [5].

Подготовка компетентного специалиста во многом зависит от «вечного» вопроса педагогики: кто и как должен оценивать достижения обучающихся, освоивших ту или иную образовательную программу, что вообще может подвергаться оценке. Тенденция последнего десятилетия – попытка проверить качество тех знаний и умений, которые могут быть полезными слушателям дополнительных профессиональных образовательных программ в будущем, умение самостоятельно приобретать знания, необходимые не просто для адаптации к постоянно изменяющимся условиям, а для успешной самореализации в профессиональной деятельности и реализации стра-

тегических задач государства, в том числе в сфере экологического образования.

Необходимо определиться в предмете оценивания: либо оценивать то, чего не достает до некоторой общей нормы – например, квалификационных характеристик или требованиям к уровню освоения образовательной программы; либо оценивать приращение, которое обучающийся приобрел в своих потребностях, нормах, способностях, приближаясь к требованиям, предъявляемым сегодня педагогам-экологам.

Последнее и предусматривает компетентностный подход. Состояние сознания постоянно меняется, и его структурное представление в естественном состоянии, образовательных процессах, в деятельности позволяет сделать выводы о количественных изменениях субъекта образования [2].

Таким образом, реализация компетентностного подхода в образовательном процессе дополнительного профессионального образования приведет к обеспечению системы образования педагогами-экологами, в максимальной степени отвечающих запросам современного общества, с высоким уровнем развития экологической компетентности, ответственных, способных к эффективной работе на уровне мировых стандартов и способствующих переходу общества к устойчивому развитию.

#### Литература

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос» (<http://eidos.ru/journal/htm>), 2005.
2. Веселовская, Н.С. Компетентностный подход в образовании – основа подготовки высококвалифицированного специалиста/ Н.С. Веселовская // Интернет-конференция «Повышение квалификации специалистов в условиях модернизации образования», (<http://www.auditorium.ru>), 2006.
3. Захлебный, А.Н. Экологическая компетенция – новый планируемый результат экологического образования / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2007. – № 3. – С. 3–8.
4. Канарская, Н.А. Теоретический анализ феномена экологической компетентности. Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований», Пятигорск – 2009. – Выпуск 9 (1). – С. 57.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] / В.А. Козырева [и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
6. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
7. Макоедова, А.А. Формирование экологической компетентности старшеклассников природоориентированной деятельности гимназии: дис. канд. пед. наук. – М., 2007.
8. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
9. Синкх, К. Образование для мирового сообщества // Образование: сокровище сокровище. Париж. Изд-во ЮНЕСКО, 1997.
10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты /А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос» (<http://eidos.ru/journal/htm>), 2002.

УДК 378.14

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ

А.А. Губайдуллин

### Аннотация

Статья посвящена выявлению и обоснованию дидактических условий развития исследовательских компетенций студентов. Содержание формирования исследовательской компетенции студентов на основе проектной модели обучения было рассмотрено на примере курса психолого-педагогических дисциплин в период с 2007 по 2010 годы студентов факультета правового образования ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет».

**Ключевые слова:** содержание образования, дидактика, мотивационный компонент, креативный компонент, исследовательская компетенция, формирование объективного и ценностного отношения студентов к исследовательскому процессу, формирование преподавателем определённых знаний у студентов, отражающих специфику исследовательской педагогической деятельности, формирование исследовательских умений, необходимых для осуществления инновационной деятельности, реализация различных научных подходов и моделей для достижения высокого уровня сформированности исследовательской компетентности.

### Abstract

Article is devoted, to revealing and a substantiation of didactic conditions of development of exploratory students competence. The maintenance of formation of the research competence of students on the basis of design model of training has been considered on an example of a course of psychologo-pedagogical disciplines during the period of 2007–2010 of students, faculty of legal formation of Tatar state humanist-pedagogical university.

**Index terms:** the formation maintenance, didactics, motivational component, creative component, the research competence, formation of the objective and valuable relation of students to research process, formation by the teacher of certain knowledge at the students reflecting specificity of research pedagogical activity, formation of the research abilities necessary for realization of innovative activity, realization of various scientific approaches and models for achievement of high level of formation research competence.

**П**роблема создания определённых дидактических условий, способствующих формированию исследовательской компетентности, исходит из основного противоречия содержания образования между необходимостью формирования исследовательской компетентности будущего учителя и неразработанностью дидактических условий в вузе, которые способствовали бы такому процессу.

В дидактике общепризнанна органическая связь содержательной и процессуальной сторон обучения. «Содержание образования, – отмечает В.С. Леднев, – это и то, что предъявляется индивиду, и то, что усваивается им, во-первых, в «открытом» виде через содержание учебного материала и, во-вторых, в скрытом виде через те формы

и методы, через те виды деятельности, которые программируются образованием как процессом». Поэтому необходимо, наряду с определением критериев отбора содержания формирования УИД, рассмотреть основные направления возможности проектирования УИД.

На основе анализа и синтеза различных подходов к определению содержания образования нами выделены следующие критерии отбора дидактических условий.

1. Формирование объективного и ценностного отношения студентов к исследовательскому процессу.

2. Формирование преподавателем определённых знаний у студентов, отражающих специфику исследовательской педагогической деятельности.

3. Формирование исследовательских умений, необходимых для осуществления инновационной деятельности.

4. Реализация различных научных подходов и моделей для достижения высокого уровня сформированности исследовательской компетентности.

Для решения задачи по выявлению и обоснованию дидактических условий развития исследовательских компетенций студентов мы рассмотрели данный процесс формирования на факультете правового образования ТГГПУ. В данном направлении, как основа содержания формирования исследовательской компетенции, использовалась технология проектного обучения. Содержание формирования исследовательской компетенции студентов на основе проектной модели обучения было рассмотрено на примере курса психолого-педагогических дисциплин в период с 2007 по 2010 годы, который мы разделили на 2 этапа.

Задачами первого этапа были:

- формирование мотивации к изучению педагогики и положительного отношения к исследовательской и инновационной деятельности в школе;
- формирование навыков самостоятельной работы с педагогической литературой;
- формирование проективных и мобилизационных умений в работе над проектами;
- формирование знаний по педагогическим технологиям в школе и знакомство с основными признаками исследовательского процесса;
- формирование творческого подхода к учебной деятельности.

В конце каждого занятия студентам предлагалось сформулировать по прослушанной теме вопросы и оформить на отдельном листе.

Опишите преимущества и недостатки (на Ваш взгляд) той технологии, по которой Вы обучались 9-11 классы.

Какие темы по исследовательской деятельности Вас интересуют?

Напишите эссе на тему «Я – учитель-исследователь». Какие качества описали бы? Что бы Вы стремились делать лучше всех?

После окончания данного блока первого этапа мы применили диагностические методики, направленные на выявление сформированности отдельных компонентов исследовательской компетентности.

Было установлено, что у студентов чётко сформировалось мнение об исследовательском подходе и инновациях как о закономерном явлении в отечественном образовании. В работе над проектами студенты проявили интерес к проблемам образования и стремление разобраться и выполнить поставленные задачи. В раскрытии тем и заданий для рефератов студенты проявили самостоятельность и творческие способности.

Основными задачами второго блока первого этапа формирования исследовательской компетентности являлись:

- формирование основ прогностической деятельности при работе над проектами;
- формирование рефлексивных умений при работе над проектами и во время самостоятельной работы;
- формирование психологической готовности к педагогической деятельности;
- наблюдение и анализ деятельности педагога-новатора;
- развитие творческих навыков при работе над проектами и на семинарских занятиях.

*Задания по формированию проективно-творческого компонента*

Сочините «педагогическую технологию» (по структуре Г.К. Селевко) (Игровая форма) Представьте одно из занятий вашей технологии на семинарском занятии.

На основе известных Вам трактовок понятия «педагогическая технология» составьте свою или поддерживаемую Вами с обязательным объяснением, с какой точки зрения Вы рассматриваете и трактуете данный термин.

Как вы относитесь к творчеству в рамках инновационной деятельности учителя?

Выберите, на Ваш взгляд, «педагогическую технологию» и постарайтесь сформулировать, что бы Вы к ней добавили или как изменили бы.

Вывод: на данном этапе происходит активное формирование мотивационного, креативного, когнитивного компонентов исследовательской деятельности. Особенностью данного этапа является психологическая направленность получаемой и формируемой информации.

Во втором блоке данного этапа отмечаются следующие характерные признаки формирования исследовательской компетенции:

- формирование основ информационных умений, теоретических основ развивающих умений;
- формирование основ умений педагогического общения;
- формирование рефлексивных и аналитических умений при прохождении пассивной практики, при наблюдении за деятельностью педагога-новатора;
- формирование мотивации творческой педагогической деятельности;

В таблице представлено содержание реализации проектной технологии обучения в процессе изучения курса «Возрастная психология» (третий блок первого этапа).

Модель проектного обучения, применяемая в процессе изучения курса «Возрастная психология» – (22 часа) и пассивная практика студентов 4-го курса (1 этап – 3 блок).

Данным блоком завершаются аудиторские занятия студентов факультета правового образования по педагогике и студенты переходят к четвертому блоку – блоку формирования определённых навыков на примере наблюдений и анализа деятельности педагога (пассивная практика).

Во время *пассивной практики* происходит становление и формирование ещё одного важного компонента – предметно-преобразовательного (или процессуального). У студентов, на примере деятельности труда учителя-исследователя, формируются рефлексивные и проективные умения, на основе которых он прогнозирует отдельные элементы собственной деятельности. У студентов проявляется интерес к исследовательской деятельности. Вместе с этим студенты наблюдают за отношением

Таблица 1

Название дисциплины и кол-во часов	Формы и методы	Структура содержания (цели, результат)
Возрастная психология – 22 часа	Лекции – 16 часов	Цели: сформировать представление о возрастных особенностях школьников и представить возможности психологической поддержки школьников. Результаты: знание возрастных закономерностей психического развития детей
	Создание проектов – 4 часа	Цели: знать особенности и уметь применять диагностирование и анализ психических состояний школьников. Результаты: у студентов формируются умения анализировать, диагностировать индивидуальные проявления школьника
	Семинарские занятия – 2 часа	Цели: развивать аналитические умения, направленные на анализ возрастных особенностей у детей, уметь прогнозировать определённые психологические состояния школьников, а также уметь определять эмоциональные состояния. Результаты: вышеперечисленные умения успешно реализуются в моделях на семинарских занятиях

школьников к новым приёмам и методам обучения, применяемым педагогом, тем самым формируя у себя систему необходимой взаимосвязи учителя и учеников. Полученные знания студенты стараются использовать, в виде сравнения «Что знает учитель? Что знаю я?». На основе этого происходит моделирование будущей инновационной и исследовательской деятельности студента. Вышеперечисленные признаки являются основой формирования процессуального компонента.

*Цели:* овладеть основными принципами продуктивной деятельности на основе наблюдений и анализа деятельности педагога-новатора; наблюдать и анализировать приёмы и методы исследовательской и инновационной деятельности учителя; ознакомиться с документацией и созидательной деятельностью учителя.

*Содержание.* Применение методов и умений студентов в период прохождения пассивной практики мы делим на два основных момента:

1. анализ и опыт наблюдения за деятельностью учителя-новатора на уровне развития собственной индивидуальности;

2. анализ и формирование полученной информации на уровне документации.

Данные уровни существуют одновременно, и нас интересует первый, как возможность диагностирования и анализа индивидуального восприятия и индивидуального формирования компонентов исследовательской деятельности.

*Задания по формированию ценностно-ориентировочного компонента*

Что является главным в педагогической технологии?

Зачем следует вводить (внедрять) новые педагогические технологии в школу. Или это делать необязательно?

На основании прочитанной литературы и занятий могли бы Вы описать путь создания инновационной педагогической технологии?

Опишите (возможно схематично) как Вы представляете инновационный процесс:

как явление в педагогике;  
как объекта научного исследования;  
с точки зрения деятельности учителя;  
с точки зрения учебной деятельности школьника;

*Результаты:* Главным результатом 4 блока и всей предыдущей учебно-исследовательской деятельности студентов является то, что формируется система определённых знаний на уровне сформированности мотивационного, креативного, когнитивного и процессуального компонентов; при переходе к пассивной практике у студентов начинает формироваться система способов применения определённых знаний к определённым действиям, что является основой для формирования процессуального компонента.

Второй этап. Данный этап проектной модели обучения заключается в прохождении студентами *активной практики* в школе.

Критерии второго этапа заключаются в следующем:

- проявление умений учебно-исследовательской деятельности у студентов;
- овладение навыками педагогической и инновационной деятельности;
- преодоление психологических барьеров в ведении профессиональной деятельности.

*Цели:* под руководством преподавателей, курирующих активную практику, овладеть навыками учебно-исследовательской деятельности

*Содержание.* Организация учебно-профессиональной деятельности студентов в школе основывается на следующих положениях.

Учебно-профессиональная деятельность, как целостный процесс, представляет собой смену ситуаций, характеризующихся противоречиями между требованиями к профессиональным знаниям и умениям и готовностью, как основной цели формирования учебной инновационной деятельности.

Противоречивые ситуации складываются во время постановки перед студентами



заданий, которые вызывают у них некоторые затруднения (например, из-за отсутствия знаний о способах выполнения, или из-за несформированности каких-либо умений, и т.д.). Такие ситуации могут стихийно возникать в педагогическом процессе из-за разногласий между участниками этого процесса. Систему заданий при прохождении практики каждый участвующий и контролирующий этот процесс преподаватель составляет с позиций научного подхода.

Задания ориентируют на развитие педагогических умений и профессионально значимых свойств и качеств личности. Каждый студент в соответствии с результатами самодиагностики и своими склонностями и интересами составляет свой набор заданий, за которые в конце практики будет отчитываться.

Выбор заданий, составление в целом содержания педагогической деятельности и отдельных её элементов, связанных с инновационной деятельностью, каждым студентом осуществляется под руководством курирующих преподавателей, которые оценивают индивидуальную программу с точки зрения целостного подхода.

Во время практики консультации со студентами направлены не только на оказание помощи в разработке уроков, внеклассных мероприятий и пр., но и на то, что будет способствовать лучшей реализации студентом своих способностей.

Последняя неделя практики предусматривает самодиагностику развития и определение положительных сдвигов в развитии – самооценку студентом и оценку преподавателями результатов практики.

Анализ выполненных студентами заданий (так же, как и консультации) подчиняется оценке проявленных умений, личностных и психических свойств: насколько удачно удалось студенту реализовать организаторские умения, проявить педагогический такт, выразить сочувствие, поднять настроение, подавить в себе раздражение и т.д. Выполнение каждого задания оцени-

вается с помощью выбранных уровней критериев: определяется, на каком уровне были продемонстрированы умения той или иной группы. Обобщение полученных за каждое задание оценок должно быть представлено в итоговой характеристике педагогической и инновационной деятельности студента.

О результатах саморазвития студента преподаватель судит по результатам выполнения заданий, собственным наблюдениям, беседам со студентом. Поскольку за педагогической деятельностью, инновационной деятельностью студента, за выполнением им индивидуальной программы развития следят несколько человек (преподаватели педагогики и психологии, учителя, завуч), то при подведении итогов практики используется метод педагогического консилиума. Необходимость обращения к этому методу обусловлена так же тем, что студент (будущий учитель) может по-разному проявлять себя в различных ситуациях.

По результатам самодиагностики и наблюдения можно говорить о сформированности процессуального компонента исследовательской компетентности.

Таким образом, в результате реализации двух описанных выше этапов реализации технологии проектного обучения мы имеем возможность получить более или менее целостную картину сформированности исследовательской компетентности студентов.

### Литература

1. *Леднев, В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
2. *Селевко, Г.К.* Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–142.
3. *Селевко, Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.
4. *Пахомова, Н.Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с. ■



УДК 81.272

## ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИЗМА И СЕРВИСА

Ю.Л. Пучкова

### Аннотация

В статье рассматриваются основные условия совершенствования социолингвистической компетентности. Наибольшее внимание уделяется использованию возможностей Интернета и определены основные коммуникационные возможности международной компьютерной сети.

**Ключевые слова:** социолингвистическая компетентность, коммуникационные возможности, Интернет, деловое общение, личностное общение.

### Abstract

The article examines the main conditions of improving the socio-linguistic competence. The greatest attention is paid to the use of the Internet and the basic communication capabilities of the international computer network.

**Index terms:** sociolinguistic competence, communication capabilities, Internet, business communication, personal communication.

**А**нализ научной литературы показал, что в последние годы ученые, разрабатывая различные аспекты подготовки будущих специалистов, рассматривали тот или иной комплекс педагогических условий, позволяющих совершенствовать работу вуза по формированию личности специалистов, вооружению студентов знаниями, умениями и навыками.

Разнообразие существующих педагогических условий во многом объясняется различием в постановке целей и задач конкретных исследований, изменяющимися требованиями общества к специалистам.

В ходе теоретического осмысления исследуемой нами проблемы было выдвинуто следующее предположение: формирование социолингвистической компетентности будущих специалистов сферы туризма и сервиса в условиях высшего профессионального образования будет протекать эффективно, если будет:

– разработана и внедрена в педагогический процесс вуза модель системы формирования социолингвистической компетентности будущих специалистов сферы туризма и сервиса;

– обучение студентов иностранным языкам будет осуществляться на основе личностно-ориентированного и компетентностного подхода;

– обеспечено широкое использование возможностей Интернета в формировании у студентов социолингвистической компетентности;

– создана на социально-психологическом факультете соответствующая лингвокультурологическая среда;

– организована систематическая работа по диагностике уровня сформированности социолингвистической компетентности будущих специалистов сферы туризма и сервиса;

– осуществлена целенаправленная работа по подготовке преподавателей к формированию у студентов социолингвистической компетентности.

Рассмотрим использование возможностей Интернета в формировании социолингвистической компетентности у студентов более подробно.

В последние десятилетия, когда компьютеризация охватила все сферы жизни общества, изучения возможностей компьютерных технологий, в т.ч. и Интернета, так

и привлекло внимание многих отечественных ученых (Б.С.Гершунский, В.С.Леднев, И.О.Логвинов, Б.М.Ломов, В.Я.Ляудис, Е.И.Машбиц, В.М.Монахов, Ю.О.Овакимян, Ю.А.Первин, В.Г.Разумовский, В.В.Рубцов, А.Я.Савельев и др.).

Однако в работах вышеперечисленных авторов практически не затрагивались возможности включения в процессе обучения ресурсов международной компьютерной сети Интернет. Это объяснимо, прежде всего, потому, что подключение к Интернету в России лишь недавно получило широкое распространение. Развитие использования международной компьютерной сети в нашей стране «тормозится» многими объективными причинами. Прежде всего, это причины экономического порядка – нехватка денежных ресурсов. Материально-техническая база подавляющего большинства образовательных учреждений не может обеспечить обучаемым пользование международной компьютерной сетью. Тем не менее, Интернет постепенно приходит в сферу профессионального образования, в том числе и высшего. И здесь мы видим его огромный потенциал для распространения информации, доступа к накопленным информационным ресурсам в различных областях общения между пользователями компьютерных сетей во многих странах мира.

Учеными и практиками определены следующие коммуникационные возможности международной компьютерной сети:

- электронная почта (E-mail) – типичный сервис отложенного чтения (off-line). Адресат получает сообщение на свой компьютер через какой-то, возможно достаточно длительный промежуток времени, и читает его тогда, когда ему будет удобно.

- World Wide Web (WWW) – наиболее развивающаяся часть Internet, сервис прямого чтения. WWW предоставляет доступ к составным гипертекстовым документам, расположенным на различных хостах и подготовленным с помощью специального языка HTML;

- сетевые новости Usenet, или, как их принято называть в российских сетях, телеконференции. Для обсуждения какой-либо темы создается так называемая конференция, где каждый подписавшийся на нее может публично высказывать свое мнение, посоветовать человеку, сомневающемуся в чем-либо, опровергнуть заблуждающегося, причем его мысли увидят все, читающие эту конференцию. К различным группам конференций применимы различные нормы и правила работы с ними. В первую очередь, это касается языка сообщений – в группу российской иерархии telcom лучше всего писать по-русски, в то время как в группу глобальной иерархии comp можно писать только по-английски.

- списки-рассылки. Суть работы списка-рассылки состоит в том, что существует некий адрес электронной почты, который на самом деле является общим адресом многих людей – подписчиков этого списка-рассылки. Сообщение получают все люди, подписанные на этот список рассылки. Такой способ передачи сообщений может быть просто быстрее, коль скоро сообщения передаются напрямую абонентам, а не по цепочке между серверами Usenet.

- электронные базы данных – уникальный источник информации, сгруппированной по тематикам. Например, в сфере науки и образования существует базы данных по естественным, гуманитарным наукам, периодическим изданиям (реферативные и полнотекстные), курсовым работам, дипломным проектам и др.;

- электронная биржа является самой новой и наиболее перспективной формой использования модемной связи и мощи компьютерных сетей. Это весьма надежный и быстрый путь поиска делового партнера, поставщика товаров, сырья, покупателя продукции и пр. Главная задача состоит в привлечении в рамки электронной биржи как можно большего числа потенциальных пользователей и разработке наиболее подходящего и удобного программного обеспечения [12, с.130].

Также в Интернете можно общаться и с помощью интерактивных сервисов, т.е. посылать адресату какие-либо сообщения и получать на экране ответ от него. Для этого существует чат (от англ. chatroom – комната для бесед, или просто беседа). Собеседника и тему для разговора можно выбрать по своему усмотрению. Обычно в разговоре участвует много пользователей, и это выглядит несколько хаотично. Но каждый общается здесь в своем собственном кругу, выбирает одного или нескольких собеседников, комментирует высказывания других. То есть, в соответствии с названием, можно провести аналогию с большой гостиной, где все вместе проводят время, но при этом каждый общается в своем собственном кругу.

Одной из особенностей общения в компьютерном чате – это возможность показать себя таким, каким хочется, т.е. собеседник не увидит ни истинного внешнего облика партнера по общению, не узнает его реальных возможностей, социального положения и т.д., что является для некоторых людей своеобразным механизмом психологической защиты и средством преодоления трудностей при общении на иностранном языке. Здесь воспринимаются, в первую очередь, не внешние данные, одежда собеседника (что порой затрудняет процесс адекватного восприятия партнера по общению), а внутренний мир во всем его своеобразии, богатстве.

Одним из сервисов, служащих общению людей через Интернет, относится IRC (Internet Relay Chat) – разговоры через Интернет. В Интернет существует сеть серверов IRC. Пользователи присоединяются к одному из каналов – тематических групп и участвуют в разговоре, который ведет не голосом, а текстом. Огромным плюсом он-лайнных (прямых) способов общения в Интернете является возможность оперативного получения информации.

Вместе с тем, как показала практика использования Интернета, если внешние данные не могут служить объектом «оценки»

качеств собеседника при интернетовском общении, то, к примеру, по грамотности письменной речи, наличию или отсутствию орфографических и других ошибок, стиле высказываний невольно можно судить об уровне общей культуры человека. И хотя не играют роли паралингвистические параметры речи (высота, тембр голоса, интонация и т.д.), зато важны умения письменной коммуникации (правильно доступно и четко в письменной форме сформулировать и изложить свою мысль; знание стандартных образцов оформления деловых сообщений и документов), в т.ч. ее осуществление и на иностранном языке.

Практика показала, что овладение полемической культурой дает возможности бесконфликтного общения Интернет. В словаре пользователей международной сети существует даже специальный термин «flaming» (в переводе с англ. – шум, необузданный, часто необоснованный спор). Подобные споры, к примеру, нередко случаются в вышеупомянутых конференциях Usenet.

В целях формирования культуры делового общения у студентов посредством Интернет-коммуникации мы предлагали студентам найти любую интересующую их информацию в системе www с возможностью обратной связи. Так, студентов заинтересовала возможность найти работу с помощью банка данных профессиональных резюме, в нем нужно указать интересующую должность, минимальный уровень желаемой зарплаты и т.п.

Для получения любых справочных сведений по различным фирмам и организациям студентам может быть предложено поработать в сервере «Partner-catalogue». Это база данных, в которой систематизирована информация о тысячах фирм и организаций самого разного профиля, от недвижимости до здоровья. Выбрав какую-либо тематику, в т.ч. туризма и сервиса, можно получить список фирм, занимающихся этим видом деятельности, и базовую информацию (адрес и телефон) о каж-

дой из них. Кроме информации о фирме на сервере представлены услуги, координаты фирмы и интерактивная форма, дающая возможность задавать вопросы фирме, делать комментарии и получать ответы. Желающие студенты воспользовались такой возможностью.

Однако больше всего студенческую молодежь заинтересовало прямое общение со своими зарубежными сверстниками в многочисленных чатах, системе IRS. Несмотря на то, что в большинстве случаев это общение носит неформальный, свободный характер, есть разговоры и на экономическую, политическую и социальную (культура, спорт, туризм и т.д.) тематики. Общение с компьютером сети (КС), появившееся в 60-х гг., на сегодняшний день буквально видоизменили совместную деятельность и общение людей между собой. Достаточно отметить, что Интернет – объединение сотен КС – охватывает десятки миллионов пользователей во всем мире. Внешние особенности КС – коммуникации – территориальная удаленность партнеров, несимультанность контакта, возможности групповой дискуссии, множество формальных правил и др.

В ходе письменного опроса студентов мы определили причины предпочтения компьютерных систем коммуникации: во-первых, это удобство этой формы общения для пользователей; во-вторых, возможность обмена программными продуктами между отдельными группами пользователей, возможность компенсации коммуникативных барьеров (например, застенчивости) и дефектов внешности; в-третьих, новизна и привлекательность применения компьютерных технологий, желание поиграть и пошутить; в-четвертых, стремление иметь дело с негативными сообщениями не в прямой, а в опосредованной форме; в-пятых, приобретение умений и навыков межкультурной коммуникации и др. Следует отметить, что коммуникация в КС имеет ряд особенностей по сравнению с традиционными формами межличностного общения.

51% опрошенных студентов считают КСК (компьютерную систему коммуникации) полезным дополнением к обычному общению; 28% оценивают ее как обычное общение, лишенное необязательных компонентов; 14% оценивают ее как суррогатную и психологически опасную форму общения. Таким образом, студенты, освоившие технологию КС-коммуникации, по большей части позитивно оценивают данный вид общения и связанные с ним потенциальными психологические новообразования.

Как показало наше исследование, КСК способствует возрастанию коммуникативной открытости и толерантности. Характерными для этой формы общения следует признать: постоянство и высокую интенсивность контактов; сближение коммуникативных интересов партнеров, взаимную информационную продуктивность коммуникации, большую активность пользователей и как следствие – их высокую информированность в обсуждаемых вопросах, взаимное пересечение коммуникативных интенций [2, с.18].

Усиление значимости личностного общения в КС объясняется явлениями социального и психологического характера. Нередко отмечаемый специалистами коммуникативный дефицит в современном обществе обусловлен ростом психологической разобщенности людей в урбанистической и технически ориентированной среде. В России эта проблема усугубляется резким имущественным расслоением и политической поляризацией общества, разрывом связей между регионами и республиками. Психологическим последствием этих процессов является чувство разобщенности, одиночества, психологической изоляции. КС-коммуникация заполняет образовавшуюся пустоту [12, с.138].

Привлекательность КСК как средства преодоления коммуникативного дефицита объясняется рядом причин чисто психологического характера [12]. В КС-коммуникации отсутствует предварительная категоризация и оценка партнера по внешним

данным; снимается проблема, связанная с трудностью быстрого формулирования своих мыслей в ходе прямого диалога между людьми; имеется возможность пробных коммуникативных действий и их коррекции (отрабатываются навыки общения); выработанные коммуникативные нормы не требуют ритуала представления партнеров друг другу, всегда имеется возможность прямого общения; нивелируются внешние, социальные, половые, возрастные, имущественные, географические характеристики партнера; возрастают возможности коммуникативной мистификации – игрового обращения от имени выдуманного персонажа. Психологическая гибкость, многоликость общения увеличивается. Причиной этого является возможность сохранения «психологической анонимности» вследствие субъективной регулируемости и произвольности компьютерной коммуникации.

При выборе партнера по коммуникации, очевидно, что коммуникативная компетентность и ориентировка расширяются по сравнению с ситуацией применения традиционных форм опосредованного общения [10]. Возможны прямые и не прямые способы ориентировки. Прямой способ предполагает получение информации путем доступа к удаленным источникам. Непрямой включает предположения, касающиеся компетенции возможного партнера, выведенные на основе анализа его обращений к различным подсистемам и информационным источникам, его активности в телеконференциях и др. В поле КС-коммуникации постоянно возникают новые опосредованные способы ориентировки в среде возможных и актуальных партнеров.

По мнению ученых, КС-коммуникацию можно охарактеризовать как глубоко личностный, психологически насыщенный процесс [11, с.54]. При работе в КС снижается действие защитных механизмов личности, угасает внешняя по отношению к мыслительной и коммуникативной деятельности социально престижная мотивация, которая выражается в ориентации

на внешнюю оценку, стремлении соответствовать социальным нормам, наилучшим образом выглядеть в глазах других. Вследствие отсутствия прямого контакта возникает эффект «психологической анонимности» – личностной защищенности от внешнего контроля. Будущий специалист получает возможность раскрыться, проявить наиболее глубокие и индивидуальные детерминанты своего поведения, перейти от формально-ритуализованного, нормативно-ориентированного общения к более глубоким личностно-интимным, индивидуализированным коммуникативным уровням.

Опыт работы вузов России и наш собственный опыт показывает, что Интернет, как новая коммуникативная среда, приводит к тому, что применение компьютерных технологий существенным образом преобразует сферу личностной, мотивационной регуляции деятельности субъекта. Это преобразование затрагивает не только коммуникативную, но и мыслительную, мотивационную и эмоциональную сферы человека. Все это, в свою очередь, создает благоприятные условия для совершенствования работы вуза по формированию социолингвистической компетентности студентов.

Применение быстродействующих дистантных средств коммуникации перестраивает сферу восприятия субъектом временных и пространственных соотношений коммуникативной среды [9, с.6]. Возрастает психологическая компактность времени и пространства. Несущественные для содержания общения обстоятельства (например, время передачи сообщений и удаленность партнеров), играющие важную роль при обычном общении, в ходе КСК отступают на второй план по сравнению с существенными обстоятельствами – общностью интересов и целей партнеров, коммуникативной и личностной совместимостью [12, с.140].

При использовании Интернет как источника информации и важного средства коммуникации в учебном процессе вуза, в

т.ч. и на иностранном языке, мы имели в виду, что Интернет – международная сеть. Это значит, что большинство ее документов написаны на английском языке. Хотя и существует некоторое количество русскоязычных серверов, их все же недостаточно, чтобы создать русскоязычную информационную среду. Поэтому, знание английского языка сегодня становится критерием общей грамотности, особенно это касается будущих специалистов сфер туризма и сервиса.

Итак, как показали исследования ученых и наше собственное исследование, Интернет содержит в себе определенные потенциальные возможности для накопления, обмена и получения информации, взаимодействия (в т.ч. и делового) между пользователями. Отсюда необходимо владение будущими специалистами, в т.ч. и в сфере туризма и сервиса, компьютерными технологиями, в т.ч. и Интернетом, как одним из показателей его культуры. Для формирования социолингвистической компетентности возможности Интернета очень большие, но их необходимо использовать в комплексе с другими формами организации работы в этом направлении.

### Литература

1. *Адольф, В.А.* Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / В. А. Адольф. – М., 1998. – 49 с.
2. *Арестова, О.Н.* Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер.14: Психология. 1996. – № 4. – С. 4-20.
3. *Артемов, В.А.* Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 297 с.
4. *Бабанский, Ю.К.* Как оптимизировать процесс обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
5. *Бердичевский, А.Л.* Оптимизация процесса обучения иностранному языку / А.Л. Бердичевский. – М.: Высш. шк., 1989. – 104 с.
6. *Бим, И.Л.* Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
7. *Богданов, В.В.* Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс и личность. – Тверь, 1990. – С. 78.
8. *Гершунский, Б.С.* Общечеловеческие ценности в образовании / Б.С. Гершунский, Р.И. Шейерман // Педагогика. – 1992. – № 5. – С. 3-13.
9. *Гурьева, Л.П.* Психологические последствия компьютеризации: функциональный, онтогенетический и исторический аспекты / Л.П. Гурьева // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 5-6.
10. *Матвеева, Л.В.* Коммуникативный акт в условиях опосредования / Л.В. Матвеева // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 14: Психология. – 1996. – № 14. – С. 21-26.
11. *Прохоров, Ю.Е.* Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение / Ю.Е. Прохоров. – М.: ИРЯП, 1995. – 93 с.
12. *Слемзин, А.А.* Формирование культуры делового общения будущих экономистов в процессе преподавания иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Слемзин. – Чебоксары, 2002. – 177 с.
13. *Швецов, М.Ю.* Аспекты гуманизации высшего образования / М.Ю. Швецов // Высшая школа: Гуманитарные науки и гуманистические основы образования и воспитания: материалы науч. конф. – Чита, 1996. – С. 67-70.
14. *Espersen, O.* How to teach a foreign language / O. Espersen. – London : Allen and Univ., 1925. – 194 p.
15. *Porter, R.* An introduction to intercultural communication // R. Porter, L. Samovar // Intercultural communication. A reader. – Belmont: Wadsworths, 1997. – P. 5-26. ■



УДК 372.851

## ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Э.Х. Галямова

### Аннотация

Генетический подход к обучению математическим дисциплинам известен и используется на практике достаточно давно – его приверженцами были такие крупные математики и педагоги, как Ф.Клейн и А.Пуанкаре, Х.Фрейденталь и Д.Пойа. В рассматриваемой статье уточнено понятие генетического метода обучения, предложена обновлённая концепция генетического подхода к обучению математике в средней школе и спецкурс для будущих учителей математики, в рамках которого студенты могут не только ознакомиться с основными особенностями генетического метода, но и получить рекомендации по успешному его применению.

**Ключевые слова:** генетический подход, логико-эпистемологический анализ материала, генетическая разработка, деятельностный подход.

### Abstract

Genetic approach to teaching mathematical disciplines has been known and used for a long time being advocated by such outstanding mathematicians and educators as Klein F. and Poincaré A., Freudenthal H. and Pólya G. The article specifies the notion of genetic teaching method and offers the modified concept of the genetic approach as well as a special course for future mathematics teachers to study the basic aspects of the genetic method and to get instructions for practical applying.

**Index terms:** genetic approach, cognitive and epistemological analysis, genetic design, practice-based approach.

Российская система педагогического образования сегодня находится на пути поиска новых форм улучшения профессиональной подготовки специалистов – будущих педагогов, не только владеющих основами наук, но и способных применять свои знания на практике, педагогически грамотно, на базе современных образовательных технологий, передавать знания, вооружать их обобщёнными способами получения знаний. В практику обучения активно внедряются психолого-педагогические концепции и теории: гуманизации образования, личностно ориентированного обучения, развивающего обучения и др. Гуманизация образования предполагает его ориентацию на развитие человеческой личности, его направленность на конструирование содержания, форм и методов обучения и воспитания, обеспечивающих развитие индивидуальности каждого ученика, его познавательных процессов, личностных качеств. Так как обучение может быть

развивающим только в том случае, если находит воплощение логика исторического развития той или иной системы способностей, то развивающее обучение это и есть обучение, реализующее генетический подход [5].

Анализ различных точек зрения на сущность генетического подхода в обучении математике позволяет утверждать, что различные аспекты генетического подхода присутствуют в современных отечественных образовательных системах: проблемном обучении, развивающем обучении, личностно ориентированном обучении, теории решения изобретательских задач. Мы согласны с Ю.А. Дробышевым, в том что «учебный процесс должен быть организован так, чтобы учащиеся, приобретая знания, имели возможность стать свидетелями и соучастниками рождения многих математических понятий и идей, но это возможно осуществить только в том случае, если будущие учителя получают соответствующую подготовку» [4, с.3].



Работа учителя должна ориентироваться на обеспечение активной познавательной деятельности самих учеников, то есть, не учитель должен обучать математике учащихся, а сами учащиеся в созданных учителем обучающих ситуациях овладевают системой математических знаний, умений и навыков. Создание таких обучающих ситуаций составляет суть генетического подхода в обучении. В исследованиях сторонников применения генетического подхода в обучении математике утверждается, что генетический подход предусматривает, по сути своей, применение деятельностного подхода в обучении математике. (И.С.Сафуанов, В.В.Орлов, Н.К.Карпушина, С.А.Власова) Следовательно, успешность реализации на практике генетического подхода в большой степени зависит от умения учителя осуществлять деятельностный подход в обучении математике учащихся.

Под генетическим подходом к обучению мы будем понимать способ обучения, позволяющий проводить школьников через математическую деятельность, воссоздающую процессы возникновения и развития новых знаний.

На основе анализа психолого-педагогических исследований, раскрывающих особенности генетического подхода в обучении, а также на собственный опыт преподавания, была сформулирована концепция генетического подхода к обучению математике, которая включает:

- опору на естественные пути построения математического знания, через учет происхождения и исторические пути становления математических теорий в целесообразных случаях;

- логико-эпистемологический анализ учебного материала как средство создания проблемных ситуаций для осознания учащимися логической структуры предмета и целостного восприятия материала;

- разработку учебных ситуаций, ориентирующих учащихся на постановку вопросов и самостоятельное конструирование нового материала;

- рефлексию способов умственной деятельности учащимися.

Данная концепция представляет знания как деятельность и ее результат, что способствует реализации основной функции математического образования – образование с помощью математики.

*1. Опора на естественные пути построения математического знания, через учет происхождения и исторические пути становления математических теорий в целесообразных случаях.*

Глубокое осмысление содержания научной теории подразумевает реконструкцию изучающим субъектом предметной модели, которую создавал автор и раскрытие способа построения этой модели. Осваивая новое знание, ребенок должен сделать его содержание собственным продуктом. Сторонники генетического подхода в обучении заявляют, что полноценное понимание материала невозможно без прослеживания процесса создания людьми понятий и других элементов математических теорий.

В. М. Брадис был одним из педагогов, придерживающихся взгляда на генетический подход как на исторический: «Обеспечить генетический характер изложения легче всего на основе истории данного раздела науки. Полное понимание любого теоретического вопроса достигается лишь тогда, когда становится ясной его история» [1, с.45]. В. В. Давыдов считал важнейшим для методического воплощения своей теории исторический аспект генетического подхода: «Наш опыт показывает, что многие психологи и сотрудничающие с ними методисты не умеют заложить в проектируемую ими дисциплину именно ее всеобщее отношение и предлагают школьникам лишь нечто внешне сходное с ним – мнимую учебную задачу. Для выделения подлинно всеобщего содержания учебной дисциплины от психологов и методистов требуется хорошее понимание истории этой дисциплины в соотношении с историей соответствующего теоретического знания» [3, с.268].

Рассуждая о профессиональной компетентности учителя, Н.Г. Ованесов говорил: «Учитель должен грамотно анализировать содержание курса математики, ясно представлять научное развитие основных понятий и методов курса, логическую структуру его частей» [6, с.64].

*2. Логико-эпистемологический анализ учебного материала как средство создания проблемных ситуаций для осознания учащимися логической структуры предмета и целостного восприятия материала.*

Осознавая эффективность проведения детей через воспроизведение действительно исторического процесса зарождения и развития знаний, мы все же придерживаемся логической составляющей генетического подхода.

Анализ различных представлений показывает, что некоторые авторы понимали генетический подход буквально как следование именно *логике* развития науки. Например, М.А. Чошанов характеризовал его как «систему регулятивных правил подготовки и объяснения учебного материала путем показа логики возникновения математического понятия (или теоремы) в науке» [9, с.102]. Важнейший аспект логической организации учебного материала заключается в том, чтобы организовать материал таким образом, чтобы выявить необходимость построения и развития тех или иных понятий и идей. Надо располагать материал так, чтобы возникали проблемные ситуации или задачи, оптимальным решением которых служили бы понятия или идеи, которые предстоит изучить.

Возможны следующие способы организации проблемного обучения, соответствующие принципам генетического подхода:

1) на основе исторического материала педагог воспроизводит поиск, показывает возникновение проблемы, выдвигает гипотезу, показывает различные старинные или современные решения и оценивает результаты;

2) на основе анализа развития какой-то математической идеи педагог сам создает

проблемную ситуацию, но разрешают проблему учащиеся под руководством и контролем учителя;

3) проблемную ситуацию создает преподаватель, а ученики самостоятельно выдвигают гипотезы, находят решения и тщательно их проверяют;

4) на основе имеющихся знаний или, исходя из пройденной темы, учащиеся ставят естественные вопросы, сами намечают проблемы и пути их решения. Учителю в этом случае отводится координирующая функция.

Дж. Брунер писал, что хорошее преподавание должно начинаться с выделения структуры изучаемого. По его мнению, готовность к восприятию и пониманию новой информации возникает как результат «видения» структуры целого [2]. Роль выделения структуры изучаемого в эффективности запоминания отмечают многие психологи. «Четкая расчлененность и связность материала являются существенным условием эффективного запоминания» – утверждал С.Л. Рубинштейн [7, с.316]. Если объекты располагаются в строго продуманной системе, то их восприятие требует минимальных усилий. Отражая системообразующие отношения, схемы и таблицы выступают в качестве модели структуры материала в сознании ученика. Методисты подчеркивают значимость самостоятельного конструирования различных схем учащимися. Логико-эпистемологический анализ учебного материала позволит учителю выделить возможные пути создания учебных ситуаций, при помощи которых ученик может сам сконструировать учебный материал.

*3. Разработка учебных ситуаций, ориентирующих учащихся на постановку вопросов и самостоятельное конструирование нового материала.*

Генетический подход предполагает преподавание нового материала таким образом, чтобы учащиеся видели процесс возникновения и развития знаний. Исследователи этого подхода к обучению математике считают, что он основывается

на принципе – обучение математике есть обучение деятельности, и предлагают рассматривать школьную математику не как законченную систему, а как вид деятельности. Опираясь на личный опыт ребенка, используя специальные учебные ситуации, учитель наводит учащихся на формулирование собственных вопросов к изучаемому материалу. При поиске ответов на поставленные вопросы учащиеся самостоятельно «открывают» новые знания. При этом задачи учителя кардинально меняются с сообщения «готовых знаний» на разработку специальных учебных ситуаций. Учитель автоматически уходит от применения репродуктивных методов обучения к продуктивным методам. Теория развивающего обучения предполагает, что учитель ничего не объясняет, а только ставит вопросы так, чтобы ученики максимально опирались на ранее изученную теорию и самостоятельно добывали правильные ответы.

«На всех стадиях изучения раздела или темы необходимо заботиться о воспитании познавательных стратегий» – рекомендует в своем исследовании И.С.Сафуанов [8, с.199]. Для этого учитель должен всячески развивать в учащихся дивергентное мышление, поощряя выдвижение различных идей, гипотез, вопросов, организуя самостоятельное составление задач учащимися и поиск различных решений, предъявляя «открытые задачи»; воспитывать умение аргументировать, обосновывать свои ответы и решения; поощрять использование интуиции и догадки; учить учащихся эвристическим стратегиям в решении задач.

Конструирование учеником собственного содержания образования является одной из целей активно разрабатываемого в настоящее время эвристического обучения. Исследователи этого метода рекомендуют предлагать ученику самостоятельно выстраивать траекторию своего образования, цели занятий, программы всего обучения и способы изучаемых тем. Так как генетический подход к обучению мате-

матике проявляется в двух формах, одной из которых является эвристическое обучение, то самостоятельное проектирование и конструирование нового математического материала является одним из принципов генетического обучения.

Понимая цель обучения, самостоятельно проектируя и конструируя материал для изучения, происходит осмысление собственной деятельности каждым учеником на каждом этапе изучения. Такая форма теоретической деятельности носит название рефлексия. Важность рефлексии в обучении неоспорима и неоднократно подтверждалась в педагогических исследованиях.

#### *4. Рефлексия способов умственной деятельности учащимися.*

Психологическим процессом, лежащим в основе самоанализа, самоконтроля и самооценки личности, является рефлексия. Рефлексия – это способ осуществления обратной связи, без которой система не может существовать. Так как учащийся при работе должен находиться, вообще говоря, в состоянии активном, а не пассивном, так как он должен быть в состоянии лица, делающего открытия, а не только усваивающего, то содержание курса математики должно подноситься ему в аналитической форме. Отметим, что роль аналитического и синтетического методов в получении новых результатов и в их выражении отмечали многие педагоги и методисты. По их мнению, наиболее целесообразным в обучении является развитие аналитико-синтетических процессов рассуждения, в частности доказательства.

Таким образом, одним из немаловажных моментов является формирование умения проводить *рефлексию*, т. е. способность исследовать основания собственной деятельности, своих рассуждений и выводов, осознанно выполнять мыслительные операции.

Осознавая необходимость обновления содержания методико-математического образования и отсутствие соответствующей учебной литературы, нами разработана программа спецкурса, основным направле-

нием которого является подготовка студентов математического факультета к применению генетического подхода в обучении. Цель спецкурса – содействие становлению специальной профессиональной компетентности будущего учителя математики на основе овладения генетическим подходом. Содержание спецкурса предполагает освоение студентами теоретических знаний и практических умений, необходимых для применения данного подхода в обучении. При составлении спецкурса были учтены следующие требования:

- содержание должно опираться на программный материал курса теории и методики обучения математики;

- в основе курса лежит концепция генетического подхода к обучению математике;

- содержание должно играть существенную роль в методико-математической подготовке студентов, как в смысле фактического материала, так и в смысле формирования ключевых компетенций;

- дополнение к стандартному курсу ТиМОМ должно обеспечивать подготовку творчески мыслящего специалиста, учителя математики средней школы.

Рассмотрим основные направления подготовки студентов: знание студентами особенностей мыслительной деятельности подростков; подготовка студентов к обучению подростков умению использовать мыслительные операции на уроках геометрии; подготовка студентов к формированию у школьников умения логически рассуждать; обучение студентов созданию проблемной ситуации и организации исследовательской деятельности учащихся; обучение студентов осуществлять деятельностный подход.

Программа спецкурса ТиМОМ разрабатывалась на базе построенной нами технологической модели деятельности по подготовке студентов к применению генетического подхода в обучении математике школьников.

#### **Программа спецкурса**

1. Сущность генетического подхода в обучении математике. (История возникно-

вения. Различные аспекты и свойства генетического подхода. Основы генетической разработки математического материала для изучения.) Лекция.

2. Развивающее обучение и генетический подход к обучению математике. (Различные подходы к обучению математике, принципы развивающего обучения. Деятельностный подход в обучении математике). Семинарское занятие.

3. Приемы мыслительной деятельности. (Формирование приемов мыслительной деятельности у учащихся основной школы: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, аналогия, классификация). Комбинированное занятие.

4. Организация проблемного обучения. (Создание и анализ проблемной ситуации. Обучение методике выдвижения гипотез и их проверке. Составление систем упражнений и целесообразных задач.) Комбинированное занятие.

5. «Открытый» подход в обучении математике. (Сущность открытого подхода. «Открытые» задачи в геометрии. Особенности формулировок, методика составления.) Комбинированное занятие.

6. Генетический подход к введению математических понятий. (Метод «перезагрузки». Этапы работы над понятием с привлечением генетического подхода. Понятийно-структурный анализ. Обучение учащихся классификации и составлению родословных понятий различными графическими средствами.) Практическое занятие.

7. Генетический подход к изучению теорем геометрии. (Последовательность работы над теоремой при генетическом подходе к ее изучению. Методические особенности. Аналитический метод поиска решений и доказательств). Практическое занятие.

8. Методическая разработка изучения нового математического факта с привлечением генетического подхода. (Практикум по формированию профессиональных умений: мотивировать необходимость изучения нового материала, актуализировать знания

учащихся, проводить понятийно-структурный анализ) Практическое занятие.

9. Смотр мастерских знаний. (Демонстрация и анализ индивидуальных заданий, выполненных с привлечением генетической разработки материала и ЦОР). Итоговое оценочное занятие.

В исследовании обоснована и экспериментально подтверждена выдвинутая нами гипотеза: качество профессиональной подготовки будущих учителей математики повысится, если в процесс методической подготовки включить соответствующую подготовку студентов к применению генетического подхода к обучению школьников.

#### Литература

1. *Брадис, В.М.* Методика преподавания математики в средней школе / В.М. Брадис. – М.: Учпедгиз, 1954.
2. *Брунер, Дж.* Процесс обучения / Дж. Брунер – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
3. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов – М.: ИНТОР, 1996.
4. *Дробышев, Ю.А.* История математики: пути формирования знаний о методах решения алгебраических уравнений / Ю.А. Дробышев. – Калуга: Изд-во КГПУ, 2004.
5. *Коголовский, С.Р.* Путь к понятию / С.Р. Коголовский. – Иваново, 1998.
6. *Ованесов, Н.Г.* О многоуровневой подготовке специалистов в педвузе / Н.Г. Ованесов // Математика в школе. – 1994. – № 1.
7. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии. Т. 1 / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989.
8. *Сафуанов, И.С.* Генетический подход к обучению математическим дисциплинам в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук / И.С. Сафуанов. – Наб.Челны, 2000.
9. *Чошанов, М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. ■

# ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 371.45

## ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ШКОЛЫ КАК ПАРАДИГМЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

**А.А. Валеев, А.Р. Минибаева**

### **Аннотация**

В данной статье рассматривается актуальный опыт альтернативного образования в зарубежной педагогике настоящего времени. Как показывает педагогическая действительность, сегодня теоретическое и практическое значение подобной образовательной системы вызывает необходимость освещения вопросов, связанных с педагогикой свободы, и, прежде всего, с ее практической реализацией, поскольку ее результаты углубляют, расширяют и конкретизируют современные представления об альтернативных подходах к образованию. В материале представлена сущностно-содержательная характеристика альтернативной школы, что дает возможность приоткрыть некоторые особенности нетипичного для отечественного образования воспитания в духе свободы выбора, истинного самоуправления и ответственности за свои поступки.

**Ключевые слова:** альтернативная школа, свобода ребенка в образовательном процессе, свобода выбора, самоуправление, самоопределение, ответственность.

### **Abstract**

This article provides one of the important subjects in the sphere of educational practice such as: alternative education and how it's practically organized in different schools. We can see how such a kind of school may be an area where children are free, where they build an environment of the community co-existing in harmony and where everybody is morally self-controlled with the spirit of toleration and refusal of violence. The author suggests that only at such a kind of schools pupil's spiritual, social and moral development is possible. The author comes to the conclusion that any attempts in introducing the youth to peacefulness and toleration may be productive only if they will be directed at all the school age groups and will be general at school and different kinds of leisure.

**Index terms:** alternative school, freedom of a child in the educational process, giving children a free hand, self-government, self-determination, responsibility.

**В** мировом сообществе сегодня происходят процессы, которые связаны с изменением представлений о сущности и целях образования. Эти процессы вызывают к жизни потребность в поиске иных подходов к организации учебно-воспитательного процесса, способных обеспечить возможность саморазвития и самореализации личности. В этой связи особо актуальными для отечественного образования может оказаться зарубежный опыт, содержащий конструктивные идеи гуманистически ориентированной педагогики.

Действительность такова, что в связи с кризисными явлениями переходного пери-

ода возникают острые противоречия между процессом саморазвития личности и системой традиционного воспитания; между потребностью развития творческих способностей индивида и снижением общей культуры; наличием интеллектуальных потенциалов молодежи и их невостребованностью обществом; общим ростом развития общества и консерватизмом подходов в воспитании. Данные противоречия и многие другие можно, как нам представляется, разрешить посредством использования положительного опыта альтернативного образования.

Более того, гуманистическая направленность российского образования со-



здает сегодня благоприятные условия для продуктивного осмысления различных педагогических находок, накопленных за рубежом в деле создания многовариантных альтернативных школ, а также анализа наиболее стабильных и значимых элементов альтернативного образования, системы его принципов, определяющих общую образовательную доктрину, что и обусловило выбор наших научных размышлений. В связи с этим осмысление традиций и опыта альтернативного образования предполагает усиление исследовательских поисков, позволяющих вывести идеи педагогики свободы на уровень системной реализации, что может стать решающим фактором гуманизации образования. В пользу этого говорит и то, что с реализацией альтернативного образования укрепляются новые смыслы и ценности педагогической культуры – культура взаимопонимания, диалога, партнерства, творческого сотрудничества, педагогической поддержки саморазвития, самоорганизации и самоопределения подрастающей личности. Сегодня в мире идеи, подходы и методы так называемого альтернативного образования во многом стали уже частью нормы.

Весь путь развития феномена педагогики свободы свидетельствует о устойчивой реализации в педагогической практике концептуальных идей данной гуманистической парадигмы, и особенно в той ее части, которая касается учебно-воспитательного процесса. И в этом контексте стержнем альтернативного образования (вне зависимости от авторской интерпретации) является уникальная целостная личность, стремления которой направлены к реализации своих возможностей на основе осознанного ответственного выбора своего индивидуального образа жизни. Достижение индивидуумом своей личностной самореализации становится главной целью воспитания и обучения, в отличие от традиционной педагогики, предлагающей, как известно, формализованную передачу знаний и формирование социальных норм.

Если вычленишь, в связи с этим, все позитивное, что связано с альтернативным образованием, то мы увидим следующее:

- альтернативное образование предоставляет максимальные возможности для осуществления базовых образовательных процессов, которые способствуют становлению ребенка как субъекта жизни и культуры, как-то: социализацию (вхождение ребенка в жизнь общества и его взросление; индивидуализацию (поддержка самобытности личности, развитие ее творческого потенциала; духовно-нравственное развитие личности и жизнотворчество (умение решать конкретные проблемы собственной жизни);

- альтернативное образование в основу своего целеполагания ставит субъектный подход, когда ученик становится активным участником учебно-воспитательного процесса, способным перестроить его в соответствии со своими потребностями и интересами;

- при альтернативном образовании нет места принуждению, его занимает самостоятельность, свобода и ответственность, когда любой вид жизнедеятельности ребенка, будь то учение, труд, игра и т.д., основан исключительно на его личном интересе;

- альтернативное образование в условиях организации детского сообщества на основах реального, а не декларируемого самоуправления стимулирует активное отношение ребенка к жизни, культуре, познавательной деятельности.

Говоря же о современных альтернативных школах, включающих в себя совокупность общего, единичного и особенного, то можно увидеть, что каждая из них имеет, в конечном счете, свое авторское лицо, что предполагает наличие неограниченных возможностей по созданию оригинальных образовательных моделей со своими концептуальными особенностями. При этом школы сумели воплотить в себе идеалы свободного воспитания, преодолеть объективные и субъективные трудности и стать



оригинальными учебно-воспитательными системами, успешно существующими и развивающимися в наши дни. Именно в этом плане работают, например, такие образовательные учреждения, как Сэндз Скул (Sands School) в Англии, Албани Фри Скул (Albany Free School) в США, Блэктаун Колледж (Blacktown Youth College) в Австралии, Мирамбика (Mirambika) в Индии, Бич Скул (The Beach School) в Канаде, школа Токио Шуре (Tokyo Shure) в Японии и многие другие. Как показывает практика, эти и подобные им школы, работая в системе педагогики свободы, обеспечивают главное: они предоставляют все возможности для осуществления продуктивного образовательного процесса, способствующего становлению ребенка как субъекта жизни и культуры.

С учетом особенного в организации воспитания и обучения в этих школах, следует, как нам представляется, все же рассмотреть то, что их объединяет, поскольку, какую бы мы не взяли альтернативную школу, мы увидим, что в той или иной степени, в том или ином качестве, философия этих школ, их образовательные доктрины принципиально не отличаются друг от друга и концептуально объединяются общей идеей: создание всех условий для того, чтобы дети, в конечном счете, обрели свою жизнеустойчивость и стали счастливыми людьми.

Рассматривая общее в организации воспитания и обучения в школах, исповедующих педагогику свободы, следует отметить, что основной их задачей является, прежде всего, выработка у учащихся цельного и глубокого мировоззрения, воспитания их в духе солидарности и сотрудничества, развития и сохранения у них позитивных способностей, интересов и склонностей.

При упоминании любой альтернативной школы, известно, что на ее образовательном пространстве с самого начала устанавливается такая атмосфера, при которой дети заняты не традиционным процессом запоминания истин, а размышлением над вопросами, важными, прежде всего, для

них. В альтернативной школе любое знание в виде устоявшейся истины органично входит в процессе обучения и воспитания в личный опыт ребенка. Это касается и творческого саморазвития ребенка, которое здесь считается основой всех учебных дисциплин, поскольку при этом раскрывается потенциал ребенка и формируется умение по самостоятельному овладению знаниями.

Как показывает практика альтернативных школ, осуществляемая на их развивающем пространстве в контексте свободы образовательная доктрина инициирует учащихся на собственную жизнедеятельность и формирование вокруг себя своего маленького окружающего мира. Что касается педагогического персонала и собственно самой инфраструктуры учебного заведения, – все предназначено для предоставления образовательных услуг в любое необходимое для учеников время. В деятельности альтернативных школ были выявлены определенные положения, соответствующие всем моделям школ, работающих в контексте педагогики свободы, в частности, такие, как:

считать аксиомой, что никто не может распорядиться временем ученика лучше, чем он сам;

при планировании и организации учебного процесса следует прислушиваться к голосу каждого ученика;

всячески поддерживать малейшее желание ребенка к приобретению знаний;

неизменно сохранять уверенность в том, что за все время пребывания ребенка в школе – в процессе общения, игр, занятий и т.д. – он всегда приобретает новые знания;

всячески культивировать самостоятельность выбора изучаемых предметов;

признавать априори, что свободная экспрессия, проявляемая ребенком, способствует развитию у него уникальных способностей и талантов;

ненавязчиво способствовать вовлеченности детей во все школьные дела и жизнедеятельность детского сообщества;

ориентировать детей на самомотивированное обучение (самостоятельное определение учащимися своего временипрепровождения в школе, постановка целей, программы и оценка результатов собственной деятельности;

признание за учителями роли фасилитаторов и советчиков, обеспечивающих своих подопечных всем необходимым.

В альтернативных школах приветствуется и поддерживается любая попытка ребенка заниматься понравившейся ему дисциплиной. Учебная программа школы по интеллектуальному развитию детей неразрывно связана с их социализацией и эмоциональным развитием. По сути, школа, вставшая на путь свободного развития детей, представляет собой большую семью, где любят каждого ребенка и уважают его желание заниматься тем, чем ему хочется.

При этом дети в этих школах никогда не думают о материальной стороне своей жизни, их больше интересует улучшение в интеллектуальном и психологическом плане. И они не озабочены тем, какие планы приготовили для них взрослые, потому что они знают: за все, что происходит с ними в этой школе, ответственны только они сами. Более того, они незримо для самих себя проделывают внутреннюю этическую работу, поскольку моральная планка в их учебных заведениях очень высока, и этот стандарт, так или иначе, возвращает в них высокую сознательность.

Говоря о современной школе свободного развития ребенка, следует отметить, что в ней не обучают конкретным профессиям, но учат и воспитывают в них главному: каким образом решать проблемы, встречающиеся на пути. Для этого дети учатся находить нужную информацию, проявлять настойчивость в достижении цели, определять акценты в своих потребностях, адекватно подходить к своим действиям, уметь объективно оценивать свои возможности, оптимистично смотреть на их реализацию и строить будущее своими руками. Альтернативные школы любой модели учат

очень важному качеству: не поддаваться праздности, а целеустремленно идти к намеченной цели; и в этом им помогает сформированная в школе ответственность перед самим собой за дальнейшую жизнь. Педагоги в альтернативных школах воспитывают в своих подопечных ощущение самодостаточности, чего не хватает даже многим взрослым людям. Это качество помогает выпускникам избегать депрессии и страха перед сложностями жизни и без особого ущерба для себя входить в любые социальные отношения.

Что находят учащиеся в процессе обучения и воспитания в современных школах альтернативного направления? Прежде всего, каждый ученик выбирает для себя свой темп развития. И результаты обучения в этих школах таковы, что по истечении времени все дети овладевают способностью критически мыслить, рассуждать на морально-этические проблемы; приобретают навыки отбирать для себя только то, что соответствует их личности, и, главное, обретают уверенность в себе, достигая чувства собственного достоинства и понимания того, что только они ответственны за свою судьбу.

Школа незримо помогает (в условиях педагогической поддержки и педагогического сопровождения) ребенку в том, в чем он уже определился, лишь обогащая этот процесс и делая его более продуктивным и целенаправленным. Поэтому процессу саморазвития ребенка в любой альтернативной школе придают особое значение, что никогда не теряет своей актуальности на протяжении всего пребывания ребенка в стенах школы. И главной основой наук во всех свободных школах является сама жизнь. Ребенок учится налаживать сотрудничество с людьми, самостоятельно заниматься поиском недостающего знания, добиваться конечного результата. Знания о некоторых вещах он получает из наблюдений за взрослым или в сотрудничестве с ним. Но, как считают сами дети, основной опыт они получают от взаимодействия с

другими детьми, и это касается, прежде всего, их жизнедеятельности: живя вместе, совместно переживая те или иные события, они коллективно учатся жизни. И это, в конечном счете, создает в таких школах такие, в частности, предпосылки, как:

- умение прочувствовать и осознать ценности, которые есть в себе самом и открывать их в себе;
- способность и стремление жить полнокровно в каждый миг своей жизни;
- способность брать ответственность – за себя, за свое дело;
- способность делать выбор и отказываться от чего-либо во имя собственного совершенствования.

Именно в этом ключе работают и по сей день все альтернативные школы, где на основе концептуальных идей гуманистической педагогики они исходят из своей собственной философии и образовательной доктрины. Вместе с тем, они имеют поливариантный характер, объединяя в себе как общее, так и единичное, касается ли это организации воспитания и обучения, или жизнедеятельности в этих школах. Так, если для системы М. Монтессори характерна специально подобранная программа развития каждого ребенка, рассчитанная и на сегодняшний день, и на много лет вперед, то для вальдорфской школы важнейшее значение имеет междисциплинарный подход, позволяющий прививать ученикам целостный взгляд на мир. Если в некоторых школах для организации внутришкольной жизни необходимо посещение учебных занятий, а также наличие трудовой деятельности, то в других все ровно наоборот.

При сравнении различных типов альтернативных школ мы увидим главное: это определено позитивные образовательные учреждения, которые в процессе обучения и воспитания закладывают в подрастающем поколении мотивацию жить с энтузиазмом и творить согласно своим интересам и возможностям. Философия этих школ настолько внедряется в сознание учеников, что они несут на себе ее печать всю жизнь.

Так работают все альтернативные школы. А поскольку главная цель любой школы «образовывать детей», то, по мнению тех, кто хоть раз соприкоснулся с одной из подобных школ, понимает, что это учебное заведение с его свободой, демократией и равными правами представляет собой именно то воспитательное пространство, которое в высшей мере и воспитывает, и обучает, и развивает. Однако, для того, чтобы этот процесс имел продуктивный характер, необходимо наличие определенных педагогических условий, способствующих индивидуализации образовательного процесса, во-первых, а, во-вторых, обеспечивающих формирование и развитие личности в образовании, стремление ее к самовыражению через творческую образовательную деятельность, а также утверждение прав и свобод каждого индивида. Именно при таких условиях, как нам представляется, каждый субъект образовательного процесса способен осознать своеобразие и ценность собственного жизненного и образовательного пути, необходимость саморазвития и самосовершенствования, раскрытия собственного творческого потенциала. И к этим условиям, придающими образовательному процессу устойчивый успех и плодотворность, относятся следующие:

- обеспечение приоритетности задач воспитания, культивирование в образовательном пространстве школы стремления ребенка к личностному совершенствованию, саморазвитию;
- признание основной задачей обучения формирование у учащихся, помимо общеобразовательных знаний, самостоятельности мышления, умений делать выбор и принимать решения, быть ответственным за свои решения и быть автономным;
- обеспечение свободы выбора в реализации своих образовательных потребностей;
- построение учебного процесса в определенном ритме с учетом психологии восприятия, потребностей и интересов каждого ребенка;

– соответствие содержания и организации процессов воспитания и обучения логике внутреннего развития ребенка;

– утверждение в школе диалогового типа взаимоотношений учителя и учащихся, опирающегося на нравственно-интеллектуальную атмосферу общения, а также выработанные и принятые всеми нормы поведения.

Данные педагогические условия обеспечения единства воспитания и обучения, осуществляемые в альтернативных школах, определяют точную модель будущей жизни индивида, отвечая при этом за адаптацию ребенка к социальной жизни, а также за то, чтобы он гармонично вписался в структуру общественных отношений. Это означает, что школа не замыкается в себе и считает себя завершающим этапом воспитания и обучения, поскольку здесь всегда имеют в виду, что их подопечные готовятся для общества, а не для самой школы.

В заключение отметим, что продуктивность альтернативного образования детерминируется наличием выше рассмотренных педагогических условий, которые, в конечном счете, реализуют экзистенциальные ценности ребенка, в частности, такие, как: права ребенка в конструировании себя и формировании своей лич-

ности; свобода выбора и возможностей, позволяющих ребенку развиваться с его внутренней природой и потенцией; свобода самостоятельно регулировать и осуществлять свои собственные цели и достижения и свобода самоопределения путем осознания самого себя (своего «Я»). И это дает то, что на воспитательном пространстве альтернативной школы происходит культурная идентификация личности, о чем традиционные школы могут только мечтать. И поскольку детям предоставляется право свободы самим регулировать образовательный процесс, это ведет к расширению для каждого ребенка спектра возможностей самовыражения и, в конечном счете, к укреплению его внутренней свободы. Эффективность школ, работающих в условиях альтернативного образования, и состоит, в данном случае, в том, что на их образовательном пространстве стараются избегать вторжений в область личности, оберегая, таким образом, индивидуальное в каждом ребенке, и предоставляя возможность ему самому осуществлять то, предпосылки чего закладываются педагогом. Все выше сказанное, как нам представляется, имеет важное прогностическое значение и для развития отечественного образования. ■

УДК 378.4

## ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

И.Н. Маршалова

### Аннотация

В статье содержится характеристика различных компонентов корпоративной культуры, показана динамика развития и формирования её у студентов технического вуза, определяемая мерой участия в этом процессе социальных партнеров – градообразующих предприятий. Статья основана на результатах длительной опытно-экспериментальной работы автора.

**Ключевые слова:** студент, будущий инженер, корпоративная культура, социальное партнерство.

### Abstract

In the article the feature of different components of corporative culture is kept, is shown dynamic of development and formation of it with students of the technical high school, defined by measure of the participation in this process of social partners – town-forming enterprises. The article is founded on results of long experienced-experimental author's work.

**Index terms:** student, future engineer, corporative culture, social partnership.

**В** современных социально-экономических условиях развития общества и подготовки инженерных кадров возрастает значение социального партнерства как средства формирования корпоративной культуры будущих специалистов, призванных модернизировать российскую экономику.

Корпоративная культура будущего инженера – это интегративное профессионально-личностное образование, включающее совокупность взаимосвязанных качеств личности, систему знаний и умений, а также корпоративных ценностей, правил и норм поведения, обеспечивающих высокую результативность и успешную адаптацию студента к меняющимся условиям профессиональной деятельности на современном производстве.

На основе анализа практики и ранее выполненных исследований (Ж.Б. Суртаева, И.С. Халитова, Н.С. Швайкина и др.), мы выделяем в структуре понятия корпоративной культуры следующие взаимосвязанные компоненты: когнитивный, мотивационно-аксиологический, коммуникативно-деятельностный, регулятивный и рефлексивный.

Формирование *КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА* согласуется с освоением теоретических знаний об основах корпоративной культуры: ценности, нормы поведения, идеалы, традиции, этика отношений.

*Мотивационно-аксиологический компонент* включает цели, установки, интересы, мотивы, идеалы, и ценности ориентации. Он предусматривает положительную мотивацию к проявлению корпоративных ценностей (мотивы сопричастности, достижения успеха, профессиональной самореализации), формирование и осознание значимости нравственно-этических корпоративных ценностей, ценностного отношения к члену коллектива, профессии.

*Коммуникативно-деятельностный компонент* проявляется в готовности студента к активному включению в субъект-субъектные отношения в процессе профессиональной деятельности, толерантности, эмпатии. Он включает также владение умениями и навыками коллективного продуктивного взаимодействия в производственной деятельности, способами и приемами управленческой деятельности.

*Регулятивный компонент* представляет эмоционально-волевую регуляцию поведе-

ния студента в условиях профессиональной деятельности: коррекция собственного поведения и деятельности на основе профессионально-корпоративной этики, умение определять свою стратегию поведения и владеть собой.

*Рефлексивный компонент* предполагает самооценку профессиональной готовности и соответствие её оптимальным образцам корпорации, осмысление как личностного, так и профессионального развития, собственного уровня корпоративной культуры, мотивационно-ценностной сферы и стандартов поведения.

На основе анализа результатов ранее выполненных социально-психологических, педагогических исследований, собственной практики и опроса руководителей предприятий нами выделены критерии, по которым можно судить об уровне сформированности корпоративной культуры будущего инженера как интегративного профессионально-личностного образования.

*Когнитивный критерий* определяет уровень владения знаниями о корпоративной культуре в сфере будущей профессиональной деятельности и степень их соответствия требованиям, предъявляемым социальными партнерами.

*Мотивационно-аксиологический* выявляет степень сформированности ценностных ориентаций у будущих инженеров.

*Коммуникативно-деятельностный* оценивает уровень сформированности умений и навыков межличностного, группового и командного взаимодействия.

*Регулятивный критерий* отражает степень сформированности навыков регуляции и саморегуляции поведения у студентов.

*Рефлексивный* отображает степень готовности студентов проводить анализ собственного уровня корпоративной культуры.

С целью определения уровня сформированности корпоративной культуры нами на первоначальном этапе было проведено исследование 326 студентов инженерных специальностей КГТУ им. А.Н.Туполева и

его Зеленодольского и Волжского филиалов. Оказалось, что лишь немногие из них (4%) имеют высокий уровень корпоративной культуры. Большая часть студентов имеет нулевой (21%) и низкий (40%) уровни. Результаты сравнения оценок уровня сформированности различных компонентов корпоративной культуры будущих инженеров также показывают их незначительное расхождение у студентов разных курсов, что свидетельствует об отсутствии целенаправленной и научно обоснованной системы работы в данном направлении.

Безусловно, корпоративная культура инженера формируется в условиях его профессиональной деятельности, однако заложить её основы необходимо в период обучения в вузе при непосредственном участии социальных партнеров в процессе подготовки будущих специалистов. В этой связи особо значимой является организация социального партнерства как продуктивного взаимодействия всех участвующих на рынке образовательных услуг субъектов, заинтересованных в качественной подготовке конкурентоспособных специалистов, способных успешно осуществлять свою деятельность в условиях современного производства.

Приблизить студента к реальному производству и корпоративной культуре организации возможно только при активном и системном взаимодействии всех субъектов социального партнерства, особенно вуза и предприятий региона. Роль партнерского взаимодействия заключается: в сокращении сроков адаптации к корпоративной культуре организации; формировании и развитии у студентов чувства причастности к коллективу, отрасли, стране; чувства общности и принадлежности к корпоративным ценностям, вовлеченности в дела организации, совместной ответственности за её результаты; повышении уровня общей и производственной культуры, этики общения; формировании корпоративного духа; развитии навыков коллективной деятельности и умений работать в команде;



стремлении стать носителями положительной модели поведения на примере лучших образцов поведения ведущих специалистов производства; формировании нравственных ценностных ориентаций молодежи.

С учётом необходимости формирования корпоративной культуры будущих

инженеров средствами социального партнёрства нами разработана структурно-содержательная модель, включающая ряд взаимосвязанных блоков: целевой, процессуальный, блок условий, содержательный и результативно-оценочный (см. рис. 1).



Рис. 1. Структурно-содержательная модель формирования корпоративной культуры будущих инженеров в условиях социального партнёрства



*Целевой блок* модели представлен целью, достижение которой требует реализации следующих задач: формирование у будущих инженеров теоретических знаний о корпоративной культуре, готовность применять эти знания в профессиональной деятельности; формирование основополагающих профессиональных ценностей и осознание студентами значимости корпоративных ценностных ориентаций, влияющих на нравственный облик будущего инженера; формирование осознанного соблюдения норм и правил поведения, стандартов трудовой деятельности в соответствии с требованиями корпоративной этики; формирование у будущих инженеров готовности и способности адекватно адаптироваться к условиям корпорации; формирование способности к самоанализу и самооценке уровня корпоративной культуры.

Следующий блок – *блок организационно-педагогических условий*, обеспечивающих формирование корпоративной культуры будущих инженеров в условиях социального партнёрства: 1) формирование в вузе корпоративной среды и построение образовательного процесса на основе учета требований работодателей к уровню сформированности корпоративной культуры; 2) разработка локальной правовой базы партнерской деятельности, согласованных проектов, программ, комплексных планов совместной деятельности вуза, предприятия и других субъектов социального партнёрства; 3) стимулирование мотивации формирования корпоративной культуры у будущих инженеров как одного из основополагающих профессионально-личностных качеств; 4) мониторинг сформированности корпоративной культуры у будущих инженеров и учёт его результатов в учебно-воспитательном процессе.

*Содержательно-процессуальный блок* представлен в модели единством содержания учебной, научно-практической и внеучебной деятельности студентов технического вуза и представляет собой основную часть содержания образовательного

процесса, организация которого осуществляется при активном сотрудничестве научно-методической службы, воспитательного отдела ЗИМИТ (филиал) КГТУ им. А.Н.Туполева и социальных партнеров (предприятия города, коммерческие организации, органы по трудоустройству и службе занятости, образовательные учреждения).

*Результативно-оценочный блок* обеспечивает возможность определения уровня сформированности корпоративной культуры.

Эффективность структурно-содержательной модели и организационно-педагогических условий её реализации проверялась в процессе длительной опытно-экспериментальной работы (2003–2010 гг.), проводимой на базе Зеленодольского института машиностроения и информационных технологий КГТУ им. А.Н. Туполева.

Оценка уровня теоретических знаний студентов о корпоративной культуре в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах проводилась с помощью специально разработанной анкеты. Анализ результатов показал, что для большей части студентов ЭГ (42%) и КГ (40%) на констатирующем этапе корпоративная культура для профессиональной деятельности было мало значима. Студенты обеих групп имели недостаточное представление о том, что такое корпоративная культура организации, из каких компонентов она формируется, выделяя в своих ответах в основном «корпоративные мероприятия» (82% ЭГ и 88% КГ). На вопрос: «Знакомы ли Вас в процессе обучения с элементами корпоративной культуры?» – 64% всех студентов ответили «иногда», 20% – «нет» и лишь 16% – «да». Ответы свидетельствовали о необходимости модернизации содержания рабочих программ гуманитарных и социально-экономических дисциплин с целью повышения уровня теоретических знаний студентов о корпоративной культуре.

Результаты анкетирования после формирующего этапа эксперимента показали, что большая часть студентов ЭГ (82%) и КГ (61%) понимает значимость корпоративной культуры для будущей профессиональной деятельности. Пятикурсники дали более глубокие ответы на вопросы анкеты, по сравнению с теми, что давали на первом курсе. Это свидетельствовало о качестве проведенной в данном направлении работы.

Кроме того, по методике В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной проводился мониторинг ценностных ориентаций студентов, который показал, что подавляющее большинство из них на начальном этапе эксперимента определило на первое место такую ценность, как «материальное благополучие» (47%), на второе – «достижения» (36%); на третье – «сохранение собственной индивидуальности» (35%). Низким оказался процент тех студентов, которые выбрали «креативность» (22% ЭГ и 22% КГ) и «развитие себя» (24% ЭГ и 24% КГ) в качестве жизненной ценности.

В процессе опытно-экспериментальной работы структура ценностных ориентаций студентов 5 курса изменилась, особенно в ЭГ: повысились ранги таких ценностей, как «активные социальные контакты» (74% ЭГ и 68% КГ), «собственный престиж» (52% ЭГ и 48% КГ), «достижения» (55% ЭГ и 43% КГ).

Сравнение результатов значимости жизненных сфер как источника реализации ценностей на двух этапах эксперимента показало, что наиболее значимыми для большинства студентов 1 курса оказались сфера «профессиональная жизнь» и «образование» (по 32% в ЭГ и КГ), а на 5-м курсе кроме сферы «профессиональная жизнь» (68% в ЭГ и 52% в КГ) студенты отдали предпочтение и сфере «общественная жизнь» (52% ЭГ и 50% КГ). Такие результаты свидетельствуют о видении студентами перспектив собственного профессионального развития за счет налаживания благоприятных межличностных отношений и связей с будущими коллегами в период

прохождения практики на производстве, завоевание своего признания путем следования определенным требованиям и нормам поведения, участия в различных корпоративных производственных мероприятиях.

В ходе опытно-экспериментальной работы установлено, что условия, созданные для ЭГ, повлияли на уровень сформированности навыков и умений коллективного взаимодействия в команде, подтверждением чему являются результаты мониторинга сплоченности группы по тесту С.Р. Немова «Социально-психологическая самооценка группы как коллектива». В экспериментальной и контрольной группах исследовались семь видов отношений: ответственность, коллективизм, сплоченность, контактность, открытость, организованность, информированность. За время эксперимента наблюдалась положительная тенденция динамики всех семи показателей у студентов КГ и ЭГ. Студенты обеих групп обладают навыками и умениями коллективного взаимодействия в команде, однако студенты ЭГ соответствуют высокому уровню развития группы как коллектива (4,02), а КГ – только среднему уровню (3,77). Будущие инженеры, обучающиеся в ЭГ, оказались более способными к принятию коллективных решений, готовы работать вместе на общий результат, добиваться оптимальной совместимости и сработанности, заменять друг друга в групповых делах. Это оказалось возможным, благодаря созданию для них организационно-педагогических условий, стимулирующих формирование и развитие корпоративной культуры.

Оценка компонентов корпоративной культуры будущих инженеров на констатирующем и формирующем этапах осуществлялась с помощью анкеты, которая состояла из пяти блоков и включала 49 показателей, характеризующих корпоративную культуру. Студенты определяли степень выраженности у себя каждого из показателей по 10-балльной системе.

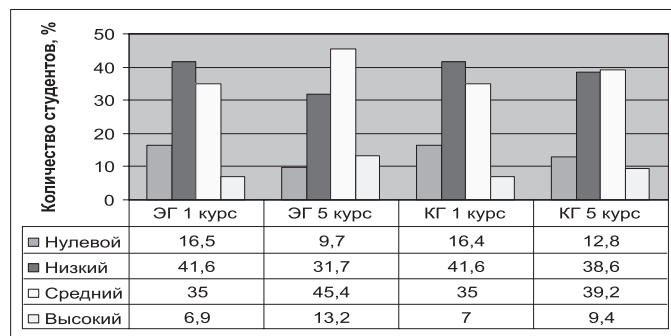


Рис. 2. Сравнительно-сопоставительный анализ результатов диагностики корпоративной культуры будущих инженеров

Анализ результатов диагностики уровня сформированности корпоративной культуры показал, что на выпускном курсе как в экспериментальной, так и контрольной группах снизилось количество студентов с нулевым и низким уровнями корпоративной культуры и увеличилось со средним и высоким уровнями (рис. 2).

Результаты проведенного эксперимента позволяют констатировать, что наблюдается положительная динамика изменений по всем компонентам корпоративной культуры будущих инженеров контрольной и экспериментальной групп (табл. 1).

При этом наибольшая величина приращений отмечается по когнитивному и коммуникативно-деятельностному компонентам на формирующем этапе эксперимента, особенно в ЭГ.

Росту уровня когнитивного компонента корпоративной культуры студентов экспери-

ментальной группы способствовало не только изучение ими гуманитарных и социально-экономических дисциплин, но и цикл лекций «Корпоративная культура предприятия», прочитанный ведущими специалистами базовых предприятий, а также непосредственное знакомство с корпоративной культурой организации при прохождении практики на производстве с временным зачислением студентов ЭГ на те или иные должности.

Наиболее эффективными формами, обеспечивающими рост коммуникативно-деятельностного критерия, являются привлечение студентов к участию в конкурсах профессионального мастерства, разработке творческих проектов и дипломных комплексных проектов по реальным производственным проблемам предприятия, а во внеучебной деятельности – участие в корпоративных заводских, городских и вузовских мероприятиях.

Таблица 1

Среднестатистические показатели компонентов корпоративной культуры будущих инженеров

Компоненты корпоративной культуры	Средние значения (балл)			
	ЭГ		КГ	
	1-й курс	5-й курс	1-й курс	5-й курс
Когнитивный	5,30	7,59	5,23	6,34
Мотивационно-аксиологический	5,19	6,01	5,15	5,75
Коммуникативно-деятельностный	5,62	7,58	5,55	6,24
Регулятивный	4,64	5,77	4,64	4,74
Рефлексивный	4,06	5,18	4,02	4,46
Средний показатель	5,05	6,76	4,93	5,16

Таблица 2

**Среднестатистические экспертные оценки выраженности компонентов  
корпоративной культуры будущих инженеров после преддипломной практики**

Название компонентов	ЭГ			КГ		
	Само- оценка	Оценка преп-ля	Оценка рук-ля предп-я	Само- оценка	Оценка преп-ля	Оценка рук-ля предп-я
Когнитивный	7,59	7,47	7,48	6,34	6,23	6,28
Мотивационно-аксиологический	6,01	5,98	5,96	5,75	5,65	5,56
Коммуникативно-деятельностный	7,58	7,60	7,52	6,24	6,32	6,18
Регулятивный	5,77	5,65	5,62	4,64	4,60	4,58
Рефлексивный	5,18	4,94	4,91	4,46	4,36	4,32

Кроме того, уровень корпоративной культуры студентов на выпуске оценивался руководителями подразделений предприятий и руководителями преддипломной практики (табл. 2).

Таким образом, корпоративная культура будущих инженеров формируется в период обучения студентов в вузе с помощью социальных партнеров в созданной вузом корпоративной среде, способствующей формированию позитивного настроя на будущую профессиональную деятельность через осознанное включение студентов в учебную, научно-практическую и внеучебную деятельность.

В процессе опытно-экспериментальной работы была сформирована эффективная система социального партнерства: увеличился количественный состав партнеров-работодателей; создан Попечительский совет; заключены договоры, предусматривающие основные области сотрудничества и направленные на формирование корпоративной культуры будущих инженеров, детализацию и конкретизацию которых осуществляли путем разработки ежегодных планов и программ совместной деятельности; внедрён проект «Организация социально-культурного партнерства как условие формирования корпоративной культуры будущих специалистов», который открывает дополнительные ресурсы, оптимизирует педагогические условия

качественной подготовки будущих инженеров к профессиональной деятельности, повышая уровень адаптации выпускников вуза к корпоративной культуре организации.

С целью формирования у студентов умений и навыков работы в команде, преподаватели в учебном процессе, наряду с традиционными формами и методами обучения, в рамках учебного плана используют активные формы и методы группового обучения (деловая игра, анализ конкретных ситуаций, мозговой штурм, ролевая игра, case-stude, дискуссии).

Наиболее важными средствами в научно-практической деятельности, обеспечивающими формирование корпоративной культуры являются: конкурсы профессионального мастерства («Лучший специалист – пользователь систем Unigraphics и AutoCAD»), участие студентов в заводских молодежных научно-практических конференциях («Роль молодежи в улучшении качества продукции» и др.), работа будущих специалистов над творческими проектами, выполнение комплексных инновационных проектов по заказу предприятий.

Установлено, что приоритетными формами и методами работы со студентами во внеучебной деятельности являются:

- производственные экскурсии и встречи с руководителем предприятия и его командой в виде тематических «круглых

столов» («Профессиональное становление личности будущего выпускника в рамках социального партнерства», «Корпоративная культура студента – залог успеха будущего специалиста» и др.);

- молодежные слеты и форумы студенческой и рабочей молодежи («Будущий резерв предприятия»);

- корпоративные производственные мероприятия («День завода», «День заводских династий», «Праздник второй молодости»);

- творческие заводские конкурсы («Мисс POZIS», «Армейский магазин»);

- социально-значимые корпоративные акции («Чистые окна», «Помоги ветерану», «Лучший двор», «День пожилых людей»);

- воспитательные внутривузовские корпоративные мероприятия («Посвящение в студенты», «Первый полет», «А вот и мы!»).

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность разработанной модели формирования корпоративной культуры будущих инженеров средствами социального партнерства и организационно-педагогических условий её реализации. ■

УДК 37.017.4

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ «ПРАВОВЕДЕНИЯ»

**О.А. Соколова**

### Аннотация

В статье рассматривается теоретико-методологический аспект проблемы формирования гражданско-правовой культуры студентов неюридических вузов. Предлагается парадигмальный подход к ее решению посредством создания единой воспитательной системы вуза, где ведущим интегрирующим звеном является процесс формирования базовых правовых знаний студентов на основе аксиологического и личностно-ориентированного подходов, решающих проблему органического единства социализации, профессионализации, формирования гражданственности, патриотизма в условиях педагогической поддержки и педагогического сопровождения развития личности.

**Ключевые слова:** воспитание, социализация, правовая культура личности, личностно-ориентированный подход, аксиологический подход, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение.

### Abstract

This article is about the necessity of active inculcation of innovative forms and methods of civil-law and patriotic education in the conditions of modernization and transition to new Federal state educational standard of High professional education of the third generation in the process of studying of «Law science» in non-juridical institutes.

**Index terms:** innovation, innovation in education, innovative studying, innovative studying in non-juridical institutes.

**В** условиях духовно-нравственного кризиса российского общества конца XX, начала XXI вв., социальная активность молодежи в правовом поле гражданского общества приобретает особую значимость, позволяет позиционировать молодость как важный стратегический ресурс, благодаря которому возможно позитивное развитие российского государства, становление гражданско-правового общества. Реализация молодежного потенциала должна происходить во всех сферах общественной жизни, в том числе в условиях осуществления педагогического процесса в высших профессиональных учебных заведениях. Однако приходится отмечать, что в практике обучения и воспитания подрастающего поколения молодежи дело обстоит далеко не так. «Приходится констатировать, – пишет М.Н. Берулава, – что главным воспитателем сегодня являются средства масс-медиа, которые в основном формируют у детей и подростков агрессивный, из-

вращенный образ мира. Нормой они начинают считать общество, где жизнь человека ничего не стоит, где нет любви и каких-либо человеческих интересов, а есть лишь физиологические инстинкты. Из наших масс-медиа современный ребенок никогда не узнает, что главное счастье человеку приносит возможность реализовать свое творческое начало, ощущение того, что ты нужен окружающим. Вместо этого телевидение делает из нашей молодежи сексуально озабоченных, жестоких и депрессивных индивидов. Это не просто горько, это страшно. Молодые люди фактически живут в виртуальном мире, в котором они начинают ненавидеть людей другой национальности, другой культуры и образования, более успешных и богатых – всех тех, у кого хоть что-нибудь лучше. Их внутренняя энергия направляется не на саморазвитие, а на самоуничтожение в огне ненависти. И если градус этой агрессивности будет расти, то последствия станут необратимыми» [1, с.6].

Как бы подтверждая эти мысли, В.П. Сазонов продолжает: «Но основным препятствием для жизненных успехов молодежи сегодня являются даже не нищенская школа, не авторитарный педагог, а социум, реальная действительность, в которой воцарилась социальная незащищенность и отсутствие будущего для молодого человека. Этому причины: массовая бедность, деградация семьи, алкоголизм (спиваются и умирают целые деревни), недоступное для большинства образование, умирающая медицина и плохое здоровье нации. Здесь возникает снова проклятый толстовский вопрос: можно ли в безнравственных обстоятельствах воспитать нравственного человека? На курсах повышения квалификации педагоги с горечью и отчаянием говорят, что школа не в силах противостоять намеренной, оголтелой пропаганде секса, нравственной распущенности, манифестации «красивой» жизни, а на самом деле паразитизма, который толкает ребят на преступления, проституцию, наркоманию» [6, с.45].

В научной педагогической литературе сегодня все чаще говорят о системном подходе к организации воспитательной работы в образовательных учреждениях, о воспитательной системе как теоретической концептуальной модели социально-педагогического явления, которое объединяет школьные воспитательные ресурсы в виде деятельности, форм общения, опыта эмоционально-ценностных переживаний субъектов воспитания в некоторую структурную целостность, социально-педагогический механизм.

Не случайно при разработке нового стандарта образования одно из первых мест отводится воспитанию. «Цель и задачи воспитания и социализации российских школьников формируются, достигаются и решаются, как задумано в проекте стандарта, в контексте национального воспитательного идеала. Он представляет собой высшую цель образования, высококонрастенное (идеальное) представление о чело-

веке, на воспитание, обучение и развитие которого направлены усилия основных субъектов национальной жизни: государства, семьи, школы, политических партий, религиозных и общественных организаций» [3, с.8].

Таким образом, проблема воспитания подрастающего поколения во всех звеньях системы российского образования весьма актуальна. Противоречие между востребованным уровнем воспитания в процессе профессионального образования в вузе и его действительным состоянием остро нуждается в разрешении, создавая проблему, которую надо безотлагательно решить на качественно новом уровне, как важнейшее направление его модернизации. Основные цели и задачи решения данной проблемы уже определены: «Высшая цель образования – высококонрастенный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях российского народа» [3, с.8].

В решении целей и задач воспитания в вузе огромная роль принадлежит правоведению. Эта учебная дисциплина направлена в первую очередь на ценностные установки воспитания и социализации будущих специалистов всех сфер общественного производства, нацеленные на основные традиционные направления нравственного воспитания, органично включенного в программу учебной дисциплины «Правоведения».

Традиционными источниками нравственного воспитания являются:

1. Патриотизм (любовь к России, к своему народу, к своей Родине, служение Отечеству).

2. Социальная солидарность (свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, честь, достоинство).

3. Гражданственность (правовое государство; гражданское общество; долг перед



Отечеством, старшим поколением, семьей; закон и правопорядок; межэтнический мир; свобода совести и вероисповедания).

4. Семья (любовь и верность; здоровье, достаток; почитание родителей, забота о старших и младших, забота о продолжении рода).

5. Труд и творчество (творчество и созидание; целеустремленность и настойчивость, профессиональная компетентность и конкурентноспособность).

Все перечисленные направления воспитания и социализации студентов вуза в образовательном процессе «Правоведения» – не что иное, как базовые национальные ценности, которые необходимо сформировать у будущего гражданина, патриота, профессионала, творца личной жизнедеятельности.

Казалось бы, что общая профессиональная педагогическая наука и методика преподавания «Правоведения», отвечая запросам жизни, должны сосредоточить внимание на теоретико-методологическом, содержательном, методическом, технологическом и организационно-техническом решении этих проблем в практической образовательной деятельности. Однако ответов педагогической науки и ее отраслей на эти актуальные вопросы найти почти невозможно. Вот перед нами в целом содержательный и интересный учебник педагогики И.П. Подласого. В разделе «Искусство и технологии воспитания» дан рисунок комплексного подхода к воспитанию. В нем отражены цели, задачи и содержание воспитательных дел: методы, формы, средства умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического воспитания, но нет ни слова о социализации, гражданско-правовом воспитании, о самовоспитании. А ведь речь идет о комплексном подходе к воспитанию [№ 5, с.45]

В «Педагогике профессионального образования» есть общий раздел «Психологические основы профессионально-личностного развития и воспитания специалиста», однако в нем сделан уклон на учебно-про-

фессиональную деятельность на основе психологической теории учебной деятельности (Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, А.К.Марковой), общей теории деятельности (А.А.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). Раскрытые в этом разделе мотивационно-ценностные отношения к будущей профессиональной деятельности, профессиональные качества, аксиологические основы профессионально-личностного развития специалиста, затронуты проблемы индивидуализации, психологические барьеры в профессиональном становлении, раскрыто профессиональное воспитание будущих специалистов на основе культурно-антропологического подхода, показаны значимость и ценности личности человека, как творца не только того, что его окружает, но и своей личной судьбы.

Культурная антропология ориентирует, как пишут авторы учебного пособия, на целостное понимание человека, акцентируя внимание на его ключевой характеристике – эстетической. А эстетическая культура, утонченность чувствований, глубина и полнота переживаний, испытываемых студентом, наполняет эти отношения особой одухотворенностью, человеколюбием, душевным теплом и т.д. Интересно, что в схеме основных задач профессионального воспитания студентов они освещены только в таких сферах деятельности: когнитивная, эмоциональная, деятельностьно-практическая. А с педагогической точки зрения рекомендуются для такого воспитания мероприятия: традиционные праздники посвящения в студенты, последний звонок, праздники профессионального мастерства, интеллектуально-развлекательные игры, студенческий клуб веселых и находчивых, День Защитника Отечества, встречи с выпускниками, новогодние «огоньки», совместное празднование дней рождения, что, по мнению авторов, имеет большое значение в воспитании: ведь, пишут они, А.П.Чехов недаром назвал качества, получаемые на этих мероприятиях, атрибутами интеллигентного человека.

Во всем разделе «Психологические основы профессионально-личностного развития и воспитания личности» фактически педагогический аспект лишь мероприятияный, а из воспитания изъяты основные проблемы – социализация, воспитание гражданственности, патриотизма, самовоспитание, не раскрыты субъект-субъектные отношения и личностно-ориентированный подход к формированию специалиста, гражданина, патриота и творца собственной судьбы [4, с.56-116].

И еще раз хочется невольно обратиться к словам И.П.Подласова: «В учительском лексиконе появилось выражение «педагогика мероприятий» как синоним застойной, низкоэффективной, формально-бюрократической педагогики. Возникает она там, где забывают о цели воспитательной работы, где планы не содержат конкретных воспитательных задач, где ограничиваются традиционными мероприятиями, не задумываясь над смыслом и полезностью. «Педагогика мероприятий» направлена не на конкретный коллектив или личность, а на формальное соблюдение установившихся традиций. Естественно, подобные «мероприятия» не дают высоких результатов. И дело тут даже не в количестве проводимых мероприятий, а в их смысле, качестве, в отсутствии у таких «воспитательных мероприятий» глубоко продуманной воспитательной основы. (Ю.А.Конаржевский)» [5, с.147].

Все дело в том, что продуманная система социализации, воспитания и самовоспитания студентов должна быть интегративной, объединяющей воедино все направления учебно-воспитательной работы по предметам в целеустремленную воспитательную систему вуза. И, на наш взгляд, технология воспитания должна быть парадигмальной. Педагогическая технология воспитания детей существует столько времени, сколько осуществляется воспитательный процесс, включающий в себя момент педагогического воздействия на ребенка. «Педагогическая технология, –

по определению Н.Е.Щурковой, – это этико-психологическое операционное «прикосновение к личности» (А.С.Макаренко) средствами личностно-психологического аппарата специалиста, работающего с детьми. Она потому и называется педагогической, что ее создает педагог, организующий взаимодействие с детьми на уровне культуры. Чем выше культура, тем тоньше и сложнее такое взаимодействие, а следовательно, и воздействие» [7, с.111].

В системе воспитания Профессионала, Гражданина, Личности ведущая роль с позиций процесса социализации принадлежит в вузе Правоведению. Ведь именно этот учебный предмет и педагог, ведущий его, воспитывает гражданственность, патриотизм, уважение к правам, свободам и обязанностям человека. От качеств обучения и воспитания в процессе изучения «Правоведения» во многом зависит уровень сформированности правовой культуры специалиста, гражданина, личности.

Правовая культура – вид духовной культуры, охватывающей все ценности, созданные деятельностью людей в области права: правосознание, степень развития законодательства, прогрессивность юридической практики, культура правового общения. Она пронизывает право, правосознание, складывающийся правопорядок, правовой менталитет наций и отдельных групп [2, с.28].

Чтобы воспитать гражданина правового государства, необходимо воспитать правовую культуру личности. Правовая культура личности характеризуется уважительным отношением к праву, достаточным объемом правовой информированности о содержании правовых норм, обеспечивающий правовой порядок ее действий во всех жизненных ситуациях, знание, понимание и следование праву.

Весь процесс социализации, воспитания и самовоспитания студентов должны быть основаны на формировании ценностных отношений. И опять-таки, в силу значимости в их формировании учебно-воспитательной работы по правоведению, должен

быть отдан приоритет этой дисциплине, ибо само содержание предмета направлено на формирование ценностей: любви к России, своему народу, своей малой родине, служению Отечеству; правовое государство, гражданское общество, долг перед Отечеством, старшими поколениями, семьей; закон и правопорядок, межэтнический мир, свобода и ответственность, доверие к людям, толерантность и эмпатия.

Поэтому в воспитательной системе вуза, в гражданско-правовом воспитании преподаватель правоведения выполняет особые функции, востребованные временем духовно-нравственного кризиса и кризиса системы воспитания в обществе.

Его миссия – максимально способствовать формированию правовой культуры воспитанников. Содержание гражданско-правового воспитания должно быть воспитанием ценностных отношений, так как суть современного гражданина России – быть субъектом общественной жизни, несущим ответственность за все происходящее в профессиональной, социальной и личной жизни.

Решению именно этих проблем и должна быть посвящена педагогическая деятельность преподавателя правоведения в высшей школе. А решение этих проблем диктует необходимость выполнения им функций педагогической поддержки и педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе (О.С.Газман, С.А.Куличкова, Е.А.Александрова, Е.Ю.Шлюбуль, Н.Н.Лебедева, Т.А.Федорова и др.) И педагогическая поддержка, и педагогическое сопровождение основываются на принципах:

- тактичного, нежного прикосновения к личности студента;
- апелляция к развивающейся его субъективности;
- обусловленность успешности деятельности как базис развития студента;
- учет, признание и уважение индивидуального своеобразия каждого воспитанника;

– всемерная поддержка, сопровождение и содействие студенту в его стремлении социализации, воспитания, самореализации, самоактуализации, самовоспитании.

Вся суть перестройки воспитательной работы состоит в том, что ранее воспитание шло от воспитания гражданственности и патриотизма к личностному воспитанию. Современная воспитательная парадигма основана на личности, ее становлении и формировании на основе лучших духовно-нравственных начал; а на их основе совершается процесс гражданско-правового и патриотического воспитания.

Таким образом, в современных процессах социализации, воспитания, самовоспитания гражданско-правовое воспитание должно быть центральным звеном единой воспитательной системы; воспитательный процесс должен быть ведущим в образовательном процессе вуза, так как современное состояние вузовской молодежи, профессиональный уровень подготовки специалистов обуславливается, в первую очередь, степенью социальной, гражданской и личностной зрелости студентов вуза.

**Воспитание**, «согласно нашей идее базовых, психосоциальных потребностей, которые являются источниками саморазвития ребенка, есть педагогическая деятельность, направленная на создание психолого – педагогических условий, необходимых воспитаннику для реализации (удовлетворения) своих базовых, личностно образующих потребностей» [№ 6, с.41].

**Социализация** – это процесс освоения, присвоения и воспроизводства ценностей культуры, это процесс развития и становления человека, прежде всего, как существа общественного, социального, в отличие от индивидуализации, воплощающей внутреннее. Субъективное развитие индивида.

**Правовая культура личности** характеризуется уважительным отношением к праву, достаточным объемом правовой информированности о содержании правовых норм, обеспечивающих правомерный порядок

ее действий во всех жизненных ситуациях. Знание, понимание и следование праву.

**Личностно-ориентированный подход** – сформировался к середине 90-х гг. прошлого века, разрабатывался преимущественно как субъективно-ориентированная организация и управление учебной деятельностью (Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.). В центре обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, неповторимый психический склад, т.е. ученик как личность.

**Аксиологический подход** – это такой подход к образованию, который основан на учении о ценностях и ценностных отношениях как философских и психологических понятиях, рассматривающихся в педагогике в качестве важнейших характеристик личности (С.Ф. Анисимов, А.Т.Здравомыслов, В.В.Ильин, И.Ф.Исаев, А.И.Леонтьев, А.Маслоу, В.А.Сластенин, и др.)

**Педагогическая поддержка** – это деятельность профессионалов, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, профессиональным, индивидуальным, творческим выбором.

**Педагогическое сопровождение** – это деятельность педагогов и воспитателей большей частью превентивного характера, направленная на развитие способности обучаемого к осознанному, ответственному самоопределению и, как результат, на развитие у них умений разрабатывать и реализовывать совместно и при содействии и помощи педагога индивидуальную траекторию не только в части образования, но и в жизнедеятельности в целом.

#### Литература

1. *Берулава М.Н.* Нация в опасности // Педагогика: Научно-теоретический журнал. – № 5. – 2009.
2. *Гайдман Г.И., Каменский И.В., Червонюк В.И.* Правоведение: учебник. – М.: Интер-М, 2005.
3. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М.* Воспитание и социализация младших школьников // Педагогика. – № 5. – 2009
4. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие. – М.: Изд. Центр Академия, 2007.
5. *Подласый, И.П.* Педагогика. – М.: Владос, 2003.
6. *Сазонов В.П.* Становление личности в единстве процессов социализации, воспитания и самовоспитания // Классный руководитель. – № 8. – 2009.
7. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология в работе современного классного руководителя. // Классный руководитель. – № 8. – 2009.

УДК 376.112.4

## ФАСИЛИТАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ШКОЛЫ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.Ю. Чирво

### Аннотация

Статья касается фасилитативной функции дистантного педагога – учителя школы надомного обучения. Достичь эффективного результата в обучении (как и при овладении иностранным языком) школьникам с ограниченными возможностями здоровья поможет педагог-фасилитатор. Педагог-фасилитатор – это компетентный учитель, способный управлять учебным процессом в контактных и дистанционных условиях на основе дидактического коммуникативного воздействия педагога.

**Ключевые слова:** школьники с ограниченными возможностями здоровья; надомное обучение; педагог-фасилитатор; дистанционное обучение; дидактическое коммуникативное воздействие (ДКВ).

### Abstract

The article is about a home-schooling teacher's facilitate function. A teacher-facilitator will help disabled students to achieve effective results in studying (as well as in learning a foreign language). A teacher-facilitator is a competent person who is capable of ruling the process of studying both personally and by Internet on CAD.

**Index terms:** facilitator; disabled students; home-schooling; distance learning; didactic communicative impact.

Учитывая возможности, способности, здоровье учащихся, школа надомного обучения призвана обеспечить индивидуальную траекторию развития младших школьников с сохраненным интеллектом, имеющим медицинское заключение о невозможности очного овладения знаниями в стенах образовательного учреждения. Считаем, что в условиях перехода на новую парадигму информационного образования, широким внедрением интерактивных средств и ресурсов сети Интернет в образовательную систему школ вообще и школ надомного обучения в частности, организация дистанционных уроков, как дополнение к контактным урокам становится приоритетной. Сочетание данных форм обучения способствует большей интеграции школьников в общество, формированию коммуникативных навыков, созданию возможности и условий для общения со сверстниками (виртуальными одноклассниками), как своей страны, так и англоговорящих стран (например, при овладении английским языком), созданию совмест-

ных монопредметных и межпредметных проектов, участие в конференциях и круглых столах в режиме он-лайн, и т.д.

Дистанционное обучение получило распространение как форма организации учебного процесса на расстоянии и особо актуально для школьников, находящихся на надомном обучении. Как указывает отечественный методист А.А.Щукин, такой вид обучения предусматривает самостоятельное прохождение учащимися учебных курсов в рамках определенной программы, в данном случае овладения иностранным языком – профильного обучения иностранному языку, выполнение контрольных заданий наряду с очной или заочной оценкой результатов овладения коммуникативными компетенциями. [3, с.65].

Большую роль в организации продуктивной учебной деятельности младших школьников в современных условиях возлагается на учителя (дистантного педагога), способного методически грамотно взаимодействовать со школьниками и их родителями (активными участниками об-

разовательного процесса), организуя обучение и управляя дистанционной учебной деятельностью школьников с учетом реализации принципа индивидуализации и коммуникативной направленности.

Основу дистанционного образовательного процесса составляет целенаправленная и контролируемая дистантным педагогом интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя режиме и месте, по индивидуальной программе, имея в наличии электронные учебники, доступ к определенным ресурсам Интернета и согласованную возможность контактов с дистантным педагогом.

Так как в условиях личностно-ориентированного контактного и дистанционного общения педагога со школьниками появляется возможность не только управлять учебной деятельностью младших школьников, но и дополнительно адаптировать школьников средствами иностранного языка, функции дистантного педагога расширяются. Дистантный педагог помогает учащимся, не имеющим возможности посещать школу, сформировать чувство психологической защищенности, доверия к миру, чувство собственного достоинства, ощущения своей значимости.

При этом очень важно, чтобы стиль общения являлся гибким, фасилитативным, не создающим конфликтов, мешающих продуктивности общения. Основной задачей учителя становится понять школьников, принять их проблемы, а также помочь им их разрешить, воздействуя при этом на личность (мышление, речь, эмоции, поведение).

Фасилитативная функция в дидактическом коммуникативном воздействии учителя на класс введена в педагогику и методику обучения иностранным языкам С.Я.Ромашинной и обусловлена обращением к трудам К.Роджерса. Термин «facilitate» в переводе с английского означает «облегчать, содействовать, способствовать, продвигать». Появление понятий «фасилитация», «фасилитировать» тесно связано с

выдвижением К.Роджерсом путей облегчения в самых разных областях межличностного общения взрослых и детей, учащихся и учителей, россиян и американцев. Фасилитировать значит облегчать индивидуальный или групповой учебный процесс, а основная задача педагога-фасилитатора – это стимулирование и иницирование осмысленного учения. По мнению К.Роджерса, одним из недостатков традиционного обучения считается чрезмерная переоценка роли преподавателя и преподавания, с одной стороны, и недооценка роли осмысленного учения, с другой. Перенос акцента с преподавания на фасилитацию учения К.Роджерс рассматривает как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителей, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения [2, с.254.]

Следовательно, говоря о дистанционном овладении иностранным языком, в первую очередь, необходимо отметить фасилитативную функцию учителя как управленца, наставника, советчика, партнера и помощника школьников. Так как содержание потребностей учащихся данной возрастной категории различно, дистантному педагогу следует руководствоваться теми целями, которые являются актуально осознанными младшими школьниками. Фасилитация учителя в сложившихся обстоятельствах заключается в облегчающей, регулирующей, направляющей функции управления учебной деятельностью.

Известно, что в младшем школьном возрасте учащиеся очень чувствительны к тому, как к ним относится учитель, в первую очередь, ориентируются на оценку своей деятельности учителем. Педагогу-фасилитатору, педагогу-организатору, направляющему школьников как в условиях контактного, так и дистанционного овладения иностранным языком, не грозит опасность помешать прогрессивному процессу



развития и обучения школьника, в то время как учителю, не готовому к фасилирующему общению с ним, это будет мешать, приводить к конфликтам, создавать барьеры в продуктивном общении и снижать мотивацию. Отмечается, что в современной педагогике учитель не непосредственно изменяет личность ученика, но лишь создает условия для собственной деятельности ребенка, в которой тот и воспитывается.

Педагог-фасилитатор, основываясь на данных о состоянии здоровья школьников, вносит коррективы в содержание, цели и задачи обучения, и реализует требования к уровню владения иностранным языком, благодаря гибкому управлению. Учебный процесс следует выстраивать таким образом, чтобы младшие школьники, занимающиеся по отличной от принятой в общеобразовательной системе программе (один урок английского языка в неделю), видели свои реальные достижения в овладении языковыми компетенциями, опираясь на направляющую, продвигающую помощь учителя-фасилитатора.

Фасилитативная функция дистантного учителя иностранного языка, заключается также в создании условий для ориентации в мировых культурных и образовательных ценностях, накопленных в глобальной сети Интернет, ознакомление школьников со списком рекомендуемых сайтов и интеграции их в учебный процесс (например, [www.abc-english-grammar.com](http://www.abc-english-grammar.com)). Младший школьник овладевает иностранным языком во время контактных и дистанционных уроков, опираясь на обратную связь с учителем, использование компьютерных программ, разработанных или подобранных учителем. Учитель подбирает дидактический материал или создает мультимедийные программы, соответствующие уровню школьника. Сегодня, например, существует ряд программ, входящих в систему обучения CALL (Computer – assisted Language Learning), однако в основном программы разработаны для средних и профильных классов.

Дистанционное обучение обеспечивает овладение языком на расстоянии, без непосредственного постоянного общения с учителем. Внедрение в учебный процесс современных компьютерных технологий предполагает большую эффективность и перспективность формы обучения младших школьников данной категории [2, с.255].

В процессе дистанционного обучения у младших школьников формируется положительное отношение к овладению иностранным языком под управлением учителя-фасилитатора. Под руководством учителя школьники знакомятся с иной культурой, с обычаями и традициями иных народов, что создает благотворные условия для развития способностей школьника самостоятельно ориентироваться в компьютерных ресурсах страноведческой направленности. Только при условии направляющих поступков учителя-фасилитатора у учеников появляется потребность реализовать свои возможности, возникает осознанная необходимость познакомиться с помощью Интернета с миром зарубежных сверстников, с детским песенным и сказочным фольклором на изучаемом языке, с доступными произведениями детской художественной литературы [1, с.183].

Известно что, учитель-фасилитатор, являясь субъектом гибкого дидактического коммуникативного воздействия, нацелен на адаптацию, продвижение инновационных программ в овладении иностранным языком. Считаем, что главной целью дистанционного обучения школьников является самоорганизация их деятельности, расширение образовательного кругозора учащихся с помощью мультимедийных программ, ресурсов Интернета, лингвистических курсов, разработанных для младших школьников.

В процессе обучения дистантный школьник прямо или косвенно попадает под влияние (педагогическое воздействие) дистантного педагога, который, используя средства дидактического коммуникатив-



ного воздействия, в соответствии с учебными целями организует направленность речевых действий обучающихся, дозирует учебный материал, контролирует и стимулирует процесс его усвоения, оценивает и корректирует результаты обучения. Таким образом, совокупность речевых действий реализует основные функции учителя в организации взаимодействия с учащимися, являясь гибкой формой управления учебной деятельностью на основе фасилитации. Характер реализуемых функций и способ их реализации определяют меру фасилитации (со-действия) педагога становлению самостоятельной деятельности обучающихся. Иными словами, дидактическое коммуникативное воздействие педагога создаёт дополнительное пространство для развития активности обучаемого, для самореализации личности школьника, который предстаёт не только как объект воздействия, субъект взаимодействия и взаимодействия, но и как субъект самовоздействия [2, с.258].

Также, являясь субъектом дидактического коммуникативного воздействия, учитель фасилитирует процесс овладения иностранным языком, с целью сохранения «эмоционального здоровья» школьника, переводит его внешнюю мотивацию во внутреннюю (решая актуальные для младших школьников проблемы, используя игровую деятельность, методы активного обучения (в терминах А.А.Вербицкого – методы контекстного обучения и т.д.). Такая позиция предполагает демократический стиль общения учителя с учащимися, при котором ученики являются равноправными субъектами деятельности, а не объектами воздействия со стороны учителя. На уровне фасилитативного общения педагог не просто ставит оценки, а оценивает путем поддержания интереса (одобрения/неодобрения) учащихся говорить, читать, писать, понимать иноязычную речь.

Отечественная и зарубежная педагогическая практика установила, что показателем высокого уровня учебной деятель-

ности учеников, в том числе учеников, находящихся на надомном обучении, является ее самоорганизация, когда учебная деятельность нацелена на становление предметом его сознания и воли. К сожалению, учителю иностранного языка иногда не хватает гибкой технологии управления учебной деятельностью на фасилитативной основе. Педагог-фасилитатор создает оптимальные условия для продуктивного взаимодействия (по Н.Ф.Коряковцевой) на фасилитативной основе. Кроме того, принятие школьником личности учителя имеет особое значение на начальном этапе процесса овладения иностранным языком.

Фасилитативная функция заключается в обеспечении условий для осмысленного надомного учения и направлена на согласование действий с учащимися в процессе решения коммуникативных задач, предупреждение ошибок, оказание помощи, обеспечение благоприятного психологического климата, снятие эмоциональной напряженности.

Учитель-фасилитатор не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, реализует потребности учащегося к общему развитию, создает условия самодвижения, самодостижения, самореализации, опираясь на индивидуальную образовательную программу обучающегося с которой знакомит школьников и их родителей в начале учебного года.

Во время учебного процесса дистантный педагог может встретиться с более быстрым утомлением школьников. Основные причины утомления могут заключаться в следующем: состояние здоровья, возраст, мотивация, монотонность выполняемой работы, индивидуальные особенности испытуемых, волнение. Педагог-фасилитатор может минимизировать волнение школьника разными способами – шуткой, снятием напряжения – «сегодня трудно не будет», рассказом о своих (педагога) «сегодняшних неприятностях» – дозированная жалоба. Если обучающийся чрезмерно критичен, требователен к самому себе – его необхо-

димо похвалить за сделанное (не только успешно сделанное), сняв тем самым тревожность, и дать для работы уже хорошо известные школьнику задания, в которых он чувствует себя уверенно, что поможет эмоционально поддержать ребенка.

При организации дистанционного обучения важно создавать у обучающихся ситуацию успеха. Даже самый маленький успех воодушевляет младших школьников, получающих образование в условиях школы домашнего обучения. А педагог-фасилитатор, конечно, всегда найдет возможность создать такую ситуацию, дать такое задание, чтобы ученик даже с низким уровнем активности имел возможность отличиться; важно похвалой отметить даже самое незначительное продвижение вперед: «Молодец! Ты стал писать буквы гораздо лучше, чем раньше!», «Ты очень хорошо рассказываешь, я радуюсь твоим успехам!».

Например, с тем, чтобы способствовать продуктивному обучению, мы воздействовали в коммуникативной форме на деятельность школьников во время процедуры интерактивного тестирования, поддерживали мотивацию на нужном уровне, максимально стремясь разнообразить работу за компьютером, используя различные формы заданий с анимацией или невербальной поддержкой (смайлики), интегрировав

здоровьесберегающие технологии (музыкальные и физкультурные паузы).

Личный педагогический опыт доказывает, что педагогу следует учитывать особенности организации безопасного образовательного пространства, при котором развитие, обучение и воспитание младших школьников в домашних условиях не сопровождается нанесением ущерба их здоровью. Фасилитативная функция в общении дистантного педагога с младшими школьниками и их родителями (законными представителями) – важнейшее средство создания развивающего потенциала безопасной обучающей среды в условиях школы домашнего обучения.

#### Литература

1. Гальскова, Н.Д., Никитенко, З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. – М.: АЙРИС ПРЕСС, 2004. – 239 с.
2. Ромашина, С.Я. Обоснование уровня подхода к формированию самостоятельной продуктивной деятельности обучающихся [Текст] / С.Я. Ромашина, И.И. Субботина, А.А. Майер // Самостоятельная работа в подготовке учителя начальных классов: современные подходы к организации и управлению: сб. науч. ст. / сост. и ред. Т.И. Зиновьева. – М., Экон-Информ, 2009. – С. 254-259.
3. Щукин, А.А. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Изд. УРАО, 2002. – С. 252–273. ■

УДК 37.03

## ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Г. Иванова

### Аннотация

Представлен результат научного исследования автором проблемы художественно-эстетического воспитания детей в условиях дошкольного образования. Освещены вопросы по теории и методике музыкального обучения и воспитания в современной общеобразовательной школе, ее методологические основы; показана значимость художественно-эстетического воспитания дошкольников; охарактеризована образовательно-развивающая программа «Родничок», способствующая эффективности развития художественно-творческих умений и навыков детей средствами календарно-игрового фольклора.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, художественно-эстетическое воспитание, образовательно-развивающая программа, формы и методы обучения.

### Abstract

The results of scientific research by the author challenges artistic and aesthetic education of children in preschool education. Covered issues in the theory and methodology of music education and training in modern secondary school, its methodological basis, showing the importance of artistic and aesthetic education of preschool children, characterized by education and developing program «SPRING», contributes to the effectiveness of artistic and creative skills of children by means of calendar-game.

**Index terms:** preschool education, artistic and aesthetic education, educational enrichment programs forms and methods of teaching.

**В** настоящее время произошли радикальные изменения в системе отечественного дошкольного образования, инновационное движение в дошкольном образовании по своему масштабу не уступает школьным инновациям. Эта проблематика сохраняет не только приоритетное значение, но и изучается на качественно новом уровне, так как она основывается на:

а) представлениях о современном культурно-историческом типе детства и его психолого-педагогическом содержании, механизмах детского развития, роли воображения в раннем онтогенезе [4];

б) выявлении источников личностного роста детей в образовательных взаимодействиях (концепция развития В.А.Петровского);

в) развивающем потенциале специфически «дошкольных» видов деятельности (Н.Е.Веракса);

г) статусе дошкольной ступени в системе непрерывного развивающего образования (В.В.Давыдов, В.Т.Кудрявцев);

д) внутреннем единстве образовательной (развивающей) и оздоровительной работы с детьми (В.Т.Кудрявцев, Ю.Е.Лукоянов, Б.Б.Егоров).

Философско-эстетический аспект рассмотрения исследуемой проблемы (Ф. Асмус, А.Бергсон, Ю.Б.Борев, А.И.Буров, Э.В.Ильенков, М.С.Каган, В.П.Кузьмин, В.А.Лекторский, Л.Н.Столович) дает возможность представить художественно-эстетическое воспитание в свете основных законов развития природы и общества, как процесс овладения общечеловеческими ценностями.

Психолого-педагогический аспект рассмотрения проблемы (Р.Берне, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В. Давыдов, В.П.Зинченко, В.Т.Кудрявцев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, Д.Б.Эльконин) раскрывает ведущее значение становления человеческой личности, диалектику множества факторов, определяющих этот процесс.

Особое место занимают труды ученых, посвятивших свою деятельность проблемам теории и практики обучения и

воспитания в дошкольных учреждениях (Ю.Б. Алиев, О.А.Апраксина, Н.Я.Брюсова, Н.А. Ветлугина, Д.Б.Кабалевский, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М.Неменский, В.Н.Шацкая, Л.В.Школяр и др.).

В современных условиях социально-культурного развития общества главной задачей школы становится воспитание растущего человека как культурно-исторического субъекта, способного к творческому саморазвитию, саморегуляции и самореализации. В концепции художественного образования, разработанной в Академии Образования Российской Федерации, указывается, что в процессе гуманизации и гуманитаризации образовательной школы дисциплины художественного цикла должны переместиться в центр изучения, так как обладают ценностным воспитательным потенциалом.

Основной целью художественно-эстетического воспитания дошкольников является разностороннее развитие личности посредством усиления эмоционально-нравственного, воспитательного воздействия искусства, формирование музыкально-эстетической культуры как части всей духовной культуры. Цель достигается решением ведущих взаимосвязанных задач, реализующихся на основе развития эмоционально-нравственного и музыкального восприятия учащихся. Первая педагогическая задача – формирование эмоционального отношения к искусству на основе его восприятия. У дошкольника необходимо развивать эмоциональную отзывчивость, пробуждать активное стремление к усвоению знаний, приобретению умений и навыков, желание слушать и исполнять музыку [1]. Вторая педагогическая задача – это формирование осознанного отношения к искусству. Дошкольнику важно приобрести опыт осознанного восприятия, уметь не только чувствовать, но и понимать характер художественных образов, логику их развития. Третья педагогическая задача – формирование деятельно-практического отношения к искусству в процессе его освоения, к примеру, в процессе хорового

пения, как наиболее доступной формы музицирования [3]. В основе «предшкольного образования» должны лежать игровые формы и методы обучения. При этом занятия целесообразно проводить главным образом на базе сети учреждений дошкольного образования [4].

Художественно-эстетическое воспитание дошкольников способствует:

а) инициированию процессов творческого освоения детьми художественной культуры средствами различных видов их деятельности (игры, художественно-эстетической деятельности, учения и др.);

б) развитию творческого воображения дошкольников, творческих способностей ребенка (продуктивного мышления, рефлексии и др.), креативности как ведущего свойства его личности;

в) развитию у детей познавательной мотивации и интеллектуальных эмоций;

г) расширению перспективы детского развития путем включения дошкольников в развивающие формы совместной деятельности;

д) культивированию у детей творческого ценностного отношения к собственному физическому и духовному здоровью.

Современный этап развития педагогики неразрывно связан с поиском путей обновления содержания образования, разработкой инновационных технологий обучения и воспитания, дидактических основ образовательного процесса. В условиях полиэтнического региона необходимым составляющим компонентом в реализации этих направлений выступает разработка образовательно-развивающих программ по этнохудожественному воспитанию детей дошкольного возраста с использованием этнокультурного компонента. Повышение качества этнохудожественного воспитания, в частности, этнохудожественного воспитания детей в условиях предшкольного образования предполагает инновационный подход в разработке содержания учебно-воспитательного процесса, адаптированного к особенностям этого возраста и особенностям поли-

культурной среды общества. Автором разработана образовательно-развивающая программа «Родничок», направленная на совершенствование этнохудожественного воспитания детей дошкольного возраста с использованием календарно-игрового фольклора [2].

Учебно-тематический план программы «Родничок» составлен в соответствии с «Программой дошкольного образования» (под редакцией канд. пед. наук Р.К.Шаеховой), рекомендованной Министерством образования и науки Республики Татарстан, Учёным советом Института развития образования Республики Татарстан, программой «Предшкольная пора» (под руководством докт. пед. наук Н.Ф.Виноградовой). Программа представляет собой вводный курс по предмету «Музыка» для общеобразовательных школ и предназначена для обучения и воспитания детей 5–6 лет. Она призвана в образной и наглядной форме раскрыть картину народной художественной культуры во всех её проявлениях и во взаимосвязях.

Образовательно-развивающая программа «Родничок» отображает целостный календарно-обрядовый комплекс, формирующий ритмичность, экологичность, природосообразность жизни ребенка в течение календарного года, наполненный духовным содержанием и обладающий высокой этической и эстетической ценностью. Она направлена на сохранение этнокультурных ценностей, возрождение и развитие народных традиций. Целесообразное ее использование в условиях полиэтничного региона способствует формированию элементов национального самосознания у детей, развитию умений и навыков общения со сверстниками, бережного отношения к традициям и культуре других народов, воспитанию дружбы, понимания и уважения к представителям других национальностей, формированию культуры межнационального общения.

Методологическую основу образовательно-развивающей программы «Родничок» составили:

- отечественная теория развивающего обучения (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин), «ядром» которой является теория учебной деятельности, позволяющая обосновать необходимость и возможность единства учебной и художественной деятельности на уроках искусства;

- концепция воспитания искусством Д.Б.Кабалевского и Б.М.Неменского, прогрессивные концепции образования в других видах искусства, утверждающие приоритет духовного совершенствования личности;

- психолого-педагогическая концепция развивающего дошкольного образования (В.Т.Кудрявцев), раскрывающая самоценность дошкольного детства как основополагающего периода в культуротворческом становлении личности.

Программа «Родничок» разработана на основе общедидактических принципов научности, систематичности и доступности, связи обучения с жизнью, наглядности, а также принципов художественной дидактики:

- целостности, сходства и различия (Д.Б.Кабалевский, Н.А. Терентьева).

- интереса, увлеченности, изучения музыки как живого искусства (Д.Б. Кабалевский, Э.А.Абдуллин).

- интонационности, ассоциативности, вариативности и образности (Л.В. Горюнова).

Важнейшим принципом программы является ее тематическое построение, отражающее основные закономерности и функции традиционного народного искусства. Тематическое построение помогает отразить различные грани художественного искусства как единого целого. Между всеми темами, на протяжении всех лет обучения, осуществляется логика развития, связанная с постижением народной музыки «как искусства интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев). Образовательно-развивающая программа для дошкольного образования «Родничок» определяет уровень знаний и умений, которым может овладеть ребёнок для успешного интеллектуального и соци-

ального развития, адаптации к школьному обучению. Структура программы состоит из 5 разделов, отражающих основные линии развития ребёнка в процессе художественно-эстетического воспитания.

Способность ребенка к фантазии и воображению особенно активно проявляется в жанре детского календарно-игрового фольклора. Обучать детей народным играм, песням, потешкам необходимо, ибо, именно в фольклоре представлены отобранные тысячелетним народным педагогическим опытом самые естественные и необходимые формы развития речи, музыкальных и поэтических способностей, логического и образного мышления, смекалки, юмора, трудовых и физических навыков. И это не просто набор отдельных методических приемов, а воплощенная в художественно-эстетической форме воспитательная методика. Детский музыкально-игровой фольклор (прибаутки, побасенки, пальчиковые игры, считалки, загадки) любим и понятен детьми, он органично входит в их жизнь, составляя единое игровое воспитательное пространство, в котором естественным образом развивается ребенок дошкольного возраста.

Детские народные (календарные) игры – это термин, которым обозначаются как календарные игры, так и различные зрелища, народные виды спорта, имеющие игровую развлекательную основу и включающие в себя элементы театра, цирка, танцевально-го, музыкального, песенного, поэтического и изобразительного искусства. Многовековой опыт человечества доказывает, что детский календарно-игровой фольклор имеет громадный ценностный педагогический потенциал и является важнейшим средством этнохудожественного воспитания: а) игра как педагогическое средство урегулирования отношений среди детей различных национальных и конфессиональных принадлежности; б) игра как средство формирования духовно-нравственных потребностей ребенка; в) игра как средство формирования этнохудожественной культуры личности дошкольника; г) игра имеет этнокультурное

образовательное значение, такое же, как и народная поэзия, легенды, сказки, прикладное искусство и т.д.

Программа «Родничок» предусматривает дальнейшее совершенствование музыкально-образовательной и воспитательной работы с детьми старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образования. Подобные педагогические исследования и разработки моделей учебно-образовательных программ художественно-эстетического воспитания детей в дошкольном образовании средствами детского календарно-игрового фольклора нами не выявлены. Анализ современных подходов и ведущих прогрессивных тенденций в образовании позволяют утвердиться в том, что организация общего музыкального образования с позиций развивающего обучения – это реальный продуктивный и перспективный путь совершенствования преподавания искусства в школе.

Внедрение в практику дошкольного художественно-эстетического воспитания образовательно-развивающей программы «Родничок», а также разработанной автором инновационной методики («пальчиковая гимнастика»), способствующей эффективности развития художественно-творческих умений и навыков детей средствами календарно-игрового фольклора будет являться еще одним вкладом в совершенствование художественно-эстетического воспитания дошкольников.

#### Литература

1. *Абдуллин, Э.Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдуллин. – М., 1983.
2. *Иванова, И.Г.* «Родничок»: образовательно-развивающая программа / И.Г. Иванова. – Казань: «Астория», 2009.
3. *Кабалевский, Д.Б.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б. Кабалевский // Программа средней общеобразовательной школы: Музыка. 1–3 классы. – М., 1990.
4. *Кудрявцев В.Т.* От педагогики повседневности – к педагогике развития / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – М., 2005. – № 4. ■



УДК 378

## РАЗВИТИЕ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ

Ю.С. Ременникова

### Аннотация

В статье рассматриваются возможности развития этнохудожественной культуры будущих педагогов-художников, средствами национальной живописи в процессе изучения спецкурса «Декоративная композиция национальной живописи Башкортостана».

**Ключевые слова:** культура личности, этнохудожественная культура студентов, декоративная композиция национальной живописи.

### Abstract

The article deals with the problem of forming ethnic artistic culture of future teachers, artists, in the process of studying a special course based on the painting of the Republic of Bashkortostan, discusses the evolution, the essence of the concept and its components.

**Index terms:** personality culture, ethnic artistic culture, decorative composition.

**А**ктуальность проблемы развития этнохудожественной культуры студентов, будущих художников-педагогов, обусловлена необходимостью подготовки учителя художественно-эстетического профиля, ориентированного на сохранении этнохудожественных традиций, средствами национального изобразительного искусства в поликультурном социуме. Особенности национального искусства, определяются этнографическими и региональными особенностями, сложной системой взаимодействия и взаимопроникновения культурных потоков и являются эффективным способом духовной конвергенции различных этносов.

В нормативно-правовых актах Российской Федерации, таких как «Национальная доктрина образования», «Концепция художественного образования», «Программа этнокультурного образования» поставлена задача воспитания высоконравственной и творческой личности, готовой освоить поликультурный опыт, сохранить и укрепить национальное своеобразие и самобытность народа на основе национальных традиций в живописи, этнокультурных и духовно-нравственных ценностей. Как видим, актуализируется интерес к традициям народного искусства, но, как отмечает Г.Н.Волков, к

сожалению, в школьном воспитании искусство никогда не занимало и вряд ли займет то место, какое ему отводят в народной педагогике. Мы разделяем точку зрения Г.Н.Волкова, который утверждает, что в фундаменте российской школы должны находиться принципы единства трех начал – национального, регионального и общечеловеческого, позволяющие глубоко чувствовать принадлежность к родному народу и в то же время к субъектам мировой цивилизации. Осознание своего этноса, понимание уникальной и неповторимой культуры, воспитывает чувство гордости за национальную принадлежность, любовь к своей стране, уважение к многонациональному народу.

Поскольку этнохудожественная культура общества является частью культуры в целом, то следует рассмотреть понятие «культура».

Слово «культура» в качестве исходного имеет латинское *Colere*, что означает «возделывание, воспитание, развитие, почитание, культ». Все эти значения сохранились в позднейших употреблениях слова «культура».

С XVIII века под культурой начинают понимать все, что появилось благодаря деятельности человека, его целенаправлен-



ным размышлениям. Культура – это одно из фундаментальных понятий социально-гуманитарного познания. Первоначальное определение культуры в научной литературе принадлежит Э.Тайлору, который понимал культуру «как комплекс, включающий знания, верования, искусства, законы, мораль, обычаи и другие способности и привычки, обретенные человеком как членом общества». До сих пор в мировой культурологической мысли нет не только единого понимания культуры, но и общего взгляда на пути ее изучения.

К настоящему времени культурологи выделяют много подходов в понимании и определении культуры, например: описательный, ценностный, деятельностный, герменевтический, духовный, диалогический, символический и типологический и др. Что же делает культуру столь сложной для определения и понимания? Важнейшее свойство культуры – это ее антиномичность, которая понимается как единство двух противоположных, но одинаково хорошо обоснованных суждений в культуре. Например, приобщение к культуре способствует социализации личности и в то же время создает предпосылки для ее индивидуализации. В контексте исследования проблемы развития этнохудожественной культуры студентов будущих художников-педагогов рассмотрим точку зрения философа М.С.Кагана на аналогичный анализ понятия «культура». М.С.Каган соотносит такое положение в теории культуры с философским анализом сущности человека и эстетической сущности искусства (сложнейшими областями человеческого духа): «Обращение к итогам изучения культуры приводит к выводу, что здесь происходит нечто, подобное теоретическому исследованию человека и искусства: потому что, если искусство моделирует, иллюзорно воссоздает целостное человеческое бытие, то культура реализует это бытие именно как человеческое во всей полноте исторически выработанных им качеств и способностей. Иначе говоря, все, что есть в человеке как

человеке, предстает в виде культуры, и она оказывается столь же разносторонне-богатой и противоречиво-дополнительной, как сам человек – творец культуры и ее главное творение» [5, с.19-20].

Таким образом, с философской точки зрения культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком в меру его потребностей, способностей и возможностей.

Культуру личности можно охарактеризовать как проявление высокого уровня мастерства, творческого потенциала и профессионализма, которые отражают лучшие достижения науки и практики в соответствующем виде человеческой деятельности. Поэтому вероятно, культура общества и культура отдельного человека являются предметом исследования и философов, и культурологов, психологов и педагогов.

В философско-социологическом аспекте под художественной культурой личности, прежде всего, понимают становление человеческих, эстетических чувств в процессе художественно-творческой деятельности, где чувства – это эмоциональные переживания [2]. Развитие личности в системе художественной образования рассматривали: В.П.Михалев, Ю.У.Фохт-Бабушкин, В.И.Мазепа и др. Так, Ю.У.Фохт-Бабушкин определяет художественную культуру как меру и способ реализации сущностных сил людей в произведениях искусства и в художественной деятельности по их созданию и воспроизведению.

Вообще, этнохудожественная культура личности – это базовый компонент эстетической культуры личности. В связи с этим, необходимо рассмотреть сущность понятия «эстетическая культура личности». Эстетическая культура личности это сложная интегративная система личностных качеств, выражающаяся в способности и умении на высоком интеллектуальном уровне эмоционально воспринимать и оценивать явления жизни и искусства, прекрасные или безобразные, возвышенные или низменные, трагические или комические, а также пре-

образовывать природу, окружающую среду, человеческие взаимоотношения по законам гуманизма и красоты» [7, с 49]. Как видим из характеристики данного понятия исследователя Г.А.Петровой, эстетическая культура личности представляет собой целостное единство активной эстетической деятельности и эстетического сознания. Проблеме формирования особенностей профессионального сознания художника-педагога посвящены исследования: В.А.Абрамовой, И.О.Осина, Б.А.Столярова, Н.А.Яковлевой и др. Проблема развития этнохудожественной культуры широко представлена в трудах Г.Н.Волкова, И.П.Глинской, И.А.Горяевой, Б.М.Неменского, Д.Г.Пилипенко, В.Н. Полуниной, Т.Я.Шпикаловой, Г.С.Голошумовой и др.

Но анализ литературы показал, что недостаточно освещен вопрос о роли национальной живописи в становлении профессионального самосознания художника-педагога в условиях развития этнохудожественной культуры через призму национальных и этнических компонентов. Вообще понятие «этнос» – социокультурное явление (Ю.В.Бромлей). Мы придерживаемся, концепции Ю.В.Бромлея, согласно которой этносы обладают относительно стабильными ценностями и характеризуются определенными, собственно этническими свойствами (этническое самосознание, язык, культура).

В связи с чем, этнохудожественная культура выступает связующим звеном,

интегрируя духовную и нравственную, художественную, национальную, этническую, народную и эстетическую культуру, тем самым взаимообогащая и взаимодополняя друг друга (рис. 1).

Каждая из видов культуры является подсистемой общечеловеческой культуры и определяется как:

- деятельность по созданию, распространению и усвоению материальных и духовных ценностей;
- способов художественной деятельности и органичную взаимосвязь с другими видами культуры;
- социально-исторический опыт, транслируемый из поколения в поколение.

Приобщение студентов к освоению этнохудожественной культуры – обязательное условие развития их профессионального самосознания, педагогических качеств. Что же такое «этнохудожественная культура личности» как понятие?

Исследователь Г.С.Голошумова под этнохудожественной культурой понимает педагогическое или спонтанное формирование мировосприятия средствами национального искусства, направленное на приобщение человека к различным проявлениям, выражающим особенности народного, национального характера, через восприятие произведений или, собственную творческую деятельность различных этнических групп [3].

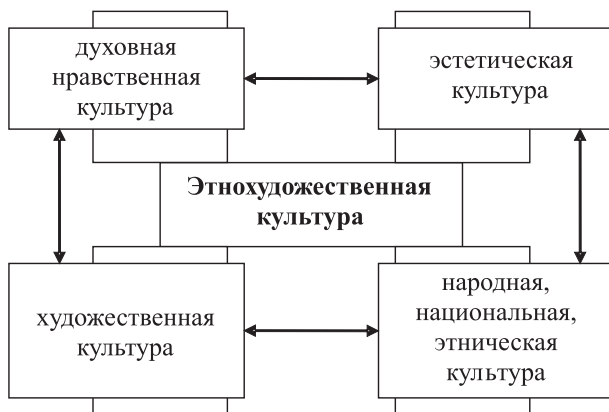


Рис. 1. Структурные компоненты этнохудожественной культуры

Этнохудожественную культуру личности, Т.П.Воробьева рассматривает как совокупность материальных и духовных художественных ценностей, созданных народом с учетом его этнических особенностей: мировоззрения людей, народных традиций, обычаев, произведений декоративного искусства, необходимых для сохранения и развития этноса [1].

Л.Н.Романова убеждена, с одной стороны, о понятии этнохудожественной культуры можно говорить, как о личностном образовании, представляющем собой интегральное качество, с другой – как о мере деятельности личности в области художественного творчества [8].

Таким образом, на основании вышеизложенного, определим понятие этнохудожественная культура личности. Этнохудожественная культура студента – эта сложная интегративная система личностных и профессиональных качеств, характеризующая степень развития его этнохудожественных ценностно-смысловых ориентаций, мотивов, знаний, умений, чувств и способностей, которые он проявляет в этнохудожественной деятельности. Этнохудожественная культура личности представляет собой единство этнического и художественного сознания и активной этнохудожественной деятельности.

Как показали результаты опытно-экспериментальной работы, этнохудожественная культура студентов эффективнее развивается в условиях спецкурса.

Целью спецкурса является развитие этнохудожественной культуры будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения декоративной композиции на примере живописи республики Башкортостан. Без освоения творческого наследия произведений художников нашей республики и изучения некоторых аспектов истории развития декоративной живописи, вопросы этнохудожественного развития личности будут не полностью раскрыты.

По ФГОС ВПО наблюдается сокращение аудиторных и внеаудиторных часов отводи-

мых на региональный компонент, в связи с этим интерес к национальному искусству у студентов снижается. Поэтому спецкурс ориентирован на реализацию содержания регионального компонента этнохудожественного образования. Содержание спецкурса способствует:

- раскрытию исторических основ развития этнохудожественной культуры региона;
- усвоению ведущих идей, основных понятий о художественной культуре этноса, привитию любви к традиционному национальному искусству;
- воспитанию эстетического отношения к произведениям и традициям этнохудожественной культуры;
- развитию художественно-творческих способностей;
- выбору интерактивных форм и методов обучения;
- целенаправленной подготовке будущих художников-педагогов к работе по позитивному преобразованию сферы этнохудожественной культуры.

При организации и проведении спецкурса особое значение для нас представляла этнохудожественная педагогика. Этнохудожественная педагогика имеет глубокие исторические корни в этнопедагогике и народном художественном творчестве.

Ключевым в развитии этнохудожественной культуры студентов является активная художественно-творческая деятельность, которая строится на основе освоения национального искусства живописи.

По мнению искусствоведов [4, 6, 9], специфику изобразительного искусства Башкортостана определила этническая направленность, насыщенность колорита, декоративность, стремление к аллегориям, символам, внедрение в живописные произведения геометрических орнаментальных форм и мотивов. Специфические черты национальной живописи наглядно переплетаются с общими признаками декоративности.

Содержание программы спецкурса помогает создать в зрительной памяти студен-

тов устойчивые образы, которые способствуют формированию этнохудожественного мышления, позволяют включать студентов в поиск необходимой информации, раскрывают для них особенности работы с разными художественными приемами.

В результате преподавания спецкурса решаем следующие задачи:

1. приобщение студентов к традициям национальной культуры Башкортостана и других народов;

2. воспитание чувства национального достоинства, чувства патриотизма;

3. воспитание повышенного внимания и уважения к художественной культуре различных этнических групп;

4. формирование художественной грамотности, основанной на традициях Башкирской декоративной живописи;

5. приобщение будущих специалистов к произведениям изобразительного искусства Башкортостана;

6. создание творческой работы «философия этноса», на основе национальных традиций живописи.

В результате освоения спецкурса студенты должны знать:

– исторические аспекты становления, развития башкирской школы живописи (в частности декоративной живописи) и ее специфику;

– базовые понятия (декоративность, стилизация, художественность, узорчатость плоскости, художественный образ, условное построение пространства);

– национальную специфику и особенности выражения изобразительного языка при создании композиции;

– национальную символику, виды декоративно-прикладного искусства;

– закономерности композиции;

Студент, освоивший спецкурс, должен уметь:

– образно передавать содержание художественно характера композиции, различных представителей этносов, применяя специфические особенности пластического языка;

– применять художественно-выразительные средства декоративной живописи;

– выполнять поиски композиционного решения творческой работы;

– сочинять композиции и выполнять их в различных материалах в соответствии с требованием программы.

Таким образом, реализация программы спецкурса «Декоративная композиция национальной живописи Башкортостана» является необходимым условием для развития этнохудожественной культуры студентов педвузов.

### Литература

1. *Воробьева Т.П.* Воспитание этнохудожественной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 23 с.

2. *Всемирная энциклопедия: Философия* / под ред. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, современный литератор, 2001. – 1312 с.

3. *Голошумова Г.С.* Этнохудожественное воспитание сельских школьников на материале декоративно-прикладного искусства Урала: метод. пособие. – М.: ИСПСРАО, 2005. – 56 с.

4. *Долженкова М.И.* Моделирование этнохудожественного образования на основе российских и региональных традиций: монография / М.И. Долженкова; М-во образования и культуры Рос. Федерации, Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина; Науч.-исслед. центр регион. проблем соц.-культур. деятельности. – Тамбов: Першина, 2004 – 288 с.

5. *Каган М.С.* Философия культуры. – СПб., 1996.

6. *Нестеренко А.В.* Этнохудожественное образование детей и подростков: учебн. пособ. / А.В. Нестеренко. – М.: Москов. гос. универ. Культуры и искусства, 2008.

7. *Петрова Г.А.* Воспитание эстетической культуры будущих педагогов в условиях университетского образования: учеб.-метод. пособие. – Казань: ЦИТ, 2009.

8. *Романова Л.Н.* Формирование этнохудожественной культуры студентов художественных вузов в процессе изготовления авторской куклы в национальном костюме: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 23 с.

9. *Янбухтина А. Г.* Декоративно-прикладное искусство Башкортостана. XX век: От тамги до авангарда. – Уфа: Китап, 2006. – 224 с.: ил.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 371.671.12

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Г. Добротворская., Т.Б. Курбацкая, Г.А. Новиков

### Аннотация

В данной статье рассматривается проблема развития проектного мышления как профессионально-важного качества студентов технических специальностей. Рассмотрены особенности развития проектного мышления в условиях высшего профессионального образования. Описана теоретическая модель формирования проектного мышления, структура компонентов проектного мышления.

**Ключевые слова:** проектное мышление, профессионально-важное качество, критерии проектного мышления, уровни проектного мышления, формы обучения.

### Abstract

This article addresses the problem of design thinking as a professional and an important quality of students of technical specialties. The features of the design thinking in terms of higher education. Described a theoretical model of design thinking, the structure of the components of the project thinking.

**Index terms:** design thinking, is professional-important quality, criteria of design thinking, levels of design thinking, mode of study.

«Основным условием усиления политической и экономической роли России и повышения благосостояния ее населения является обеспечение роста конкурентоспособности страны. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития. Главное конкурентное преимущество высокоразвитой страны связано с возможностью развития ее человеческого потенциала, который во многом определяется состоянием системы образования. Именно в этой сфере находится источник обеспечения устойчивого экономического роста страны в средне- и долгосрочной перспективе» [2]. Вузы страны должны выпускать компетентных и конкурентоспособных специалистов. Рыночные отношения требуют развития активного мышления у специалиста, выпускник вуза должен быть

также знаком с новейшими научными концепциями и технологиями, уметь применять их на практике, студентам очень важно научиться адаптироваться и принимать самостоятельные компетентные решения, что требует соответствующей профессиональной подготовки в вузе. Такое обучение наиболее эффективно в условиях развития проектного мышления студентов в вузе, учитывающего особенности будущей профессиональной деятельности. Это важно для студентов многих специальностей, прежде всего, технических.

К исследованиям проектного мышления в последние годы обозначился устойчивый интерес. Определим значение понятия «проектное мышление». Это понятие часто применяется в архитектурной и дизайнерской практике. Кроме того, в архитектурной и дизайнерской практике часто применяются такие понятия-определения как «композиционное мышление», «визуальное

мышление». В учебном пособии «Школа архитектурно-дизайнерского формообразования» Д.Л.Мелодинским [1] системно проанализированы и последовательно представлены на концептуальном уровне разные аспекты этих понятий. Исследователи проектного мышления (Б.Г.Бархин, В.П.Глазычев, Н.Н.Нечаев, Ю.Г.Сомов, В.И.Орлов, В.И.Иовлев, С.А.Малахов, А.Л.Дембич, В.В.Смирнов, Т.В.Гудкова, Ю.С.Яновская, П.В.Капустин и др.) в своих работах вскрывают специфику проблем, связанных с воздействием на него материально-технических и функциональных условий.

Однако проектное мышление можно рассматривать с учетом различных уровней абстракции: философского, психологического, архитектурно-художественного.

На **философском уровне** проектное мышление определяется как движение от общего к частному (восхождение от абстрактного к конкретному по терминологии Гегеля). Исходный замысел, идея предстает в форме визуального образа–эйдоса в античном представлении (Платон, Аристотель).

На **психологическом уровне**, в проектировании это общественная сущность человека, его цели, мотивы, потребности.

В **архитектурно-дизайнерском** проектировании, в познавательном процессе закономерным результатом выступают понятия и представления, совместно обслуживающие процесс представления будущего.

С учетом этих трех уровней абстракции можно представить следующую структуру компонентов проектного мышления (рис. 1).



Рис. 1. Структура компонентов проектного мышления



Однако в **архитектурно-дизайнерском** проектировании, в познавательном процессе закономерным результатом выступают также понятия и представления, совместно обслуживающие процесс представления будущего.

Д.Л.Мелодинский рассматривает фактор «композиционной характеристики проектного процесса» [1] как определяющий уровень композиционного, визуального, а в итоге и проектного мышления.

Тогда развитие проектного мышления целесообразно представить в форме теоретической модели, включающей в себя и такие характеристики как категории, принципы, инструментарий, материалы проектной деятельности, этапы.

Так, к примеру, **категориями** в теории архитектурной и дизайнерской композиции выступают ОПК (объемно-пространственная композиция), ОПС (объемно-пространственная структура), а также тектоника промышленных изделий и архитектурная тектоника (архитектоника).

К основным **принципам** можно отнести следующие: принцип структурности (Ю.Г.Сомов определяет его как универсальный закон проектирования); принцип композиционного мышления (в данном случае применяются средства и инструментарий композиции – симметрия, ритм, контраст, пропорции).

**Материалы** проектной деятельности (проекты, эскизы, пояснительные записки играют важную роль в развитии проектного мышления студентов, однако они все же не в состоянии раскрыть его внутреннюю сущность).

Этапы формирования проектного творчества описаны и классифицированы учеными Б.Г.Бархиным, Ю.Г.Сомовым, В.Л.Глазычевым, В.И.Орловым и другими. В.Л.Глазычевым разработана модель-схема композиционного творчества «Визуализации по стадиям», соответствующая смыслу и содержанию инструментария ОПК и ОПС. Им выявлены следующие стадии: первичная визуализация проектной идеи, развертка вариантов первичной ви-

зуализации, выбор основного варианта к дальнейшей разработке, анализ пространственного контекста с включенным в него объектом, визуализация функциональной схемы в форме особой образной конструкции, соотнесение первичной визуализации с классификацией композиционных, аналитическое вычленение деталей.

Итак, развитие проектного мышления осуществляется поэтапно. Для реализации авторского замысла также необходим некий набор априорных представлений, запас образов, «парк форм» (Ф.Новиков), мысленных представлений. Так как в начале обучения у студентов такого предварительного багажа не существует, это представляет серьезную педагогическую проблему и этим характеризуется **начальный этап** обучения студента в вузе. Поэтому одной из задач нашего исследования было определение педагогических целей, структуры, методологического содержания начального этапа развития проектного мышления, определенного нами как «базовый уровень». При этом на первой стадии формирования авторского замысла генерируется исходная проектная модель, направление и содержание поиска, выявляются факторы, обуславливающие взаимодействие и трансформацию исходных представлений. На второй стадии разработки идеи отрабатываются варианты, вычленяются отдельные стороны объекта, определяются способы визуализации, при этом сохраняется основная композиционная схема, сохраняется целостность проектного процесса до его окончательного завершения. Таким образом, можно представить модель развития проектного мышления личности (рис. 2).

Следует обратить внимание на то, что наиболее оптимальной формой представления процесса развития проектного мышления студентов является трехуровневая модель. Такой вывод был сделан на основе анализа существующих стандартов СПО и ВПО в области образования. Уровень развития проектного мышления студента может соответствовать одному из трех уровней:



<b>ЦЕЛЬ</b>		
<b>На I этапе:</b> формирование общей визуальной и профессиональной культуры, художественного вкуса		
<b>На II этапе:</b> овладение базовыми навыками профессиональной деятельности		
<b>На III этапе:</b> профессиональная компетентность, проектный универсализм		
<p><b>Формы обучения базового уровня</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-лекции, презентации;</li> <li>-посещение музеев и выставок;</li> <li>-аудиторные занятия по профессиональным дисциплинам;</li> <li>-проектная игра (ролевая игра);</li> <li>-проектные практикумы (в группе)</li> </ul>	<p><b>Структура способностей проектировщика</b></p> <p><b>1. Проектирование:</b> (способность к нему)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Пространственное восприятие.</li> <li>- Комплексное мышление.</li> <li>- Способность принимать решения.</li> </ul> <p><b>2. Образное мышление:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Способность к восприятию.</li> <li>-Способность мыслить конструктивными схемами.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• -Ремесленно-графические способности.</li> </ul> <p><b>3. Восприятие</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Творческие способности.</li> <li>- Способность к комплексному решению проблемы.</li> <li>- Способность к овладению техническими знаниями.</li> <li>- Аналитическое мышление.</li> <li>-Альтернативное мышление.</li> <li>-Синтетическое и комбинационное мышление.</li> <li>-Умение перенести ЗУН и СУД в новую ситуацию.</li> </ul>	<p><b>Средства и методы архитектурно-средовой педагогики</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-объемно-пространственная композиция;</li> <li>-архитектурное проектирование;</li> <li>-архитектурная пропедевтика как система развивающего обучения.</li> </ul>
<p><b>Формы обучения среднего уровня</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-учебное проектирование;</li> <li>-музейные практики;</li> <li>-информационные формы обучения;</li> <li>-самостоятельная работа;</li> <li>-прикладные формы обучения (работа в производственных, модельных, специализированных учебных мастерских);</li> <li>-самопрезентации.</li> </ul>	<p><b>Результат</b></p> <p>В результате прохождения обучения на всех этапах – базовом, среднем и профессиональном, а так же овладев средствами, методами, принципами проектирования, постоянно развивая в себе способность к проектированию, восприятие, образное мышление, студенты переходят на качественно новую ступень своего развития становятся профессионалами с высоким уровнем проектного мышления.</p>	<p><b>Средства и методы инженерно-технической педагогики и промышленного дизайна</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-инверсия, аналогия, эмпатия, комбинирование, компенсация, динаминизация, агрегатирование, секционирование, ассоциация, расчетные методы и т.д.</li> <li>-моделирование</li> <li>-методы эргономических исследований.</li> </ul>
<p><b>Формы обучения профессионального уровня</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-производственные практики;</li> <li>-участие в хозяйственных работах;</li> <li>-стажировки на производственных и проектных фирмах;</li> <li>-переподготовка;</li> <li>-повышение квалификации.</li> </ul>	<p><b>Средства и методы изобретательской педагогики (ТРИЗ)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-технические системы (ТС);</li> <li>-интуитивные и рациональные методы;</li> <li>-А-студия: навигация мышления;</li> <li>-стратегия изобретения;</li> <li>-тактика изобретения.</li> </ul>	

*Рис. 2. Модель развития проектного мышления личности*

- базовый уровень компетенции;
- промежуточный уровень компетенции;
- профессиональный уровень компетенции.

1. В характеристике базового уровня компетенции, соответствующего общей ориентировке студента в будущей профессиональной деятельности, имеет место знание основных требований к выбранной

специальности, а так же наличие общих представлений о развитии проектной деятельности в России и в мире. Соответственно, базовая компетенция определяется по отношению к дисциплинам общей подготовки.

2. Общая характеристика промежуточного уровня.

Промежуточный уровень компетенции соответствует правильным действиям в некоторых типовых и стандартных проектных ситуациях. Для оценки студентов имеет смысл ввести представление о критериях (т.е. обобщенных формулах действий) и показателях (т.е. материализованных продуктах действий).

Критерии достижения данного уровня:

- Знания по вводному курсу «Введение в специальность».
- Участие в научно-исследовательской работе. Применение знаний по теории и методологии в практических работах.
- Навыки овладения современными информационными технологиями.
- Навыки овладения классическими средствами проектирования.

(Показатель: выбор верных проектных решений).

3. Общая характеристика профессионального уровня.

Профессиональный уровень соответствует мотивационной, интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной проектной и практической деятельности.

Критерии достижения профессионального уровня:

- Знания по специальным дисциплинам.
- Гибкое реагирование на изменение сферы проектной деятельности.
- Способность занимать в проектной деятельности твердую социально-экономическую позицию.
- Способность к эффективному проекту действию за пределами учебных программ и программ музейных и производственных практик.

- Готовность специалиста включаться в определенную деятельность.

(Показатель: благоприятные отзывы руководителей производственных практик о будущем молодом специалисте).

Итак, мы видим, что проектное мышление – крайне сложная категория. Развивая у студентов проектное мышление, необходимо учитывать специфику многочисленных факторов и барьеров среды: глобализацию и информатизацию образования, развитие мировых рынков труда и рынка образовательных услуг, социальные проблемы и противоречия, потребности общества и многое другое.

Поэтому при организации педагогического процесса в вузе важно активировать внимание на системном функциональном подходе. При этом наиболее важные функции, которые присущи современным педагогическим системам – это:

- обучающая (это современная доминирующая функция вузовского преподавателя), которая характерна как для традиционного, так и инновационного вузовского образования;

- воспитывающая (это, прежде всего, влияние личности вузовского преподавателя на личность студента), которая проявляется, прежде всего, в том, что преподаватель не только обучает, но и воспитывает студента как человека культуры;

- развивающая (все элементы педагогической системы должны быть ориентированы на саморазвитие конкурентных способностей студента);

- управленческая (целеполагание, планирование, организация, стимулирование, контроль, коррекция) при условии, когда педагогическое управление переходит в самоуправление студентов;

- информационная (очень важно, чтобы деятельность студента протекала не иначе как при помощи информационно-компьютерной поддержки, и заканчивалась компьютерной презентацией);

- контрольно-диагностическая (от реализации этой функции зависит качество и эф-

фективность функционирования всей вновь проектируемой системы, необходимо, чтобы контрольно-диагностическая функция была доведена до уровня мониторинга качества учебной деятельности студентов) [2].

Итак, реализация всех этих функций при организации учебно-воспитательного процесса является важным педагогическим условием развития проектного мышления студентов.

Резюмируя сказанное, следует особо отметить, что важными становятся не только усвоенные знания, но и сами способы усвоения и переработки учебной информации, развитие познавательных сил и творческого потенциала студентов. При этом востребованы все сферы личности:

ЗУН – знания, умения, навыки;

СУД – способы умственных действий;

СУМ – самоуправляющие механизмы личности;

СЭН – сфера эмоционально-нравственная;

СДП – сфера деятельностно-практическая.

Сформировавшееся за годы обучения проектное мышление становится одним из основных профессионально-важных качеств личности и влияет на формирование индивидуальной основы деятельности и индивидуального стиля деятельности, что является залогом успешной профессионализации личности.

#### Литература

1. Мелодинский Д.Л. Учебник для вузов. – М., 2001. – С. 271-301.

2. Хайруллина Э.Р. Системная ориентация проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов: дис. ... докт. пед. наук. Казань, 2007. – 420 с. ■

УДК 159.923.2

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФЕНОМЕНЕ ТЕЛЕСНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ И «Я-КОНЦЕПЦИИ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

**А.Ю. Кравцова**

### **Аннотация**

В статье рассматриваются различные точки зрения на феномен телесности и понятия, связанные с ним. Проанализированы различные теоретические подходы к определению места телесного образа в структуре образа «Я».

**Ключевые слова:** телесность, образ тела, образ Я, самосознание, телесные переживания.

### **Abstract**

In the article the various points of view on a corporeality phenomenon and the concepts connected with it are considered. Different theoretical approaches to the body image place defining in structure of an «I image» have been analyzed.

**Index terms:** corporeality, body image, I image, self-consciousness, corporal experiences.

**В** последние годы в отечественной психологии возрос интерес к проблемам тела, телесности, телесного потенциала, образа тела (В.П.Зинченко, Т.С.Леви, Г.В.Ложкин, А.Ю.Рождественский). Т.С. Леви (2008) определяет человеческую телесность как результат процесса онтогенетического, личностного развития, который «выражает культурную, индивидуально-психологическую и смысловую составляющую человеческого существа» [8, с.23].

Психология телесности является новым, с точки зрения сегодняшнего профессионального сознания, интегративным направлением психологической науки и гуманитарного знания. Однако интерес к проблеме телесности возник задолго до его профессионального рассмотрения психологами. В.П.Зинченко отмечает, что телесность является бесконечным предметом исследований [4]. Еще Спиноза говорил о том, что никто еще не определил на что способно человеческое тело, и как справедливо замечает В.П.Зинченко, «определит еще не скоро» [4, с.12]. С.Л.Рубинштейн (1957) в середине XX века отмечал что «наука утратила реальность человеческого тела, оказавшись при этом перед угрозой потери самого себя» [16, с.304]. И сегодня актуально его высказывание о том, что

недооценивать данное нам самой природой означает недооценивать и самого человека [17].

Наиболее ясное представление о рассматриваемом понятии дает анализ представленности феномена «тела» в различных теоретических подходах. Феномен тела, за исключением ранних работ З.Фрейда, В.Райха и А.Лоуэна, не привлекался в психологический аппарат в качестве конструкта, равносильно тем, которые привлекаются исследователями для построения моделей становления и развития личности как субъекта целостной жизнедеятельности [10]. М.Фельденкрайз (1966), анализируя литературу по физиологии и психологии, обнаружил, «что по отношению к использованию целостного человеческого существа в действии она полна невежества, предрассудков... Не нашлось ни одной книги, поясняющей то, как мы функционируем» [22, с.115].

З.Фрейд (1961) разработал свои теоретические принципы на основе физических и биологических допущений, считая, что основные побуждения человека проистекают из соматических источников, то есть из физического тела. Согласно основным положениям его теории, «либидозная энергия» является продуктом физичес-

кой энергии, а реакции на состояние напряжения бывают как психического, так и физического плана. З.Фрейд подчеркивал, что эго – «это, прежде всего телесное «я» (ego)» и тело есть основа для всех жизненных проявлений [21]. Но, несмотря на признание З.Фрейдом центрального значения тела, его собственные работы по психотерапии почти полностью игнорируют это. В частности, он проявлял мало интереса к жестикациям, позам и другим физическим выражениям его пациентов. Э.Эриксон (1982), Ф.Перлз (1978), К.Юнг (1961) и В.Райх (1961) больше внимания обращали на фактическое физическое тело и меньше уделяли внимания биологическим теориям [21,22].

В теоретических трудах К.Юнга (1917) трудно найти многословные упоминания о роли тела. К.Юнг не разделял точки зрения, о том, что происходящие в нас процессы, имеющие отношение к физическому телу, существуют лишь в той мере, в какой они представлены в психике. Тем не менее, К.Юнг подчеркивал, что физическое тело и внешний мир можно познать только как психологический опыт: «Я связан с психикой самой по себе, следовательно, не обращаю внимания на тело и дух... Тело и дух для меня – не более чем аспекты реальности психики. Опыт психики – непосредственный опыт. Тело является метафизическим, как и душа» [22, с.108]. К.Юнг считал важным опыт тела весь без исключения [25]. Он подчеркивал, что психика и тело, являясь отдельными сущностями, «едины и живут одной и той же жизнью». [25, с.113] Исходя из сказанного, следует, что К.Юнг рассматривал лишь физическое тело отдельно, а образ тела для него был неотделим от психики и анализировался целостно с ней.

В.Райх (1976) придерживался позиции главенства тела в структуре психической деятельности и его решающей роли в накоплении и переброске «биоэнергии», без чего не может быть ни человеческого существования, ни опыта [15]. Так же как К.Юнг, В.Райх

считал тело и психику неразделимыми, но при этом концентрировался на анализе именно телесных ощущений, ставя их во главу угла в своей психотерапии. Биоэнергетика, разработанная В.Райхом, опирается на простое предположение, что человек не может существовать отдельно от своего тела, в котором он живет и посредством которого выражает себя и вступает в контакт с окружающим миром [15].

Последователем В.Райха, вплотную занимавшимся проблемами телесности, был А.Лоуэн (1975). Он считал, что тело человека выражает его суть, а энергичность тела сопряжена со значимостью человека в мире. Когда человеческое тело теряет часть своей живости, человек стремится удалиться. По мнению А.Лоуэна, тело дает впечатление того, как человек представлен в мире. В соответствии с основными положениями его теории биоэнергетики, эмоции являются телесными проявлениями; они по своей сути являются движением или «жестами» внутри тела, «обобщенным результатом которых является некое внешнее действие». А.Лоуэн был уверен, что отношение человека к жизни или его личный стиль отражается в том, как он держит себя, в его осанке, и в том, как он движется [11].

Следуя логике рассуждений А.Лоуэна, можно сказать, что тело непосредственно определяет и напрямую влияет на образ Я человека и на то, как его будут воспринимать другие.

Основатель гештальттерапии Ф.Перлз (1978) считал, что разделение психики и соматики, производимое многими психологами, произвольно и обманчиво. Люди функционируют в виде некой совокупности, говорил он, описывая поведение в терминах, в которых упор делался на единстве, а не на разделении на составные части. Ф.Перлз ввел понятие «мудрость организма» (wisdom of the organism), которое позволяло рассматривать здорового, зрелого человека как индивида, который сам себя поддерживает, регулирует и находится в ладу с собственным телом [22].

Такое толкование организма человека, т.е. физического тела, позволяет нам сделать вывод, что, несмотря на отсутствие прямых указаний на важную роль телесности, «мудрость организма» в понимании Ф.Перлза является проявлением этой самой телесности.

Ф.Перлз предполагал, что любой аспект поведения индивида можно рассматривать, как проявление единого целого, бытия человека [22]. В терапии, например, действия пациента – то, как он двигается, говорит – дают столько же информации, сколько и то, о чем он думает и какие слова произносит. Ф.Перлз неоднократно подчеркивал, что наше тело является прямым выражением того, что мы собой представляем. В отличие от З.Фрейда и его последователей Ф.Перлз был убежден, что в действительности ничто не вытесняется, а «все релевантные гештальты проявляют себя, они на поверхности, они очевидны, подобно наго-те короля» [22, с.76].

Для А.Адлера (1964) тело является главным источником чувства неполноценности у ребенка. При этом А.Адлер подчеркивал важность отношения к собственному телу, которое формируется в зависимости от условий развития ребенка [22]. В теоретической концепции А.Адлера, чрезвычайно важным на наш взгляд является положение о том, что влияние образа тела на личность осуществляется различными путями. Для одного человека физический, телесный недостаток может стать причиной, тормозящей полноценное личностное развитие, а для другого данный недостаток, напротив, будет мощным стимулом, при отсутствии которого, возможно, личность могла бы и вовсе не достичь каких-либо успехов в своем развитии [22].

Э.Эриксон (1968) наибольшее внимание уделял формированию личности и образа Я в детском возрасте. Он считал, что роль телесных ощущений особенно важна на ранних стадиях развития. Так, например, здоровые дети чувствуют себя увереннее по мере того, как их тело растет. Они сами

становятся более крепкими и ловкими и оказываются в состоянии овладеть более сложными навыками [24].

Будучи психосоциальным теоретиком, Э.Эриксон осознавал взаимодействие телесных, психологических, социальных процессов и сил. Разделяя точку зрения З.Фрейда о фундаментальности биологических импульсов, он указывал на подверженность последних социальным влияниям. Таким образом, Э.Эриксон, в отличие от своих предшественников, рассматривал телесность уже не только как биологический, но и как важный фактор, формирующийся под влиянием социума и влияющий на последующее формирование личности [23,24].

У.Джеймс (1910) отмечал, что даже самая высокодуховотворенная личность обязана считаться с физическими нуждами тела, поскольку именно тело является первоисточником чувств. Он считал, что сознание может на небольшое время превозмогать любой уровень физических потрясений. Имеются многочисленные свидетельства того, что мысль может быть так сконцентрирована и целенаправлена, что человек не чувствует даже острую боль [3]. От сфокусированности внимания зависит, будут ли внешние физические ощущения влиять на деятельность сознания. По его мнению, тело является, скорее, орудием для выражения сознания, чем самим источником возбуждения [3]. У.Джеймс придавал огромное значение хорошему физическому здоровью. Внутренняя гармония, «которая исходит из каждой клеточки хорошо тренированного мускулистого тела, наполняет душу удовлетворением», что является необходимым элементом «духовной гигиены высшего сознания» [3]. Таким образом, хотя У.Джеймс и считал, что тело является всего лишь местом, в котором обитает сознание, он никогда не забывал о важности телесной оболочки.

К.Роджерс (1970) считал, что «Я» (self) находится внутри поля опыта, оно неустойчиво и постоянно меняется. «Я» – это орга-



низованный последовательный гештальт, постоянно находящийся в процессе формирования и преобразования по мере изменения ситуаций. По его мнению, образ Я нельзя запечатлеть, «сфотографировать» или «заморозить» для исследования, так как он постоянно меняется. Но, тем не менее, в сам момент исследования мы фиксируем некие постоянные его показатели, которые являются таковыми только на первый взгляд. С точки зрения К.Роджерса, «Я-идеальное» – это «я-концепция», которой индивид больше всего хотел бы обладать, тот мысленный образ, которому он хотел бы соответствовать» [16]. К.Роджерс феномену телесности уделял мало внимания, особенно в начале своей деятельности, лишь с годами он стал замечать, как важен телесный контакт между людьми для полноценного роста. Он стал считать телесные ощущения важным компонентом «поля опыта», а, следовательно, того самого «Я-идеального», которое непосредственно определяет путь развития личности.

В популярных сегодня восточных практиках, например, йоге, отношение к телу колеблется от полного отрицания тела, как источника желаний и привязанностей, до признания тела главным источником физического роста. Большинство восточных учений защищают умеренное отношение к телу: не потворство всем телесным желаниям, но и не слепой аскетизм [22].

Как же современная психология разводит понятия тела и телесности? В.П.Зинченко и Т.С.Леви (2008) определяют тело как физический объект, не несущий субъектности, духовности, а телесность как одухотворенное тело, проявляющее себя в живом движении [3, 8].

Л.П.Киященко (2000) отмечает схожесть феноменов телесности человека с сюрреалистическими картинами С.Дали, «наполненными плавающими и растекающимися образами-символами в виде некоторых реальных предметов и гипертрофированно выделенных органов и частей человеческого тела...» [6]. В.А.Подорога

(1995) отмечает, что как только тело становится объектом, оно уже перестает нести собственно телесные характеристики, становится чем-то внешним, не принадлежащим собственно субъекту [14]. А.В.Коростелина (2002) рассматривает понятие «образ тела» как символ и ментальные построения, которые противопоставлены реальности физического опыта. Ментальное здоровье подразумевает, что образ совпадает с реальностью. В этом случае образ себя согласован с внешним видом тела и с чувствами [7].

А.Ш.Тхостов (2002) отмечает, что, «осваивая собственное тело, ребенок тем самым параллельно формирует и собственное «Я», замечая, что он является автором собственных телесных движений, присоединяя к себе как субъекту «нехватки» чувство субъекта-автора [19].

Образ Я, в привычном понимании, это некий конструкт, состоящий из представлений о самом себе. Отражение такого понимания можно найти в концепциях самосознания У.Джеймса, Д.А.Леонтьева, Р.Бернса, С.Л.Рубинштейна, теории Я-концепции Р.Бернса, Э.А.Орловой, теории личностного «Я» А.Адлера, Х.Кохута, К.Роджерса, Г.Уолпорта, В.В.Ивановой; концепции самоидентичности Э.Эриксона, Ю.И.Филимоненко, Г.Аммона, Т.Рейда [1,3,5,7,13]. Наиболее известным сторонником концепции «Образа Я» в отечественной психологии является В.Ротенберг (2000), который считает, что только сохранение самоуважения, представление о себе как о достойной фигуре, соответствующей собственным идеалам, позволяет человеку сохранять целостное поведение. Будучи психофизиологом, В.Ротенберг придает большое значение понятию поисковой активности и считает, что она представляет собой движущую силу саморазвития каждого индивида [17].

Образ тела, в работах Р.Бернса, В.С.Мухиной, Ж.Пиаже, С.Л.Рубинштейна, И.М.Сеченова, Р.И.Мееровича, М.О. Мдивани, Е.Т.Соколовой рассматривается в

качестве одного из важнейших компонентов самосознания. В.В.Иванова (2002) отмечает, что в структуру настоящего «Я» включают то, каким человек кажется себе в действительности в данный момент [5]. Д.А.Леонтьев (1993) обозначает это явление как психологическое «Я», включает в него восприятие собственных черт, диспозиций, мотивов, потребностей и способностей. Согласно Д.А.Леонтьеву, психологическое «Я» составляет основу того, что в психологии называют образом «Я» или Я-концепцией, хотя телесное и социально-ролевое «Я» тоже в него входят [5,9].

Следовательно, можно предположить, что образ «Я», осознаваемый и формирующийся благодаря наличию субъекта, контролируется субъектом. В.Ротенберг отмечал: «...поразительно, до какой степени самые умные и образованные люди не способны оценить адекватно собственные переживания и подлинные мотивы своих поступков. Таким образом, то, насколько мы осознаем или не осознаем себя, остается под властью неопределенных факторов» [17, с.3].

Граница между «Я» и «не-Я» первоначально проходит по физическим границам собственного тела [19]. Как отмечает А.Ш.Тхостов, «по мере освоения в онтогенезе тело становится «прозрачным», растворяясь в субъекте и проявляя себя лишь в особых случаях «противостояния», например таких, как освоение необычных движений, неловкость при опьянении, «одеревенение», «онемение», «непослушность», либо резкого изменения стереотипа» [19]. Именно осознание своего тела является ведущим фактором в структуре самосознания детей. Расширение и обогащение образа «Я» в процессе личностного развития тесно связана с рефлексией на собственные эмоциональные переживания и желания, с различением своих игровых фантазий и реальности, оценки и самооценки [8]. Г.Аммон (1994) описывал телесное «Я» как телесную идентичность, уникальность ощущения ребенком своего

тела через ощущения его матерью. Он считал, что телесное Я развивается в симбиозе матери и ребенка и составляет основу для развития самоидентичности в последующем [1,13].

Исходя из всего вышесказанного, следует, что до сих пор не существует четкой понятийной базы, описывающей феномены телесности и их место в структуре образа «Я». Каждый теоретический подход дает свое понятие и свое определение. До конца оценить телесный компонент образа Я не представляется возможным, но можно сделать вывод об основных тенденциях: образ тела – это совокупность представлений о своем теле; телесный компонент «Я» играет важную роль в формировании целостного представления о себе; телесный компонент имеет врожденную основу и активно развивается в первые годы жизни в непосредственной зависимости от отношений ребенка с матерью; телесный образ включает в себя физическое Я, субъективное отношение и оценку собственного тела и способность «слышать и слушать» свое тело.

#### Литература

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия. – СПб.: Речь, 2000. – С. 238.
2. Газарова Е.Э. Психология телесности. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002.
3. Джеймс У. Психология. – М., 1991; Многообразие религиозного опыта. – М., 1993 (репринт 1910) .
4. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом. Психология телесности. Между душой и телом. – М.: Изд-во АСТ, 2005. – С. 10-53.
5. Иванова В.В. Общие вопросы самосознания личности. – 2002. – С. 50. Электронный источник: [www.psylib.org](http://www.psylib.org).
6. Киященко Л.П. О границах телесности человека. – М.: Интернет-журнал «Ломоносов», 2000.
7. Коростелина А.В. Образ тела как психологический феномен. 2002 г. Электронный источник: [www.gumer.info](http://www.gumer.info).

8. *Леви Т.С.* Пространственно-телесная модель развития личности // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 1. – С. 23-33.
9. *Леонтьев Д.А.* Очерки психологии личности. – М.: «Смысл», 1993. – С. 40.
10. *Ложкин Г.В., Рождественский А.Ю.* Феномен телесности в Я-структуре старшекласников и содержании их жизненных проектов // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 27-33.
11. *Лоуэн А.* Терапия, которая работает с телом. – СПб., 2000.
12. *Николаева В.В., Арина Г.А.* Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 1. – С. 119-126.
13. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / под ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. – СПб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. – 438 с.
14. *Подорога В.А.* Феноменология тела. – М.: Ad Marginem, 1995. – 339 с.
15. *Райх В.* Анализ личности пер. – М.; СПб., 1999. – 333 с.
16. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994
17. *Ротенберг В.* Образ Я и поведение. – Иерусалим: МАХАНАИМ, 2000. – С. 232.
18. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957.
19. *Тхостов А.Ш.* Психология телесности. – М.: Смысл, 2002.
20. *Тхостов А.Ш.* Топология субъекта // Вестник МГУ. Психология. – 1994. – № 1, 2.
21. *Фрейд З.* Психология бессознательного. – М., 1989. – С. 396.
22. *Фрейджер Р., Фэйдимен Д.* Теории личности и личностный рост. 2002 г. Электронный источник: [www.gumer.info](http://www.gumer.info). Robert Frager, James Fadiman. «Personality & Personal Growth», 5th ed., 2002. с.657.
23. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Издат. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
24. *Эриксон Э.Г.* Детство и общество. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
25. *Юнг К.-Г.* Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994. ■

УДК 37.036.5

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СЕЛЬСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Н. Романова, В.П. Ковалев

### Аннотация

В статье с различных сторон рассматривается сущность понятий «креативность» и «креативная деятельность», дается сравнительный анализ творческих способностей учащихся начальной школы в условиях города и села. На основе опытно-экспериментальной работы по реализации программы, разработанной при опоре на артпедагогические средства, были выделены педагогические условия эффективности подготовки младших школьников к креативной деятельности в условиях села.

**Ключевые слова:** креативность, креативная деятельность, сельская школа, артпедагогика, младший школьник.

### Abstract

In this article the essence of such notions as «creativity» and «creative activities» are considered from different points of view, also comparative analysis of children's creative abilities both from rural and urban areas is given. On the basis of the research work done for the realization of the programme which was developed with the help of the art-pedagogical means some pedagogical conditions of primary school pupils' efficiency of preparation for creative activities in rural areas were singled out.

**Index terms:** creativity, creative activity, rural school, art-pedagogics, primary school pupil.

**В** настоящее время для того, чтобы быть успешным человеком, мало владеть достаточным объемом знаний и иметь хорошо развитый интеллект. Психологи и педагоги приводят все новые и новые факторы, приводящие к успеху – черты характера, установки, шаблоны и техники поведения, усвоенные нами в детстве, эмоциональный интеллект и, наконец, креативность. Необходимость последнего фактора связана с тем, что современный темп развития науки, техники, сменяющие друг друга открытия, процессы интеграции и глобализации ставят перед человеком все больше нестандартных ситуаций, когда старые образцы поведения и решения проблем уже не действуют и нужно найти как можно быстрее новые пути и способы разрешения внезапно возникших перед нами задач.

В своем психологическом словаре Б.Г.Мещеряков и В.П.Зинченко трактуют креативность (англ. *creativity*) как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в це-

лом и (или) ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания [8].

Чаще всего учеными изучение творческих факторов ведется в двух направлениях:

- 1) анализ жизненного опыта и индивидуальных особенностей творческой личности – личностные факторы;
- 2) анализ творческого мышления и его продуктов – факторы креативности: беглость, четкость, гибкость мышления, чувствительность к проблемам, оригинальность, изобретательность, конструктивность при их решении.

Д.А.Леонтьев выделяет три основные линии исследований творчества:

- 1) творчество изучается под углом зрения способности, одаренности, таланта, в том числе специфических познавательных процессов, таких как интеллект, дивергентное мышление, решение задач;
- 2) творчество оценивается как характеристика личности, и ставится вопрос о ее особенностях;
- 3) творчество рассматривается как деятельность в контексте жизни, социальных отношений.

Очевидно, что, ставя разные задачи, исследователи приходят к неодинаковым результатам [9, с.15].

Обобщая результаты многих исследований креативности, можно сказать, что креативность включает в себя:

1) интеллектуальные предпосылки творческой деятельности, позволяющей создавать нечто новое, ранее неизвестное (творческие способности в узком смысле этого понятия), а также предварительный набор знаний и умений, необходимых для того, чтобы это новое создать;

2) личностные качества, позволяющие продуктивно действовать в ситуациях неопределенности, выходить за рамки предсказуемого, проявлять спонтанность;

3) жизненную позицию человека, подразумевающую отказ от шаблонности, стереотипности в суждениях и действиях, желание воспринимать и создавать нечто новое, изменяться самому и изменять мир вокруг себя, высокую ценность свободы, активности и развития.

Особый интерес получает изучение физиологической основы творчества, большой вклад в котором принадлежит международной конференции «Творчество: взгляд с разных сторон» в 2005 году, а также исследованиям Института мозга человека под руководством Н.П.Бехтеревой. Гипотетическим свойством нервной системы человека, которое могло бы в ходе индивидуального развития предопределять возможность творчества, считается пластичность (способность менять связи как на аксональном, так и дендритном уровнях). Кортикальные области, ответственные за более низкие уровни переработки информации, обладают пластичностью (то есть способностью изменять структуру связей) только до 5 лет. Напротив, ассоциативные области, отвечающие за более сложную обработку (речь, мышление), сохраняют пластичность существенно дольше (это лобная кора, париетальные области, сингулярная кора).

Исследования, посвященные творчеству, можно разделить на две группы. С одной

стороны, исследователи берут группу людей, известных как творческие (например, Нобелевские лауреаты), с другой – оценивают процессы, которые происходят в мозгу обычных людей, пытающихся решать задачи творческим или нетворческим путем. У людей, которые успешно решают творческие задачи, наблюдается усиление когерентности (показателя одинаковой активности) более отставленных участков мозга, например, между левой затылочной и правой лобной долями, отмечаются более массивные связи между различными областями обоих полушарий, фиксируется больше связей внутри правого полушария по отношению к группе, не решившей задачу. Вообще, само по себе правополушарное мышление пространственно-образное, симультанное (одномоментное) и синтетическое, что дает возможность одномоментного схватывания разнородной информации. Итогом функционирования правого полушария является многозначность, которая, с одной стороны, является основой творчества [9, с.68].

Рассматривая креативность, нельзя обойти вниманием и исследования французских ученых (Тодд Любарт и другие), посвященных взаимосвязи креативности и эмоций. Согласно результатам их экспериментов, эмоция является мотивационным фактором для творчества (творчество называется средством, позволяющим выразить аффективный опыт и эмоциональные особенности субъекта); фактором, способствующим введению субъекта в определенное состояние (физиологическое, поведенческое и когнитивное), которое либо повышает, либо понижает творческую продуктивность; функциональной переменной (она активизирует определенные понятия, что приводит к повышению креативности субъекта) [7, с.59].

Характеризуя творчество, одна часть исследователей акцентирует внимание на полученном результате, другая – на процессе его получения.

В 1926 г. Г.Уоллес выделил четыре этапа творческого процесса, которые с тех пор

стали считаться классическими, и в том или ином виде просматриваются во всех более современных классификациях:

1. Подготовка. Осознание проблемы, начальные попытки найти ее решение. Здесь более востребовано логическое мышление, позволяющее обнаружить пробелы в имеющихся знаниях.

2. Инкубация. Временное откладывание проблемы, когда человек занимается другими делами и не делает непосредственных попыток решить проблему, но на бессознательном уровне продолжает искать ее решение.

3. Озарение. Решение проблемы возникает внезапно, как бы ниоткуда, и чаще всего в те моменты, когда человек даже не думает над данной проблемой. На этой стадии, как и на предыдущей, воображение важнее творческого мышления.

4. Проверка возникшего решения. Она, как и подготовка, осуществляется преимущественно с опорой на традиционное, логическое мышление [3, с.15].

Творчество, как и личность, всегда индивидуально и своеобразно. В то же время его результаты имеют общественное значение. Представляется, что понятие «творчество» шире понятия «деятельность». Творчество осуществляется посредством деятельности, реализуется в деятельности, а сама деятельность является компонентом творческого процесса.

Развернутое определение творческой (креативной) деятельности дается И.П.Калошиной через систему следующих признаков, согласно которым творческая деятельность:

– направлена на решение задач, для которых характерно отсутствие в предметной области (или лишь у субъекта) как способа решения задачи, так и предметно-специфических знаний, необходимых для его разработки;

– связана с созданием субъектом на осознаваемом или неосознаваемом уровнях новых для него знаний в качестве ори-

ентировочной основы для последующей разработки способа решения задачи;

– характеризуется для субъекта неопределенной возможностью разработки новых знаний и на основе их способа решения задачи. Неопределенность обусловлена отсутствием каких-либо других знаний, строго детерминирующих указанную разработку.

Среди этих признаков основной критерий творческой деятельности: разработка субъектом на осознаваемом или неосознаваемом уровнях новых для себя знаний в качестве ориентировочной основы для последующего поиска способа решения задачи [4, с.3].

В онтогенетическом развитии человека креативность проходит ряд кризисов, один из которых приходится на младший школьный возраст. В этом возрасте ребенок поступает в школу, и от него требуется вместе с классом усваивать один и тот же учебный материал, одни и те же знания, умения, навыки, стандарты поведения. Именно такая ориентация на стереотипы и шаблоны приводит к снижению креативности. Однако именно в школе учащиеся младшего школьного возраста в процессе обучения приобретают простейшие творческие познавательные процедуры: описание, объяснение, преобразование. Потенциальной возможностью для развития креативности является использование рисования и других продуктивных видов деятельности, интерес к которым у детей сохраняется еще с дошкольного возраста. Причем, если в городе достаточно условий для развития творческих способностей детей (это различные дома детского творчества, музеи, выставки, творческие объединения, возможность участия в различных конкурсах, проектах), то в сельских условиях очень часто единственным центром, на плечи которого ложится обязанность развития не только творческих, но и всех других способностей детей, является школа. Однако для правильного построения плана



занятий, тренингов, коррекционных и развивающих игр необходимо знание об особенностях творческой одаренности детей данного возраста, индивидуальных различиях этих качеств у разных детей, а также об особенностях применения различных развивающих программ с учетом специфики сельской школы, которые еще недостаточно изучены.

В Российской Федерации 2/3 всех школ расположены в сельской местности. В них обучается около 40% всех учащихся страны. При этом надо учитывать, что на деятельность учителя сельской школы влияют особенности географического расположения школы, уровень развития аграрного производства, уровень социальной инфраструктуры, культура населения, национально-исторические факторы, контингент учащихся, структура и режим деятельности сельской школы и другие факторы. Именно поэтому изучение сельской школы должно стать одним из приоритетных направлений педагогической науки.

Для подтверждения необходимости разработки программы по формированию готовности к креативной деятельности сельских младших школьников, нами был проведен сравнительный анализ творческих способностей учащихся начальной школы в условиях города и села. С этой целью исследование было нами проведено на базе «СОШ № 39 г. Чебоксары» в 3 классе, в состав которого входило 29 человек, а также на базе МОУ «Ишлейская СОШ», где в эксперименте приняло участие 20 человек. В исследовании применялись следующие методики: тест креативности Е.Торранса «Закончи рисунок»; тест вербальной креативности «Составь предложение» (модификация Т.В.Чередниковой); опросник креативности Рензулли; тест интеллекта Гудинаф-Харриса «Нарисуй человека».

Рассматривались такие показатели креативности, как беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

В целом оказалось, что сельские школьники в сравнении с городскими результа-

ты «выше нормы» показали 25% учеников села и 10% учеников города. Однако при этом у сельских школьников меньше средние показатели и выше процент результатов «ниже возрастной нормы». На наш взгляд, это связано с малой доступностью центров развития детской креативности – кружков, секций, домов творчества. Кроме того, среди сельских школьников больше проявляется и гендерных различий, что обусловлено большим распределением на селе обязанностей между мужчиной и женщиной.

Таким образом, исследование показало, что отсутствие центров детского творчества сказывается на уровне креативности сельских младших школьников. В связи с этим необходимо было составить программу по формированию готовности младших школьников к креативной деятельности, адаптированную к сельским условиям и ориентированную на реализацию именно в школе.

Мы разработали такую программу с опорой на артпедагогические средства – рисунок, музыку, лепку, аппликации, сказку, выдумывание собственных историй, так как мы считаем, что артпедагогика наиболее полно подходит для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста. Эти средства учитывают особенности обучения в нашей отечественной школе, возрастные интересы детей, а также менталитет сельских жителей при опоре на народную и национальную культуру.

Далее перед нами стояла задача проверки полученных выводов по подготовке младших школьников к креативной деятельности в условиях села. С этой целью программа была реализована на базе МОУ «Ишлейская СОШ» в 3 классе. До начала эксперимента было проведено первое тестирование класса. В качестве методики исследования были выбраны два теста: тест креативности Е.Торранса «Закончи рисунок»; тест вербальной креативности «Составь предложение» (модификация Т.В.Чередниковой).



По результатам первичного тестирования для повышения объективности получаемых в ходе эксперимента данных исследуемый класс был разделен на две группы: «экспериментальную» и «контрольную». С целью упрощения комплектования групп был выбран один критерий – оригинальность. Причем были учтены и образная, и вербальная креативность. Уровень оригинальности по обоим видам креативности в двух группах был одинаковым. Таким образом, удалось сформировать схожие по одному, наиболее важному для нас, показателю группы учащихся до начала реализации программы. Далее была проведена опытно-экспериментальная работа только в одной группе учащихся – «экспериментальной». С учащимися «контрольной» группы мероприятия по программе эксперимента не проводились. После окончания реализации программы в «экспериментальной» группе все ученики класса прошли повторное тестирование по тем же методикам. Данное тестирование показало, что проведенная программа позволила существенно улучшить показатели образной и вербальной креативности сельских младших школьников.

Следует отметить, что развитие языка на уроках по базовой общеобразовательной программе также способствует повышению вербальной креативности среди младших школьников, о чем свидетельствует увеличение уровня данного показателя и в «контрольной» группе.

Таким образом, реализация программы артпедагогических занятий по подготовке младших школьников к креативной деятельности позволила достичь положительных результатов. Среди младших школьников, прошедших программу, наблюдаются существенные улучшения всех показателей креативности.

На основе опытно-экспериментальной работы и анализа литературы были выделены следующие педагогические условия эффективности подготовки младших школьников к креативной деятельности:

1. Владение учителем методикой диагностирования интересов, индивидуальных склонностей и способностей учащихся. Хотя многие тесты определения уровня развития каких-либо психических свойств разработаны для применения их школьным психологом, тем не менее некоторые упрощенные и адаптированные варианты диагностических методик являются доступными и для учителей. Использование таких методов облегчает работу с учащимися.

2. Учет индивидуальных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста при организации и проведении занятий. При ведении артпедагогических занятий в школе важно, чтобы дети воспринимали их положительно. Из-за недостаточного развития у младших школьников логического мышления и рефлексии лучше сочетать различные способы ввода информации – рисование, музыку, визуализацию, двигательные упражнения.

3. Знание основ проведения артпедагогических занятий. Перед началом артпедагогических занятий желательно провести психодиагностику с целью выявления приоритетных направлений работы. Упражнения и занятия по артпедагогике можно проводить индивидуально, в парах, в маленькой группе или с целым классом.

4. Ведение учителем начальных классов внеклассной кружковой деятельности с учетом интересов, склонностей школьников. Главная задача педагога – с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой – создать условия для получения результата, значимого для других людей.

5. Учет специфики сельских условий. В сельских условиях можно использовать народное искусство. Школа может при этом стать своеобразным культурным центром села, помогая сохранить обычаи, народные традиции, промыслы.

Таким образом, в сельских условиях, при владении учителем методикой диагностирования интересов, учете индивидуальных и психологических особенностей детей, ведении учителем начальных клас-

сов внеклассной кружковой деятельности с использованием средств артпедагогики, возможно сформировать у учеников младших классов готовность к креативной деятельности.

### Литература

1. *Бехтерева, Н.П.* Магия мозга и лабиринты жизни / Н.П. Бехтерева. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. – 383 с.
2. *Грецов, А.Г.* Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
3. *Калошина И.П.* Психология творческой деятельности / И.П. Калошина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 559 с.
4. *Киселева М.В.* Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 160 с.
5. *Ковалев В.П.* Подготовка учителя начальных классов к работе в сельской малокомплектной национальной школе / В.П. Ковалев. – Чебоксары: ЧГПИ, 1998. – 330 с.
6. *Любарт, Т.* Психология креативности / Т.Любарт, К.Муширу, С.Торджман, Ф.Зенасни. – М.: Когито-Центр, 2009. – 215 с.
7. *Мещераков Б.Г.* Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Б.Г. Мещераков, В.П.Зинченко. – Электрон. кн. – 2002. – Режим доступа к кн.: <http://www.koob.ru>.
8. *Николаева, Е.И.* Психология детского творчества / Е.И. Николаева. – СПб.: Питер, 2009. – 240 с.
9. *Рожков М.И.* Теория и методика воспитания / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.

УДК 37.036.5

## ИНТЕГРАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ У ДЕТЕЙ

**Е.В. Ледеява****Аннотация**

В данной статье обосновывается необходимость учитывания особенностей детей-левшей и правшей в образовательном процессе, раскрывается специфика левополушарного и правополушарного мышления применительно к учебно-воспитательному процессу. Доказывается, что интегрированный индивидуальный и дифференцированный подход к обучению и воспитанию ребенка снимает проблемы, возникающие в связи с теми или иными особенностями специализации полушарий.

**Ключевые слова:** интеграция; индивидуальный подход; дифференцированный подход; межполушарная асимметрия; левши; правши.

**Abstract**

The article grounds the necessity of taking into account left-handed and right-handed children's peculiarities in educational process. The article also shows special features of left-handed and right-handed ways of thinking, in respect to educational process. The article proves that integrated individual and differentiated approach to children's education and upbringing helps to solve problems appearing due to some functional peculiarities of different cerebral hemispheres.

**Index terms:** integration; individual approach, differentiated approach, interhemispheric asymmetry; left-handed people; right-handed people.

**В** настоящее время об индивидуальном и дифференцированном подходе в педагогике говорят достаточно часто, считая это одной из первостепенных проблем системы образования на современном этапе. Индивидуальный и дифференцированный подход обеспечивают учет особенностей учащихся (темперамент, задатки, доминантность полушарий, интересы) в процессе воспитания, обучения и социально-педагогической адаптации детей, имеющих сходные групповые закономерности, таких, например, как дети-левши и правши, а также признание уникальности каждого ребенка. Но в образовательных учреждениях индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательного процесса в контексте межполушарной асимметрии осуществляется недостаточно, и деление учащихся на «левополушарных» и «правополушарных» практически не учитывается, хотя, как указывает О.А.Никифорова, способы восприятия и переработки получаемой в процессе

обучения информации, особенности мышления, памяти, речи, эмоций зависят от того, какое из полушарий головного мозга приобретает ведущее значение [4, с.125]. А оптимальные психолого-педагогические условия для реализации потенциальных возможностей ребенка для создания ситуации успеха, также должны формироваться с учетом мозговой организации познавательных процессов. Профиль асимметрии учащихся может обуславливать и их успеваемость, влиять на учебную деятельность, провоцируя школьные трудности. В рамках данного аспекта следует обратить внимание на замечание Е.И.Горбуновой, что для общей, возрастной, а наш взгляд, и социальной педагогики, чрезвычайно важными остаются вопросы выявления особенностей онтогенетического развития леворуких детей, разработки и реализации на этой основе адекватных средств и методов педагогического сопровождения в процессе их подготовки, а в последствии обучения и воспитания в общеобразовательной школе

[1, с.11]. Все это, несомненно, актуализирует тематику данной научной публикации.

У правшей, как правило, доминирует левое полушарие, которое и отвечает за управление правой стороной человека, а у левшей наоборот, ведущее и доминантное – правое. И, по мнению К.М.Романова, это индивидуальное свойство выступает как важнейшее условие психического развития человека и накладывает существенный отпечаток на особенности его субъективного мира и личности. Психологические особенности таких людей необходимо учитывать при обучении и работе с ними [5, с.40]. Поэтому необходимо рассмотреть специализацию полушарий, с учетом которой и должны строиться индивидуальный и дифференцированный подход в современной системе образования к правополушарным (левшам) и левополушарным (правшам) детям. Левое полушарие, применительно к процессу обучению, можно определить как «грамматное», «логическое», это источник математического, вербального мышления, так как оно отвечает за речь, письмо, чтение, счет, поэтому его достаточно часто называют доминантным, главным, а правое – «образное», творческое, иррациональное, его приоритет – музыкальные и художественные образы, пространственно-зрительное и эмоциональное восприятие, интуиция. При этом в качестве отличительной особенности «правополушарного» мышления учащихся можно выделить способность целостно, в комплексе воспринимать предметы и явления, с одновременной и моментальной обработкой многих параметров, то есть главная его функция – синтез и дедукция. «Левополушарное» же мышление учащихся можно охарактеризовать способностью к последовательной обработке информации при решении учебных задач, когда познание происходит постадийно и, в связи с этим, носит аналитический характер, оно «мастер индукции». Установлено также, что различные виды деятельности преимущественно обеспечиваются «левополушарным» или «правополушарным»

мышлением. Известно, например, что математики, физики и другие представители естественных и точных наук в основном отличаются преобладанием «левополушарного» мышления. Представители же искусства (музыканты, художники, артисты) в большинстве случаев имеют «правополушарное» мышление. Неожиданный показатель (например, существенная левосторонняя асимметрия в процессе музыкальной деятельности или правосторонняя – в математической) нередко свидетельствует о неоптимальной и неэффективной мыслительной деятельности при решении той или иной профессиональной или учебной задачи. Так художник не должен вычислять и выводить формулы, руководствуясь только логикой и рациональностью левого полушария при создании картин, точно также как химик не может оперировать творческим правополушарным мышлением и воображать немислимые эксперименты с ядовитыми и взрывчатыми веществами, используя интуицию при их проведении. Вот почему ребенок-левша, учась в математическом классе или школе, может отставать от своих сверстников, не успевать усваивать материал в силу своих психофизиологических особенностей. А нетерпеливые родители и строгие учителя не хотят замечать и признавать этого. Доминирование левого либо правого полушария мозга необходимо учитывать при выборе школы или класса, где будет учиться ребенок. Положительные результаты не заставят себя долго ждать: учеба, выбранная с учетом специфики мозга, будет даваться легко, ребенок с удовольствием посещает школу, и снижается риск школьных неудач и трудностей при усвоении учебного материала, улучшаются адаптивные возможности и ярче проявляются способности ребенка.

Анализируя, на основе имеющихся в литературе данных, различия в работе полушарий мозга, можно сказать, что правополушарное сознание детей-левшей субъективно, чувственно, эмоционально. Ребенок-правша, как правило, с левополу-

шарной ориентацией хуже решает образно-пространственные задачи, менее чутко воспринимает интонации, мелодии. Он словоохотлив, имеет богатый словарный запас, хорошее абстрактное мышление, любит классифицировать предметы и явления. У ребенка-левши снижены речевые способности. Он хуже классифицирует, охотнее объясняется мимикой и жестами, чем речью. У него преобладает образное мышление. Как отмечают многие исследователи, среди детей-левшей достаточно часто распространены «школьные страхи». Это страхи перед неудачами в школе, порицаниями со стороны учителей и родителей. В ходе исследования Е.И.Горбуновой, с целью разработки программы физического воспитания детей дошкольного возраста с различным профилем асимметрии, ею было выявлено, что праворукие дети более организованы, внимательны, у них хорошо развиты логическое мышление и причинно-следственные связи. Они отличаются более высоким, по сравнению с леворукими детьми, уровнем развития памяти и логического мышления, готовности к умственной деятельности, самостоятельности и зрелости социальных суждений, чем леворукие дети. У детей-левшей также установлена тенденция к регрессу при оценке показателя умственной работоспособности, что может свидетельствовать о включении у леворуких дошкольников к 7 годам механизмов торможения. При переходе в начальную школу, по ее мнению, данный факт становится объективным основанием для снижения темпов освоения программного материала в связи с быстрой утомляемостью и сниженной работоспособностью [1, с.3]. На наш взгляд, все эти трудности детей с левым профилем асимметрии могут быть обусловлены отсутствием индивидуального и дифференцированного подхода к ним в воспитательно-образовательных учреждениях. Школьники-левши могут нуждаться в более пристальном внимании к ним со стороны учителей, школьных психологов и проведении комплекса спе-

циальных занятий, направленных на развитие: зрительно-моторной координации, точности пространственного восприятия, зрительной памяти, наглядно-образного мышления, способности к целостной переработке информации, фонематического слуха, речи. Также в современном образовательном процессе возникают проблемы методики обучения письму леворуких детей, посадки леворукого ребенка за парту и положения его тетради, могут быть трудности у ребенка-левши в школьных мастерских и на уроках труда. Поэтому учителю следует помнить, что за партой леворукий ребенок должен всегда сидеть слева, чтобы правая рабочая рука соседа не мешала ему при письме. Настольная лампа должна располагаться справа от ребенка. Руки должны лежать на столе так, чтобы локоть левой руки немного выступал за край стола, и левая рука свободно двигалась по строке сверху вниз, а правая лежала на столе и придерживала бы тетрадь. Детям-левшам требуются особое педагогическое сопровождение и поддержка, создание педагогических условий для развития их индивидуальности, а учитывая, что они очень чувствительны, ранимы, эмоциональны, особая система воспитания.

Между тем общепризнанно, что современный образовательный процесс на протяжении нескольких столетий опирается при обучении на детализирующий (или левополушарный) способ приема и переработки информации. Это притом, что угадывающий (или правополушарный) способ благоприятствует в наибольшей степени развитию творческих потенций, интуиции, то есть, способствует раскрытию новых больших личностных возможностей учащихся. В современных условиях интеграции образования необходимо учитывать доминантность полушарий учащихся и более внимательно относиться к детям-левшам в образовательном процессе, так как за школьными трудностями и неуспеваемостью могут лежать объективные причины, связанные с межполушарной асимметри-

ей. Учитель может модифицировать задания таким образом, чтобы адаптировать их ко всем ученикам класса, как лево- так и правополушарным, зная и учитывая их психолого-педагогические особенности. Хотя современная школа учитывает потребности и создает условия только правшам, затрудняя социально-педагогическую адаптацию левшей в школе. Еще на II Всероссийском социологическом конгрессе «Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы» поднимался вопрос об ограниченности нашей системы образования ориентацией на развитие логики и рационального мышления. Так, определяя социальный заказ современного общества на образовательные услуги, было отмечено, что образовательная идея, связанная с превращением науки в основной способ освоения человеком мира, состояла в развитии рационального мышления, но в результате это привело к снижению роли гуманитарной составляющей образовательного процесса, нарушению оптимального сочетания лево- и правополушарного мышления [6, с.473]. 51,9% опрошенных нами экспертов также согласны с тем, что современные школьные программы в большей степени направлены на развитие логико-знакового мышления и созданы для правшей. По мнению некоторых исследователей, возникновению неврозов способствует левополушарный акцент в обучении. Происходит чрезмерная стимуляция еще не свойственных детям функций левого полушария при торможении функций правого полушария. Сдвиг межполушарной асимметрии в сторону абсолютного господства левополушарной стратегии мышления является не только биологической функцией взросления, но и результатом культурных традиций, социальных влияний и обучения. Левополушарная концепция левополушарной школы – реализованный проект формирования стандартных, стереотипных сознаний. Современные школьные методики обучения развивают и тренируют преимущественно левое полушарие.

Е.И.Николаева и Н.В.Гладких также считают, что с первого по одиннадцатый класс вся работа школьника состоит в запоминании уже готовых знаний в форме фактов и научных моделей. Так смоделировало школу левополушарное мышление теоретиков образования [3, с.185]. Г.Логачева указывает на то, что учебно-образовательный процесс традиционно строится на развитии вербального и логического мышления, то есть на развитии левого полушария, что не способствует успешной адаптации леворуких детей к процессу обучения [2, с.68].

Современные образовательные учреждения не должны воспитывать и обучать всех одинаково, преимущественно по «левополушарному способу», осуществлять учебный процесс по репродуктивной схеме, не учитывать гендерных и функциональных (доминантность полушарий) особенностей восприятия и обработки информации, не опираясь на индивидуальный и дифференцированный подходы. Но данные проведенного нами исследования подтверждают то, что педагоги мало информированы о проблемах детей-левшей в процессе обучения, но при этом в школах Республики Мордовия эта особенность учитывается при рассаживании учеников-левшей в классе – 70,4% опрошенных педагогов указали на это. Только 68,5% педагогов и 51,5% опрошенных родителей следят за рабочим местом леворукого ребенка. Учитывая и тот факт, что в обучении и воспитании игнорируется индивидуальный и дифференцированный подходы, их интеграция в образовательном процессе, можно констатировать, что существующая система обучения не соответствует новым условиям и не в полной мере способствует формированию индивидуальности ребенка. Образовательный процесс должен строиться в учреждениях образования, исходя из гуманистической ориентации на удовлетворение потребностей обучаемых и реального уровня их психофизических возможностей.

Основная задача современного образования – дать каждому ребенку, с учетом его



психофизических возможностей и особенностей (в том числе и левше), тот уровень образования и воспитания, который поможет ему не потеряться в обществе, самоопределиваться и найти свое место в жизни, а также развить свои потенциальные способности, то есть на первый план выходит задача развития ребенка с помощью индивидуализации и дифференциации воспитания и обучения. Интеграция индивидуального и дифференцированного подходов к обучению и воспитанию ребенка снимает проблемы, возникающие в связи с теми или иными особенностями специализации полушарий.

#### Литература

1. Горбунова Е.И. Подготовка детей-левшей старшего дошкольного возраста к обучению в общеобразовательной школе средствами физического воспитания / Е.И. Горбунова: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Краснодар, 2009. – 24 с.
2. Логачева Г. Левша / Г. Логачева // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8. – С. 68–71.
3. Николаева Е.И. Мозги набекрень (школа и функциональная асимметрия мозга) / Е.И. Николаева, Н.В. Гладких // ЭКО. Экономика и организация промышленного производства. – 2003. – № 10. – С. 183–192.
4. Никифорова О.А. Психофизиологические особенности леворуких учащихся / О.А. Никифорова, В.И. Навалихина // Завуч. – 2006. – № 1. – С. 125–128.
5. Романов К.М. Основы общей психологии / К.М. Романов. – Саранск: Издат. Центр Историко-социол. ин-та МГУ им. Н.П. Огарева, 2008. – 368 с.
6. Тезисы докладов и выступлений на II Всероссийском социологическом конгрессе «Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы». В 3 т. – М.: Альфа-М, 2003. – Т. 2. – 800 с.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

УДК 37

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ С. ФРЕНЕ

О.М. Барышникова

### Аннотация

В статье представлена система антрополого-педагогических взглядов французского педагога-реформатора С.Френе, составляющих теоретическую основу его педагогических методов. Раскрывается понимание природы человека, механизма его адаптации в окружающей среде, детерминантов и факторов развития, роли окружающей среды в этом развитии и способов коррекции поведения.

**Ключевые слова:** жизненный потенциал, адаптация, «экспериментальное нащупывание», самовыражение, опорно-барьерные функции окружающей среды, суррогатный план жизненной реализации.

### Abstract

In this article the author represents the system of anthropological pedagogical views of the French educational reformer C. Freinet. These views make the theoretical base of his pedagogical methods. Special emphasis is put on the realization of the human nature, as well as the mechanism of adaptation to the environment, the determiners and factors of development, the role of the environment in this development and the methods of correcting the behavior.

**Index terms:** life potential, adaptation, «experimental touching», self-expression, basic barrier functions of the environment, mock plan of life realization.

С.Френе известен как педагог-практик, разработавший оригинальную систему школьного воспитания и обучения. Несмотря на отсутствие академического педагогического образования, С.Френе заслужил достойное место в одном ряду с именитыми педагогами-реформаторами начала XX в., такими, как А.Ферьер, Р.Кузине, О.Декроли, М.Монтессори и другие, которые, будучи учеными, имели высокий авторитет в кругу научно-педагогической общественности. Следует отметить, что с самого начала педагогической деятельности С.Френе интуитивно направлял свой педагогический эксперимент в русло собственных антропологических взглядов, но намеренно отказывался от их четкой научно-теоретической формулировки. Практическую реализацию педагогических методов он ставил выше теоретических умозаключений, так как эксперимент дает реальное подтверждение

их правильности. Лишь имея за плечами солидный опыт, С.Френе обратился к теоретическому обоснованию своей педагогической системы. Во время Второй мировой войны, лишившись возможности общаться с детьми и коллегами, педагог, сидя в тюремной камере, остался верен своему педагогическому призванию и занялся изложением своих антропологических взглядов в очерке «Психология восприятий как основа воспитания» («Essai de psychologie sensible appliqué a l'éducation»), который был опубликован только в 1950 г. [4]. Выбранный С.Френе стиль написания этой работы не соответствовал, однако, научному, так как свой очерк педагог адресовал не ученым, а простым воспитателям, учителям и студентам, которых он надеялся вызвать к дискуссии. С.Френе прекрасно осознавал, что ученым его работа, носящая примитивный и интуитивный характер, не будет интерес-

на [3]. Во введении он поясняет: «Другие, обычно прозаические образы, могут придать моим рассуждениям – и я знаю об этом – определенный примитивизм, который наверняка будет коробить людей науки, если только они вообще захотят прочитать мою книгу» [Цит. по 4, с.122].

Действительно, упрощенный и дескриптивный характер очерка «Психология восприятий как основа воспитания» затрудняет целостное восприятие теоретических взглядов С.Френе. Однако в аспекте исследования сущности и выявления особенностей педагогической концепции С.Френе, проблема анализа этого произведения, которое раскрывает теоретические взгляды педагога на психологию индивидуального и социального развития личности, определяющие научную направленность его педагогической деятельности, безусловно, представляет научный интерес. Данная статья имеет целью на основе анализа этого фундаментального в творчестве С.Френе произведения раскрыть систему его антрополого-педагогических взглядов. Обращение к теоретическому аспекту педагогики С.Френе, что осуществляется впервые, составляет научную новизну и теоретическую значимость исследования. Практическая значимость исследования заключается в том, что выделенные особенности педагогической антропологии С.Френе позволяют основательно и комплексно исследовать сущность его педагогической концепции.

Формирование педагогической антропологии С.Френе происходило под влиянием актуальных на рубеже XIX-XX вв. философских и психологических концепций. Ей присущи классический гуманизм Ж.-Ж.Руссо и Г.Песталоцци и натуралистический взгляд на природу ребёнка и сущность воспитания, психологический детерминизм Э.Клаппареда и динамогенетический подход А.Ферьера к решению проблем развития ребёнка, прагматизм Дж.Дьюи, функциональный и деятельностный подход к организации учебно-воспитательного процесса А.Ферьера, Р.Кузине, П.Петерсена,

М.Монтессори, бихевиористические взгляды Дж.Уотсона и Э.Торндайка. Являясь научно-теоретической базой, эти учения были для С.Френе научным ориентиром экспериментального педагогического поиска, в ходе которого он выстраивал собственное антропологическое обоснование адекватных, успешно прошедших апробацию, педагогических методов, средств и способов реформирования школьного образования. В очерке «Психология восприятий как основа воспитания» С.Френе делает попытку раскрыть механизмы развития ребенка в аспектах личной и социальной жизнедеятельности и переложить их на процесс обучения и воспитания.

Основополагающим в педагогической антропологии С.Френе является вопрос методологии исследования человека, его деятельности и поведения в жизненном процессе. Как прагматик, реалист и убежденный материалист в понимании человека и раскрытии механизмов его психологического развития, С.Френе берет за основу марксистскую философию диалектического материализма и материалистическую психологию Г.Политцера, который, критикуя формализм идеалистической исследующей «несуществующую» душу психологии, объявляет её несостоятельной. Так же, как и Г.Политцер, основы психологических теоретических взглядов С.Френе берет из реальной жизни человека, деятельности и поведения [4].

К пониманию человеческой сущности и причин его поведения С.Френе подходит, опираясь на достижения науки кибернетики. Кибернетические теории представляют материалистическую основу для исследования поведения и открывают, как считал С.Френе, гуманистическим наукам новый метод познания процессов учения и воспитания. Анализируя действия механизмов с искусственным интеллектом, С.Френе проводит аналогии с поведением живых организмов и находит основания для понимания и объяснения жизненного динамизма [Там же]. Таким образом, человека

С.Френе рассматривает с механистической точки зрения как *целостную систему взаимосвязанных и взаимозависимых психических и биологических данных, динамично саморазвивающуюся во взаимосвязи со средой, на стимулы которой она реагирует соответственно собственному потенциалу.*

В качестве движущей силы С.Френе рассматривает «жизненный потенциал» организма, в соответствии с которым происходит его осваивание в окружающей среде, функционирование и развитие. *Поэтому основную задачу воспитания ребенка как саморазвивающейся системы, конечная цель развития которой обусловлена его жизненным потенциалом, С.Френе видит в сохранении и поддержании последнего.*

С.Френе, идя в направлении исследования скрытых возможностей космической *жизненной энергии*, определяющей положительную динамику развития человека, ищет материальное объяснение этому процессу. За основу формирования модели поведения и динамичного развития живого организма С.Френе берет действие, представляющее реакцию на внешний стимул, – автоматизм, имеющий в качестве цели поиск стабильности за счет возобновления энергии, что гарантирует его функциональность (см. рис. 1). Однако реакцию живого организма С.Френе ставит в зависимость от внутренних стимулов, которые не воспринимаются сознанием, поэтому действие выполняется интуитивно. Раскрывая процесс формирования модели поведения человека, С.Френе формулирует следующие законы:

**1. Закон автоматизированного поведения**, заключающийся в закреплении автоматизма (формировании условного

рефлекса), получившего положительное подкрепление и окончившегося успехом.

**2. Закон интеллектуального опыта**, заключающийся в поиске соответствия чужого опыта индивидуальным потребностям и его закреплении благодаря свойству подражания, которое определяет скорость его (чужого опыта) принятия и интеграции в процесс формирования собственной модели поведения.

**3. Закон примыкания** друг к другу сформированных на основе подражания и примера действий, образующих цепь модели поведения человека, заключающийся в отражении качества отдельного звена цепи и его примыкания на функционирование последней.

Познание С.Френе рассматривает с естественной потребностью живого организма (обусловленной наличием *жизненной энергии*) к адаптации к окружающей среде. Механизм познания в процессе роста и развития человека проходит на разных уровнях (физиологическом, психическом, социальном), но по одной и той же схеме и имеет тенденцию к закреплению. Индивид в процессе адаптации к окружающей среде способен воспринимать её стимулы, на которые он отвечает. Восприятие и ответная реакция осуществляются в соответствии с имеющимися у человека внутренними условиями: психическим и физическим потенциалом (*жизненным потенциалом*). Реагируя на стимулы окружающей среды, индивид производит действие, преобразующее среду. Характер полученного опыта влияет на процесс закрепления данного поведения и стимулирует выработку новой порции энергии. Успех способствует выработке новой порции *жизненной энергии*



Рис. 1. Механизм развития человека и формирования модели поведения

для повторения данного действия и закрепления таким образом модели поведения. Неудача – наоборот, останавливает и препятствует. Этот механизм адаптации, присущий всем живым существам, С.Френе назвал «экспериментальным нащупыванием», которое в сущности схоже с методом познания на ощупь и методом проб и ошибок, но не тождественно им. Анализ первоисточника, объясняющего этот механизм с психологической точки зрения, дает основание раскрыть значение «экспериментального нащупывания», вкладываемое в это понятие автором, как *самостоятельное познание (адаптация) окружающей среды на основе повышенного апперцептивного восприятия*, где от последнего зависит, что именно на данном этапе развития может быть физически или интеллектуально исследовано. Этот механизм (экспериментального нащупывания) помогает живому существу преодолеть изнашивание, усталость и смерть организма, ведет к постоянному росту способностей, к восстановлению потенциальных сил и исправлению недостатков и компенсации утраченных способностей.

Модель поведения, ставшую органической частью индивида, нельзя изменить, не причинив вред внутреннему равновесию: «В этом прогрессивном динамическом процессе строительства, – указывает С.Френе, – нужно участвовать со всей осторожностью. И недостаточно предложить индивидуумам, которые находятся в развитии, стандартные стройматериалы», то есть традиционные методы обучения, действующие с внешней навязчивой позиции [«Essai de psychologie sensible», цит. по: 4, с.135]. В организации обучения С.Френе использует механизм «экспериментального нащупывания» как естественный метод обучения и воспитания, учитывающий инстинктивные потребности ребенка раскрыть свою индивидуальность (реализовать жизненный потенциал) и ощутить силу в виде определенных действий, направленных на поиск адекватного способа проявления

инстинкта. Поэтому спонтанные интересы и склонности ребёнка С.Френе понимает как объективные показатели жизненного потенциала, которые должны стать ориентиром экологичной (благоприятной для индивида) организации педагогического процесса. Единственно правильным педагогическим путем, позволяющим сохранить «жизненный потенциал» личности, будет создание определенных условий, вызывающих естественную необходимость у ребенка адаптироваться в окружающей среде, самостоятельно исследовать её и таким образом развиваться. То есть, педагогический метод С.Френе органично включен в образовательную среду. Такой подход к определению метода воспитания и обучения приводит С.Френе по сути к выполнению одного из старых наказов гениев природосообразной педагогики, сформулированного Г.Песталоцци: «Самое существенное в методе состоит в том, что он пробуждает в ребенке сокровеннейшие задатки, какие только у него имеются. И повсюду, где он это осуществляет, в каком бы положении ни находились внешне эти разбуженные в ребенке силы, метод предоставляет им свободу действий, побуждение и стимул к максимально возможному в данном положении развитию» [1, с.117].

Понимание С.Френе глобальной цели воспитательного процесса связано с пониманием жизни человека как долгосрочного процесса реализации его потенциалов (самоактуализации). Во взрослой жизни они воплощаются в социально значимой деятельности. Адекватный выбор профессии, таким образом, определяет выполнение человеком своего жизненного предназначения, в чем и заключается, по мнению С.Френе, счастье. Отсюда глобальная цель воспитания представляется в том, чтобы с детства направить человека по траектории, адекватной реализации потенциалов, которая и приведет его к счастью.

Проводя сравнительный анализ жизнедеятельности различных организмов, С.Френе находит аналогии, основания для

которых усматривает в существовании единых закономерностей развития живой природы: «Мой многолетний опыт с простыми людьми, детьми и животными убедил меня в том, что законы жизни общие, естественные и действуют для всех живых существ [«Les dits de Mathieu», цит. по: 4, с.30]. Используя в своем исследовании динамизма живых существ герменевтический метод, С.Френе интерпретирует законы роста и развития, наблюдаемые в живой природе, с педагогической точки зрения. Он указывает на присущие живым существам потребности: стремление к росту и развитию, стремление к ощущению собственной силы и её сохранению в непреодолимых жизненных ситуациях. Их удовлетворение определяет внутреннее равновесие, душевную гармонию, цель, смысл и, соответственно, счастье в жизни. Педагогические цели и методы должны учитывать эти естественные стремления человека и способствовать их удовлетворению, а не препятствовать. Человек, особенно ребенок, инстинктивно тянется к тому виду деятельности, который соответствует потенциям, психически и биологически детерминированным (жизненному потенциалу). В этой связи С.Френе отождествляет процесс воспитания с процессом раскрытия (реализации) способностей детей, который соответствует процессу самовыражения индивидуальности, что составляет *антрополого-педагогическое обоснование самовыражения детей как метода воспитания*.

С.Френе, сравнивая поведение маленького ребенка и животного, указывает на отсутствие принципиальных различий. Их поведение строится на рефлекторных реакциях на внешние раздражители в соответствии с индивидуальными физическими потребностями. Однако способность воспринимать чужой опыт и строить на его основе собственную модель поведения отличает человека от животного. С.Френе выделяет и еще одну особенность человека, проявляющуюся в процессе познания окружающей его действительности. Это

стремление ее преобразовать и за счет этого осуществить познание (адаптацию). Под преобразованием он понимает, вероятно, трансформацию имеющихся природных средств и производство других средств, способствующих дальнейшему познанию окружающей среды, или условий, способствующих росту благополучия.

Эти особенности человеческого поведения легли в основу периодизации развития ребенка, в которой С.Френе выделяет три этапа. Первый – *разведка на ощупь*, период освоения в окружающем мире, заканчивается к двум годам. Второй этап – *период обживания*, когда ребенок неосознанно стремится обобщить и упорядочить приобретенный опыт применительно к основным физиологическим потребностям. С.Френе избегает называть этот этап периодом «эгоцентризма», так как желание все сводить на себя в познании окружающего мира объясняется функциональной необходимостью, а не испорченностью. Период обживания заканчивается к четырем годам. С этого момента начинается главный этап развития ребенка – *период труда*, когда он приступает к завоеванию окружающего мира. Труд, являясь главной деятельностью, позволяет ему активно взаимодействовать с окружающей средой и преобразовывать ее [2, с.143].

Таким образом, можно сказать, что С.Френе выделяет три уровня развития человека, а также три способа педагогического воздействия: физический, интеллектуально-чувственный, интеллектуально-деятельностный. Взгляд С.Френе на роль активности индивида в его развитии определил отношение к игре, значение которой в жизни и развитии детей он не отрицает, но считает не правомерным называть ее ведущей и отводить ей главенствующее место в процессе воспитания и обучения. С.Френе считает, что поведение ребенка подчиняется тем же законам, что и поведение взрослого человека в соответствии с инстинктом самосохранения и законом борьбы за жизнь, по которому выживает



сильнейший. Его действия и поведение продиктовано стремлением к ощущению собственных сил и значимости. Именно эта потребность и возможность удовлетворить свои потребности, а не просто удовольствие, привлекает детей к играм. Односторонний подход, с позиции взрослого человека, неправомерно объявляет деятельность детей игрой, поскольку она не приносит общественной пользы и цели ее малопонятны. С.Френе считает неприемлемым в организации обучения и воспитания детей такой подход, который делит деятельность человека на две зоны: труда, связанного с тяжелыми обязанностями, и игровых развлечений, помогающих расслабиться и снять напряжение. Он против такого разделения и тотального использования игры в учебном процессе, что приводит к развитию у детей стремлений «избегать работы и трудностей ради развлечений» [2, с.191]. К ощущению собственных сил и значимости может привести человека, как взрослого, так и ребенка, только продуктивная созидательная деятельность. Поэтому при организации учебного процесса эту деятельность нельзя подменять учебными заданиями и играми, как это всегда делается, чтобы облегчить учащимся путь к знаниям. В книге «Формирование личности ребенка и подростка» С.Френе настаивает на организации такого учебного процесса, «...чтобы каждый ребенок видел реальные результаты своего труда, которыми он сможет гордиться в среде сверстников» [2, с.200]. Труд, приносящий успех, С.Френе объявляет в качестве метода воспитания и корректировки модели поведения, так как труд отвечает психологической потребности детей, а успех стимулирует повторение действия и способствует закреплению модели поведения.

С.Френе образно объясняет свое мнение в «Обращении к родителям»: «Что касается школы, то до недавнего времени она давала задания, выполняющиеся учениками только по обязанности. Такие задания, больше похожие на пустые игры, занимают

время, но не приносят никакой пользы. Машина, работающая вхолостую. Это забава, ... от которой плакать хочется!» – и далее он провозглашает правило, – ...В процессе обучения работа должна выполняться всерьез» [2, с. 178-179]. Здесь проясняется одна из сторон идеи С.Френе о связи школы с жизнью. Рассматривая задачу школы о подготовке детей к жизни, С.Френе ратует за организацию в школе не «игрушечной», а реальной, настоящей жизни, которую детям никак нельзя откладывать на взрослый период, за организацию познавательной деятельности, результаты которой будут материальны, лично и социально значимы уже сегодня. С.Френе, хотя и не формулирует четко эту идею, но ясно дает понять, что процесс развития подрастающего поколения следует рассматривать с точки зрения не взрослого, а детского сообщества, которое не готовится к будущей жизни, а живёт уже сегодня и взрослеет, используя опыт старших поколений и блага технического прогресса.

Педагогическая роль окружающей среды в становлении человека и формировании модели поведения раскрывается в учении С.Френе о ее опорно-барьерной функции. С.Френе различает четыре уровня средовых воздействий: семейный, общественный, природный (физический), межличностный, и три способа выполнения ими опорно-барьерной функции:

1) опека, то есть полное удовлетворение индивидуальным потребностям развития личности;

2) обезоруживание (способ, приводящий к дисфункции), то есть устранение преград, возникающих перед личностью и лишение возможности осуществлять поиск путей решения проблем самостоятельно, что приводит к ослаблению жизненного потенциала;

3) отвержение, то есть отказ в помощи преодоления преграды.

Встречаясь с барьерами на одном уровне, человек стремится найти опору на другом. Если барьер удастся преодолеть без



вреда для развития личности (то есть, сохраняя здоровый жизненный потенциал), они являются для нее стимулом, вызывающим чувство собственной силы и удовлетворения. В противном случае личность получает более или менее сильный психологический шок, приводящий к временной потере внутреннего равновесия и временному отказу от активной деятельности. Опекунский способ выполнения школой опорно-барьерной функции в педагогике С.Френе выполняется за счет введения в учебный процесс планов работы на год, месяц, неделю. Планирование предоставляет учащимся, наряду с требованиями, право выбора, возможность самостоятельно преодолеть трудности и необходимую помощь.

Таким образом, система антрополого-педагогических взглядов С.Френе включает понимание природы человека, механизма его адаптации в окружающей среде и развития, его детерминантов и факторов, роли окружающей среды в этом развитии и способов коррекции модели поведения. В соответствии с ними *сущность воспитания* он видит в приведении современных условий окружающей среды в соответствие с инстинктивными потребностями ребенка. Развитие ребенка он понимает как самовыражение его индивидуальности в удовлетворении инстинктивных потребностей реализовать имеющиеся потенциалы: не только физиологические, но и психологические и интеллектуальные. Отсюда *в задачи воспитания* входит сохранение жизненного потенциала, объективными показателями которого являются спонтанные интересы и склонности, сохранение душевного равновесия и помощь в адаптации к окружающей среде. А целью и *результатом воспитания* ребенка должно стать самоопределение и жизненная реализация, соответствующая его индивидуальности (жизненному потенциалу). Ошибки воспитания, не учитывающего жизненный потенциал ребенка, приводят, по определению С.Френе, к суррогатному плану жизненной реализации.

Обращаясь к вопросу *организации педагогических условий*, С.Френе очерчивает круг основных моментов: учет индивидуальных особенностей детей в организации образовательного процесса, организация здравоохранения, организация психологического сопровождения педагогического процесса, выбор содержания, средств и методов обучения (труд, творчество, чтение, письмо). Организация окружающей среды среди них выделена особо. Это связано с особой заботой педагога о развитии личности в соответствии с индивидуальным жизненным потенциалом. Индивидуальность развития личности и определяет выдвижение центрального требования педагогики С.Френе – создание богатой окружающей среды. «Поскольку мы пока не можем, – пишет С.Френе, – методично, на научной основе познать детей и, исходя из этого знания, предоставить каждому ребенку соответствующее образование, удовлетворяемся тем, что создадим для них среду и технические средства, способные помочь становлению их личности. Мы лишь расчищаем для них дороги, и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам» [2, с.39].

### Литература

1. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. т. 2 / И.Г. Песталоцци; под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.
2. Френе, С. Избр. пед. соч. / С.Френе; пер. с фр. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
3. Freinet, C. Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation. Neuchâtel / C. Freinet. – 1966. – 157 p.
4. Freinet, E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Célestin Freinets / E. Freinet; hrsg. und aus dem Franz. übers. von Hans Jörg. – 2. Aufl. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1997. – 188 S.
5. O szkole, ludowa, Pisma wybrane. Wybór i oprac. Aleksander Lewin oraz Halina Semenowicz. Wstęp Aleksander Lewin. Tłum. Halina Semenowicz. Wrocław ii, Zakł. Narodowy im Ossolińskich – Polska akad. nauk, 1976. – 580 с.

УДК 37.014.55:352.075.1

## ЭДУКОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА — ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ПРЕДМЕТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ

**В.Н. Никитенко**

### **Аннотация**

В статье представлено обоснование категории образования не только как социально-педагогической, но и междисциплинарной. Аргументирована потребность в науке, предметом исследования которой являлось бы образование в широком смысле слова. Высказывается мысль о том, что такой наукой может быть эдукология как общая теория образования.

**Ключевые слова:** образование, педагогика, миссия образования, эдукология, категория.

### **Abstract**

The article deals with explanation of the category of education not only as a socio-pedagogical notion but also as interdisciplinary category. The need in a field of science is discussed with education in its wide meaning serving as a subject of research. There is an idea put forward in the article that «educology» as a general theory of education can serve as such a science.

**Index terms:** education, pedagogic, the mission of education, educology, category.

**В**ведённый в 1964 году по инициативе Комиссии по образованию ЮНЕСКО термин «Эдукология» (от англ. *education* – образование и лат. *logos* – наука) обозначил зарождение новой отрасли науки как общей теории образования. Термин стал достаточно широко использоваться специалистами различных областей наук [3]. По крайней мере, поисковая система в сети Internet на сегодняшний день показывает наличие более 165 сайтов только на русском языке, на которых размещена информация об использовании термина «эдукология» различными авторами [32]. Однако введение нового термина пока что мало внесло нового в понимание сущности образования по сравнению с педагогическими науками. В большинстве работ оно по-прежнему понимается как социальная и педагогическая категория, в то время как это понятие применяется и по отношению к другим динамическим системам. В этой связи возникает вопрос о правомерности введения нового термина при наличии педагогики – науки о воспитании и обучении, которые в трактовке Закона Российской Федерации «Об образовании» в совокупности и составляют образование [23]. Тем не менее, многие авторы считают

обоснованным введение, наряду с педагогикой, специальной науки об образовании – эдукологии, объясняя это тем, что эта наука призвана изучать нечто отличное от предмета педагогики. Однако до сих пор не появилось исследований, в которых бы было определено общее и особенное в предметах педагогики и эдукологии. По-прежнему предметом обеих наук считают образование в его педагогической сущности. К примеру, в одной из методологических работ по правовому обеспечению образования профессор из Екатеринбурга Д.А.Ягофаров пишет: «Понятие «образование», несмотря на то, что традиционно в литературе рассматривается однопорядковым с понятием педагогики, все же обладает своим собственным содержанием, причем содержанием сложносоставным, обуславливающим многочисленные трактовки значения одноименного термина. Этим термином, в частности, обозначается целый ряд понятий, достаточно хорошо известный исследователям и практическим специалистам». Далее автор приводит более десятка взятых из разных источников определений образования, но во всех этих определениях отражается либо социальная, либо педагогическая сущность [26].

Параллельно с использованием термина «эдукология» ряд авторов применяют его российский синоним – «образованиеведение» [20]. Высказывается даже суждение о том, что иноязычная «эдукология» более узкое понятие, чем «образованиеведение», ибо предмет исследования последнего шире [8]. Некоторые авторы считают, что предметом эдукологии является только методология образования, но при этом не отклоняются от сугубо педагогической трактовки этого термина как «науки о принципах формирования образованного человека» (не ясно, почему только о принципах, а не о самом формировании – В.Н.) [7].

Представитель Санкт-Петербургского Межвузовского учебно-научно-методического центра «Эдуколог» В.И.Прокопцев считает, что – это вообще «принципиально новая наука образования» [16]. Эта новизна должна выражаться не в простом приращении к «единому древу педагогики» новой ветки для того, «чтобы отличить музейную педагогику от педагогики – науки», как это писал в одной из своих работ по методологии В.В.Краевский [11], а, прежде всего, в иных, по сравнению с педагогикой, предмете, методологии и результатах исследования. Иначе говоря, эдукология хотя и связана с педагогикой, но это не педагогика, у неё другой предмет исследования.

Широкий разброс мнений различных авторов об эдукологии свидетельствует о том, что эта относительно молодая наука находится в стадии своего становления и требует осмысления с целью выявления существенных признаков, отличающих её от педагогики и других наук, в том числе исследовавших образование до появления этого научного направления. По мнению одного из экспертов ЮНЕСКО по вопросам планирования образования К.Оливера, хотя термин и введен этой международной организацией более 55 лет назад, «...эдукологии до сих пор не существует. Исключительная актуальность ее разработки не вызывает сомнений, ибо объектом исследования впервые становятся образова-

тельная система и процессы в целом в их взаимодействии с обществом, человеком, образованием» [19, с.34]. В этом суждении особо значимыми для разработки эдукологии как науки являются последние слова – «процессы в целом в их взаимодействии с обществом, человеком, образованием», нацеливающие на то, что образование имеет отношение не только к человеку, обществу и социальным институтам, а к самым различным объектам и процессам.

Омногообразии понимания слов «образ» и «образование» свидетельствует и «Толковый словарь русского языка», изданный под редакцией профессора Д.Н.Ушакова, в котором приведены различные толкования и варианты применимости этих слов. Образ – это и «облик, вид, подобие», и «живое, наглядное представление о ком-нибудь или о чем-нибудь», и «художественное отражение идей и чувств в звуке, слове, красках», и «созданный художником или актером характер, тип», и «порядок, характеризующий свойства, склад, направление чего-нибудь». Образование толкуется и как «действие по глаголам *образовать-образовывать* и *образоваться-образовываться*», как «то, что создано, образовано в результате какого-нибудь процесса» (к примеру, горные образования), как «процесс усвоения знаний, обучение, просвещение» и как «совокупность знаний, полученных в результате систематического обучения». «Образовать» одновременно обозначает «придать какую-нибудь форму, сделать, составить, создать; составить, представить собой», «учредить, организовать, сформировать» что-либо, «развить, обработать, воспитать», «обучить, сообщить знания» [22, с. 694-697].

Словом, в реальности существует явление, обозначенное русским словом «образование» и имеющее разные формы своего проявления. С этой точки зрения должна быть и наука, изучающая это явление. На роль такой науки могут претендовать эдукология или образованиеведение, или общая теория образования. Отдавая дань уважения авторитетной международной

организации ЮНЕСКО, инициировавшей введение термина «эдукология», назовём тем же именем и эту науку. Всякая же наука имеет право называться таковой, если в ней определено следующее: предмет исследования, методы получения научной информации, категориальный аппарат, основные закономерности или законы, образующие костяк её теории.

До введения в современную систему наук эдукологии образование как явление уже рассматривалось в качестве предмета исследования разных, преимущественно общественных наук и философии. Монополия на исследование образования всегда была (и в значительной степени остаётся в настоящее время) за педагогикой. Однако и в педагогике не прекращались и продолжают споры о том, что же считать предметом её исследования. Изначально таковым рассматривалось «детоводительство», потом школьное обучение, воспитание, развитие личности под влиянием педагогов и в семье, целостный педагогический процесс и др. Академик РАО А.М.Новиков справедливо отмечает, что в настоящее время «...предметная область всего комплекса наук об образовании значительно шире, чем только педагогика. И эта широкая предметная область требует четкого своего обозначения, названия. Можно назвать ее «педагогические науки». Но это не совсем точно – предметная область шире. Точнее будет, очевидно, «Теория образования». Или, например, «эдукология» – этот термин уже используется изредка в российской литературе. Привьется ли какой-то из этих терминов, или какой-либо иной – покажет будущее. Но, думается, уже настало время интегрировать комплекс наук об образовании в единую предметную область» [30].

Поскольку одним из словообразующих названия науки «эдукологии» является английское слово «education», встаёт вопрос о правомерности его использования по отношению к образованию в широком смысле слова, когда речь идёт не об изменении образа человека или социальных групп, а систем не только социального характера.

В русском языке, как видно из приведённого выше цитирования из «Толкового словаря русского языка», такой проблемы не существует. Однако в англоязычном варианте «education» применяется лишь в социальном и личностном плане. Когда же речь идёт об образовании других объектов, то используются слова «formation» (формирование) или «development» (развитие). Перевод на английский русского «образование» всегда вызывает затруднение из-за разного понимания значения этого слова в германских, латинском языках и русском. Тем не менее, условимся впредь вкладывать в термин «education» тот же смысл, какой вкладывает русский язык в «образование». Подобное уже произошло с изменением смысла слова греческого происхождения «педагогика», которая в настоящее время понимается не только как наука о «детовождении» в прямом смысле слова, а более широко, как наука о воспитании и обучении людей разного возраста.

Когда Законом Российской Федерации «Об образовании» было дано официальное определение этому понятию, объектом (предметом) педагогики некоторые авторы стали считать не воспитание и обучение, а образование [10]. Конъюнктурный характер разных подходов к определению предмета исследования педагогики очевиден – её предмет определялся сообразно господствующим в обществе и государстве политики и идеологии. Науке же присущ подход к определению предмета своего исследования независимо от складывающейся в обществе конъюнктуры – определять его таковым, каков он есть в реальности. В реальности же есть некий феномен, наряду с другими, определяемый словом «образование», применяемым не только по отношению к человеку или социальным институтам, но и к системам различной природы и сложности – ландшафтам, сообществам растений и животных, коралловым рифам, территориям, химическим соединениям, планетам, многому другому, включая галактики и Вселенную. Всему свойственно иметь и изменять свой образ. Следовательно

но, образование есть категории не только социальная и педагогическая, но и междисциплинарная, всеобщая.

Итак, отход от привычного понимания сущности образования необходим по нескольким обстоятельствам. Во-первых, это понятие используется не только по отношению к институтам воспитания и обучения, но и по отношению к другим системам разной природы и сложности. Во-вторых, образование считают объектом или предметом своего исследования преимущественно общественные науки (педагогика, философия и социология образования и др.), в то время как это понятие используют и другие науки, включая природоведческие. В-третьих, всё больше авторов высказываются в своих публикациях об особой миссии образования в преобразовании жизни людей и обеспечении устойчивого развития человечества в гармонии со всем окружающим миром. В-четвёртых, корнем слова, обозначающего феномен образования, является «образ», что побуждает мысль о возможности использования этого понятия для любых динамических систем, образ которых изменяется во времени.

*Образование систем разной природы и сложности.*

Изменения образов сложноорганизованных систем является неотъемлемым атрибутом действительности.

Если войти в поисковую систему Internet и набрать ключевые слова «теория образования», то обнаружится, что образование относится не только к социальным и педагогическим, но и к системам биологической, физической, химической, геологической природы, к планетарным и космическим явлениям, ко всему сущему в этом мире. К примеру, на разных сайтах представлены теории образования видов, антител, коралловых рифов, волн в океане, слоистой структуры льда, спектральных линий, изображения в микроскопе, окисей и оксидов азота, серной кислоты в атмосфере, горных пород, подземных вод, нефти, планетных систем, чёрных дыр, галактик и др. [31].

*Образование как объект и предмет междисциплинарных исследований.*

Столь широкий диапазон применимости понятия образование является основанием для того, чтобы считать его категорией всеобщей, имеющей отношение ко всем системам, однородным или разнородным по своему составу. Всем динамическим системам свойственно изменять свой образ. Общая теория систем даёт основания для рассмотрения образования в статике и динамике. С одной стороны, образование – это некие статические образы, зафиксированные в конкретные моменты времени в структуре, взаимном расположении всех составляющих системы. Слово «составляющие» в данном случае используется преднамеренно. В ряде источников используются понятия «элементы системы», но не всегда то, что составляет систему, элементарно. Часто компоненты системы сами являются системами (подсистемами). В этой связи уместнее применять понятие «составляющие системы». С другой стороны, образование рассматривается в теории систем как процесс, в котором может происходить переструктурирование составляющих, изменение их взаимного расположения и взаимодействия внутри системы, присоединение новых составляющих или их утрата и т.д. [27, 28].

*Теория управления (кибернетика)* рассматривает изменения образов систем как результат взаимодействия управляющих и управляемых подсистем [1, 21].

*Синергетика* причиной таких изменений считает сам факт взаимодействия всех составляющих, входящих в систему [4, 9, 14, 25].

*Фрактальная теория* рассматривает изменения образов сложноорганизованных систем как ветвление на фракталы – части системы, которые в чём-то похожи на целое [24, 29].

В *учении о ноосфере* высказывается мысль о взаимообусловленности деятельности человеческого сознания и всех явлений, происходящих в Мире, о влиянии сферы сознания на состояние и образ все-

го остального материального пространства. Учение о ноосфере предполагает, что человеческий разум способен влиять на развитие систем планетарного и космического плана. Образовательные институты во всей их совокупности в известной мере представляют собой «фабрику разума», а их миссия не ограничивается только этим [5, 12, 13, 20].

Общая теория систем, теория управления (кибернетика), синергетика, фрактальная теория и учение о ноосфере могли бы составить методологическую основу исследования образования как междисциплинарной категории.

Не обойтись в понимании сущности образования и без учения об энтропии [2]. Изменения состояний и образов открытых систем сопровождается возрастанием или убыванием их энтропии – «меры беспорядочности систем»: чем больше система упорядочена по какому-то основанию, тем меньше её энтропия (больше негэнтропия); чем больше в системе беспорядка, тем больше её энтропия. К примеру, в образовательных институтах происходит упорядочивание знаний обучающихся в соответствии с государственными образовательными стандартами, образов личности и социальных групп (социальных субъектов) в соответствии с качествами, регламентируемыми обществом: состояние здоровья, социальный опыт, мировоззрение, социальная активность, система ценностей, нормы взаимоотношений и др. Иначе говоря, есть некоторый эталон, к достижению которого должны стремиться образовательные институты в своей деятельности. Приближение к этим эталонам снижает энтропию. Однако социальные субъекты, как правило, проявляют собственную активность, и не только в границах образовательных институтов, способствуя увеличению энтропии. Образование социальных субъектов одновременно энтропийный и негэнтропийный процесс, происходящий как в образовательных институтах, так и за их пределами [4].

Изменения образов биологических, геологических, физических, химических, глобальных и космических систем также имеет энтропийный и негэнтропийный характер. Среди различных определений даже самой жизни есть и такое, в котором это сложное явление определяется через энтропию: «Жизнь есть способ существования открытых динамических систем, в которых степень их энтропии (т.е. беспорядка) покрывается степенью их упорядоченности, и не только покрывается, но и увеличивается в сторону последней» [12], [18].

Таким образом, при совместном существовании в системе наук педагогики и эдукологии предметы их исследований различаются. Педагогика исследует образование в той его части, которая относится к изменениям образов личностей и социальных групп при их целенаправленных взаимодействиях. Эдукология в качестве предмета её исследования охватывает образование в широком спектре его проявления, которые могут происходить как целенаправленно, так и спонтанно в системах разной природы и сложности.

#### Литература

1. Берг, А.И. Кибернетика и обучение / А.И.Берг. // Природа. – 1966. – № 1 – С. 15-20.
2. Большой энциклопедический словарь. Изд. 2-е, перераб. и доп. / гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Науч. изд «Большая Российская энциклопедия», 1998. – 1456 с.
3. Бордовский, Г.А., Извозчиков, В.И. Эдукология как наука об образовании / Г.А. Бордовский, В.И.Извозчиков // Вестник высшей школы. – 1991. – № 3. – С. 24-32.
4. Василькова, В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: (Синергетика и теория социальной самоорганизации). – СПб.: Изд-во «Лань», 1999. – 480 с.
5. Вернадский, В.И. Начало и вечность жизни / Сост.: М.С.Бастракова, И.И.Мочалов, В.С.Неаполитанская / В.И. Вернадский. – М.: Сов. Россия, 1989. – 704 с.
6. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: Монография / С.Г.Вершловский. – СПб.: СПБАППО, 2008. – 155 с.



7. Головки, И.И. Интегративные процессы в системе высшего образования // <http://nova.rambler.ru/cache?hiilite=000000854CA&78words=эдукология&padelen=10/> [Электронный ресурс].
8. Засорина, Л.Н. Фундаментальные вопросы образования / Л.Н.Засорина // <http://anthropology.ru/ru/texts/gathered/educinnov/reviuv.html> [Электронный ресурс].
9. Князева, Е.Н., Курдюмов, С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов. – М.: Наука, 1994. – 236 с.
10. Коршунова, Н.Л. Объект педагогики и особенности его изучения в контексте современной науки / Н.Л. Коршунова // Вестник Дальневосточного государственного педагогического университета. Педагогика и современные тенденции в развитии науки: материалы 3-й сессии Дальневосточной секции Всероссийского семинара по методологии педагогики, посвященной 100-летию педагогического образования на Дальнем Востоке и 55-летию Уссурийского государственного педагогического института. Вып. 3. [под общ. ред. В.И.Курилова]. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного государственного университета, 2010. – С. 20-38.
11. Краевский, В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В.В.Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
12. Маслова, Н.В. Ноосферное образование: методология, технология, инструментарий // <http://raen-noos.narod.ru/b-masl3.htm> [Электронный ресурс].
13. Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера / Н.Н. Моисеев. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 351 с.
14. Назаретян, А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры (Синергетика социального прогресса): Курс лекций / А.П. Назаретян. – М.: Объединение «Книжник», 1995. – 132 с.
15. Никитенко, В.Н. Образование в социально-территориальных системах / В.Н.Никитенко. – Владивосток: Изд-во «Дальнаука», 2006. – 151 с.
16. Прокопцев, В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования. В 4-х фракталах. Фрактал 1. Эдукология: Ориентировочная основа коллективно-интерсубъектной системомыследеятельности создателей и пользователей эдукологии. (Авторская версия навигации). – СПб.: СПб ЛТА, 2002. – 344 с.
17. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 404 с.
18. Пушкина, И.М. Космическая педагогика как историко-культурный феномен в России начала XX века / И.М.Пушкина // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 1. – С. 159-170.
19. Спицнадель, В.Н. Основы системного анализа: Учеб. пособ. / В.Н.Спицнадель. – СПб: Изд. Дом «Бизнес-пресса», 2000. – 326 с.
20. Субетто, А.И. Сочинения. Ноосферизм. В 13 томах. Том седьмой: Системология образования и образованиеведение / А.И.Субетто. Под ред. Л.А.Зеленова. – Кострома: КГУ им. А.Н.Некрасова, 2007. – 520 с.
21. Талызина, Н.Ф. Кибернетика и педагогика / Н.Ф.Талызина, // Проблемы социалистической педагогики. – М.: Педагогика, 1973. – С. 142-150.
22. Толковый словарь русского языка. В 4 т. Т. 2 / Под ред. проф. Д.Н.Ушакова. – М.: ТЕРРА Книжный клуб, 2007. – 1039 с.
23. Федеральный Закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании». – М., 1996.
24. Фракталы и циклы развития систем. Материалы пятого Всероссийского научного семинара «Самоорганизация устойчивых целостностей в природе и обществе». Томск, 30 мая-1 июня 2001 г. – Томск, 2001.
25. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 406с.
26. Ягофаров, Д.А. Методология теоретического анализа образовательного нормотворчества: приглашение к дискуссии / Д.А.Ягофаров // Право и образование – 2006. – № 3. – С. 6-21.
27. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Образ> [Электронный ресурс].
28. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Система> [Электронный ресурс].
29. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Фрактал> [Электронный ресурс].
30. <http://www.anovikov.ru> О структуре теории образования [Электронный ресурс].
31. <http://nova.rambler.ru/search?btnG=Найти!&query=Теория+систем> [Электронный ресурс].
32. <http://nova.rambler.ru/search?btnG=Найти!&query=эдукология&page=178&starts=161> [Электронный ресурс]. ■

УДК 159.923

## ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТИПОЛОГИИ Д.КЕЙРСИ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Р.В. Кадыров, О.А. Пряженникова, В.В. Черненко

### Аннотация

Представлены результаты эмпирического исследования использования типологии Д.Кейрси для построения индивидуальной траектории при обучении студентов. Проведен анализ степени однородности психологических портретов с интеллектом, темпераментом и поведенческой регуляцией личности.

**Ключевые слова:** психологические типы, психологические портреты, интеллект, адаптивность, поведенческая регуляция.

### Abstract

Results of empirical research of use of typology D.Kejrси for building of a separate trajectory at training of students. The analysis of degree of uniformity of psychological portraits with intelligence, character and behavioural regulation of the person is made.

**Index terms:** psychological types, psychological portraits, intelligence, adaptability, behavioural regulation.

Одним из необходимых условий реализации моделей личностно-ориентированного обучения в педагогической практике является изучение индивидуальных психологических и физиологических особенностей личности обучающегося, структуры и степени развития его способностей, особенностей восприятия информации, мотивов, жизненных стратегий и принципов. На этой основе должен строиться как сам образовательный процесс, так и его психологическое сопровождение. Существующее в психологии многообразие подходов в описании личности [9, 10, 11, 12], приводит к многообразию методик выявления и оценивания тех или иных психологических качеств, которые, тем не менее, не всегда позволяют педагогу определить те определяющие психологические особенности, учет которых позволил бы сформировать структуру учебного процесса с позиции повышения эффективности развития личности. Трудности формирования структуры учебного процесса связаны, в первую очередь, с достаточно большим объемом информации, характеризующей различные особенности психологического портрета личности, а во вторую очередь –

существующие весьма сложные диагностирующие процедуры очень часто не дают ожидаемых результатов. Выше сказанное делает актуальной задачу создания модели, определяемую педагогической психологией [4, 7], позволяющую:

1) адекватно описывать личностные различия обучаемых и их преподавателей, особенности их взаимодействия, часто взаимопротиворечащие друг с другом, а так же личностные особенности взаимодействия обучаемых с информационной образовательной средой;

2) определять устойчивые психологические типы личности по различным основаниям классификации.

Теория психологических типов К.Юнга дает классификацию познавательных личностных типов, поскольку в ее основе, наряду с личностными качествами, лежат определенные познавательные функции. В качестве критерия выделения «психологических типов», по К.Юнгу, выступают личностные установки – экстраверсия/интроверсия и четыре функции – мышление (логические суждения), чувство (эмоциональные оценки), ощущение (восприятие с помощью органов чувств) и интуиция (опора

на бессознательный опыт). Соответственно выделяется восемь возможных типов [15]. В последствии И.Майерс и К.Бриггс разработали опросник для выявления психологических типов по К.Юнгу с учетом четырех базовых оснований: экстравертный/интровертный, сенсорный/интуитивный, мыслительный/чувствительный, решающий/воспринимающий [2]. Эти базовые основания позволяют их использовать при построении индивидуальной траектории обучения студентов в ВУЗе.

#### **Испытуемые и методики исследования**

С целью, изучения возможностей использования типологии Д.Кейрси для построения индивидуальной траектории при обучении в ВУЗе, в течение трех лет (2006 – 2009 г.) было проведено исследование курсантов ВУНЦ ВМФ ТОВМИ им. С.О.Макарова. Выборка испытуемых состояла из 489 курсантов и формировалась на основании следующих критериев: 1) обучение на первом курсе; 2) возраст от 17 лет до 18 лет.

Методы исследования:

1. *Опросник Д.Кейрси* [6], который содержит 70 вопросов, каждый из которых имеет только два варианта ответа, более удобен при проведении массовых обследований [9]. Многочисленные исследования, проведенные в США, подтверждают валидность, надежность этого опросника и широту его применения в профориентации, психологическом консультировании, исследовании межличностных отношений [3].

2. *Тест Амтхауэра*, позволяющий измерить уровень структурных составляющих интеллекта – одна из наиболее валидных, надежных и практически применимых диагностических методик, по мнению Дружинина В.Н. [5].

3. *Тест МЛО «Адаптивность»* – позволяющий рассматривать уровень адаптивности курсантов первого курса в процессе обучения [8].

Полученные результаты обрабатывались с использованием программы

STATISTICA для Windows [11] Для оценки достоверности сравниваемых значений использовались – непараметрический критерий Манна-Уитни [13].

#### **Результаты и их обсуждение**

Опросник Д.Кейрси интересен с той стороны, что, определив с его помощью психологические типы, в дальнейшем, возможно определить, отличаются ли они по ряду интересующих нас параметров, а именно: уровню структурных составляющих интеллекта; уровню учебной мотивации; успешности обучения по ряду различных учебных дисциплин.

Если такие различия между типами существуют, то это позволит эффективно осуществлять мероприятия психологического обеспечения учебного процесса в вузах с целью оптимизирования учебного процесса на основе учета индивидуальных психологических особенностей личности студентов.

По мнению К.В.Павлова [9], психологический тип – это как бы «скелет» личности, ее постоянная внутренняя основа, которая может быть дополнена множеством других психологических свойств, важнейшими из которых является общий интеллект и нервно-психическая устойчивость. И.Майерс и К.Бриггс в понятие типа вкладывают такой же смысл, что и Д.Кейрси в понятие психологический портрет. Заслуга Д.Кейрси состоит в том, что он сумел выделить, детально описать категории более крупные и емкие, чем психологические портреты – «типы темперамента» [9]. Существует четыре типа темперамента, включающих в себя 16 психологических портретов (табл. 1).

К.В.Павлов [9] указывает, что суммарная успешность обучения школьников разных типов примерно одинаково, одинаковы и умственные способности, хотя успешность обучения по отдельным дисциплинам различаются, что у типа темперамента «Прометей-NT» более высокий уровень общего интеллекта среди прочих типов студентов вузов.

Таблица 1

## Типология личности по Д. Кейрси

№ п/п	Система Д.Кейрси	
	Тип темперамента	Психологические портреты
1	SP – Дионисий	ESFP – тамада; ISFP – художник; ESTP – антрепренер; ISTP – мастер.
2	SJ – Эпитемей	ESFJ – торговец; ISFJ – хранитель традиций; ESTJ – администратор; ISTJ – опекун.
3	NF – Апполон	ENFP – журналист; INFP – романтик; ENFJ – педагог; INFJ – предсказатель.
4	NT – Прометей	ENTP – изобретатель; INTJ – архитектор; ENTJ – фельдмаршал; INTJ – исследователь.

По мнению Д.Кейрси и К.В.Павлова [9] все типы темперамента равноправны с точки зрения равенства их психической полноценности, успешности в борьбе за существование, гармоничны, полноценны, позитивны и необходимы для человеческого общества, ни один тип не лучше другого. Несмотря на это, интеллектуальные возможности личности – один из базовых психологических ресурсов, который лежит в основе самодостаточной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности, поэтому ценность психологического типа должна определяться уровнем развития интеллекта. В.А.Сухомлинский, писал: «Невежда опасен для общества ... Невежда не может быть счастлив сам и причиняет вред другим. Вышедший из стен школы может и чего-то не знать, но он обязательно должен быть умным человеком» [14]. Поэтому представляется абсолютно некорректным подход Д.Кейрси к формированию типов темперамента. Действительно совокупность психологических портретов Д.Кейрси относится к классу полибазисных моделей с фиксированной структурой и содержит исходный упорядоченный n-мерный базис свойств личности (характеристик, особенностей), каждое из которых может принимать m возможных значений [4]. В основе модели типологических портретов Д.Кейрси используются четыре признака типа портрета, каждый из которых может быть представлен на нечеткой шкале предпочтений между двумя полярными

точками, характеризующими его крайние проявления.

Первый признак характеризует стратегию взаимоотношений с окружающим миром, а именно, вектор направленности действий – экстраверсия – интроверсия.

Второй признак характеризует функцию сбора информации, а именно, конкретные факты, предметные описания или абстракции, общие закономерности – сенсорика – интуиция.

Третий признак характеризует стратегию принятия решения, то есть чем больше человек руководствуется при принятии решения – логика – чувства; рациональность – иррациональность [4]; размышление – переживание [9]; мыслительный – чувствительный [2].

Четвертый признак характеризует социальную мобильность личности, отношение к переменам, склонность к рассудительности или импульсивности [4]. Шкале J – P приписывают индикаторные свойства [2]. С помощью этой шкалы определяют установку личности по отношению к внешнему миру, то есть превалирует либо решение (на основе мышления или чувства), либо восприятие (сенсорное или интуитивное).

Естественно, что тогда формирование модели типов темперамента должно строиться на основании одних и тех же признаков: либо SJ, SP, NJ, NP; либо NF, NT, ST, SF. Так как, если темперамент есть «скелет» личности [9], то, видимо, этот «скелет» должен строиться из одного и того же на-

бора «костей». Однако в случае типов темпераментов по Д.Кейрси это далеко не так. Если мы будем проверять степень различия между типами темпераментов по Д.Кейрси по какому-либо параметру, то необходимо, естественно, допустить, что психологические портреты, входящие в данный тип темперамента, должны быть однородны по данному параметру. В противном случае различие между темпераментами по данному параметру будет определяться случайным количественным соотношением между численностью психологических портретов, входящих в данный тип темперамента. Все вышеизложенное позволяет предположить, что психологические портреты, входящие в тип темперамента SJ, однородны по такому параметру как уровень интеллекта и успешность обучения по ряду учебных дисциплин с учетом результатов сдачи экзаменов (табл. 2).

Анализ результатов, свидетельствует о неоднородности по параметру академического интеллекта типологических портретов составляющих тип темперамента SJ по Д.Кейрси (табл. 2). Действительно, типоло-

гический портрет ISTJ превосходит портрет ESFJ практически по всем уровням структурных составляющих интеллекта (кроме  $M_2$ ), так же как, впрочем, и тип ESTJ (даже не исключая  $M_2$ ). Тогда как портреты ISTJ и ESTJ практически однородны по всем уровням структурных составляющих интеллекта (кроме  $M_3$ ). Аналогичный вывод можно сделать и по портретам ISTJ и ISFJ (кроме составляющих  $M_5$  и  $M_6$ ). В свою очередь портреты ISFJ и ESFJ неоднородны по уровню структурной составляющей  $M_7$ , а ISFJ и ESTJ по составляющим  $M_5$  и  $M_6$ . Таким образом, проводить прогнозирование успешности обучения или овладение какой-либо деятельностью, требующей специфических способностей с использованием типов темперамента по Д.Кейрси кажется весьма проблематичным, так как различие между типами темпераментов на самом деле может определяться количественным соотношением психологических портретов внутри типа темперамента (табл. 3.).

Как показывает анализ результатов (табл. 3), только в том случае, если тип темперамента NT (по Д.Кейрси) будет состоять

Таблица 2

**Оценка степени однородности распределения уровней структурных составляющих интеллекта (по Амтхауэру) между психологическими портретами, составляющими тип темперамента SJ (по Д.Кейрси)**

№ п/п	Сравниваемые психологические портреты по Д.Кейрси	Субтесты теста Амтхауэра						
		$M_2$	$M_3$	$M_4$	$M_5$	$M_6$	$M_7$	$\Sigma IQ$
Уровень отвержения гипотезы об однородности, $\alpha$								
1	ISTJ/ESFJ	0,18	0,006	0,08	0,05	0,023	0,031	0,0049
2	ISTJ/ESTJ	0,3	- 0,09	0,43	- 0,31	- 0,43	- 0,46	- 0,34
3	ISTJ/ISFJ	- 0,48	0,15	0,38	0,025	0,09	- 0,14	0,2
4	ISFJ/ESFJ	- 0,42	0,38	0,39	- 0,18	- 0,35	0,07	0,42
5	ISFJ/ESTJ	- 0,31	- 0,21	- 0,31	- 0,04	- 0,047	0,33	- 0,12
6	ESTJ/ESFJ	0,039	0,047	0,026	0,06	0,0007	0,002	0,0007

*Примечание:* «-» означает, что уровень отвержения гипотезы об однородности осуществляется в пользу психологического портрета, стоящего в «знаменателе». Уровень значимости  $\alpha = 0,10$ , при котором отвергается гипотеза об однородности уровней структурных составляющих интеллекта (по Амтхауэру) у типологических портретов, составляющих тип темперамента SJ по Д.Кейрси. Выбор такого уровня значимости  $\alpha = 0,10$  определен тем положением, что разумнее отвергнуть гипотезу об однородности темпераментов Д.Кейрси по уровням структурных составляющих интеллекта, чем принять ее и тем самым впасть в заблуждение о возможности использования понятия типов темпераментов по Д.Кейрси с целью диагностирования типов личности, а, следовательно, и прогнозирования деятельности этих типов.

Таблица 3

Оценка степени неоднородности уровней структурных составляющих интеллекта (по Амтхауэру) между психологическими портретами, составляющими типы темперамента SJ и NT (по Д.Кейрси)

№ п/п	Сравниваемые психологические портреты по Д.Кейрси	Субтесты теста Амтхауэра						
		M <sub>2</sub>	M <sub>3</sub>	M <sub>4</sub>	M <sub>5</sub>	M <sub>6</sub>	M <sub>7</sub>	ΣIQ
Уровень отвержения гипотезы об однородности, α								
1	ESFJ/INTJ	- 0,1	- 0,015	- 0,022	- 0,22	- 0,005	- 0,003	- 0,0009
2	ESFJ /ENTJ	0,004	- 0,18	- 0,4	- 0,29	- 0,08	0,41	- 0,44
3	ESTJ/ENTJ	0,005	0,42	0,2	0,14	0,4	0,02	0,035
4	ESTJ/INTJ	- 0,06	- 0,03	- 0,038	- 0,05	- 0,034	- 0,032	- 0,008
5	ISTJ/INTJ	- 0,038	- 0,06	- 0,01	- 0,15	- 0,09	- 0,019	- 0,008
6	ISTJ/ENTJ	0,016	0,23	0,36	0,21	0,34	0,08	0,14
7	ESFJ/ENTP	0,30	- 0,33	- 0,25	- 0,11	- 0,28	- 0,01	- 0,09
8	ISTJ/ENTP	- 0,48	0,24	- 0,48	0,38	0,11	- 0,14	0,44
9	ISFJ/ENTP	- 0,47	- 0,39	- 0,48	- 0,01	- 0,17	0,47	- 0,15
10	ESTJ/ENTP	0,27	0,28	0,45	- 0,45	0,15	- 0,13	0,41

в основном из представителей психологического портрета INTJ, можно будет говорить, что тип темперамента NT по уровню академического интеллекта превосходит другие типы темперамента, как, правда с осторожностью, утверждает К.В. Павловым [9]. Однако, например, в исследуемой нами выборке респондентов (n= 489) количество представителей психологического портрета INTJ составило всего семь человек. В представленной выборке также, в отличие от американской популяции [11], численность представителей «портретов» ENTP и ENTJ вдвое превосходит число представителей типа INTJ.

Таким образом, интеллектуальное превосходство темперамента NT над темпераментом SJ весьма спорно, так как представители психологического портрета ESFJ не уступают по уровню академического интеллекта представителям психологического портрета ENTJ и весьма незначительно представителям психологического портрета ENTP, тогда как, в свою очередь, представители психологического портрета ESTJ значительно превосходят по уровню представителей психологического портрета ENTJ.

Применение типов темперамента по Д.Кейрси является некорректным с точки

зрения прогнозирования успешности обучения по уровням структурных составляющих интеллекта, так как нами показано, что различия в уровнях структурных составляющих интеллекта может определяться различными количественными соотношениями в выборке между психологическими портретами, составляющими данные типы темперамента. Кроме того, уровень академического интеллекта (уровни структурных составляющих интеллекта), являются только одним из факторов, определяющих успешность обучения, возможно, одним из наиболее мощных. Однако наряду с ним на успешность обучения влияют: склонности, учебная мотивация и адаптационные возможности организма. Так ряд исследований показал, что эффективность учебной деятельности достигается не только за счет изначально более высоких способностей, но и при условии значительного интеллектуального и эмоционального напряжения, которое рано или поздно приводит к истощению функциональных резервов и осложнению социальной адаптации. Покажем, что уровень структурных составляющих академического интеллекта (по Амтхауэру) является только одним из факторов, определяющих успешность обучения. С этой целью мы сравним однородность распре-



Таблица 4

Оценка степени однородности успешности обучения респондентов, имеющих психологический портрет (по Д.Кейрси) – INTJ с представителями типа темперамента (по Д.Кейрси) – SJ

№ п/п	Сравниваемые психологические портреты по Д.Кейрси	Учебные дисциплины				
		Начертательная геометрия	Физика	Химия	История	Математика
		Уровень отвержения гипотезы об однородности, $\alpha$				
1	ESFJ/INTJ	- 0,04	- 0,35	0,17	- 0,15	0,15
2	ESTJ/INTJ	- 0,035	- 0,32	0,2	- 0,11	0,14
3	ISTJ/INTJ	- 0,06	0,47	0,11	- 0,14	0,14
4	ISFJ/INTJ	- 0,024	0,45	0,31	- 0,04	0,10

деления вероятности успешности обучения психологического портрета INTJ с другими психологическими портретами, составляющими тип темперамента SJ (табл. 4.).

Анализ результатов, представленных в табл. 3 и 4, несмотря на интеллектуальное превосходство (академического интеллекта) типа INTJ над типами, составляющими темперамент SJ, различие в успешности обучения в пользу INTJ весьма спорно. Действительно, представители психологического портрета INTJ значимо превосходят своей успешностью обучения другие психологические портреты по начертательной геометрии, незначимо по истории (кроме ISFJ), и скорее уступают другим портретам по химии и математике. Таким образом, наша гипотеза о том, что уровень интеллекта, хотя и является значимым, но не настолько мощным фактором, чтобы

превосходить другие факторы, делая их незначимыми.

Для проверки предположения, что на успешность обучения влияют и адаптационные возможности обучаемых, было проведено тестирование обучаемых с помощью теста МЛО «Адаптивность» [8], который позволяет судить о степени соответствия тестируемого общепринятой психической норме. В частности, интересен вопрос о влиянии нервно-психической неустойчивости (шкала «поведенческая регуляция») на успешность обучения. С этой целью были сформированы две контрастные группы обучаемых, имеющих первую и третью группы по шкале «поведенческая регуляция» для проверки предположения, что уровень успешности обучения в 1 и 3 группах по шкале «поведенческая регуляция» одинаков (табл. 5).

Таблица 5

Оценка степени однородности обучения в первой и третьей группах обучаемых по шкале «поведенческая регуляция»

№ п/п	Учебные дисциплины	Уровень отвержения гипотезы об однородности успешности обучения, $\alpha$
1	Экология	0,21
2	Математика (1 семестр)	0,12
3	Физика (1 семестр)	0,18
4	История	0,08
5	Математика (2 семестр)	0,19
6	Начертательная геометрия и черчение	0,06
7	Химия	0,17
8	Физика (2 семестр)	0,03
9	Информатика	0,26
10	Физическая подготовка	0,41

Таблица 6

**Оценка степени однородности обучения в первой и третьей группах обучаемых по шкале ЛАП теста МЛО «Адаптивность»**

№ п/п	Учебные дисциплины	Уровень отвержения гипотезы об однородности успешности обучения, $\alpha$
1	Экология	0,05
2	Математика (1 семестр)	0,034
3	Физика (1 семестр)	0,041
4	История	0,06
5	Математика (2 семестр)	0,12
6	Начертательная геометрия и черчение	0,035
7	Химия	0,02
8	Физика (2 семестр)	0,002
9	Информатика	0,09
10	Физическая подготовка	0,09

Обучаемые с первой группой по шкале «поведенческая регуляция» учатся лучше по начертательной геометрии и черчению, физике (2 семестр) и истории (табл. 5). Таким образом, можно сделать вывод, что обучаемые, имеющие высокую ситуационную тревожность, нервно-психическую неустойчивость, по ряду учебных дисциплин учатся хуже. Если же мы проведем аналогичные сравнения, но уже по интегральной шкале теста МЛО «Адаптивность» – ЛАП, включающей в себя три шкалы: «поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность», то результат будет еще более выражен. Обучаемые, принадлежащие к третьей группе ЛАП, учатся хуже (табл. 6).

Так как внутри типа темперамента (по Д.Кейрси) обучаемые, принадлежащие к разным психологическим портретам (по Д.Кейрси) имеют различные группы, характеризующие уровень развития адаптационного потенциала личности, то отсюда можно сделать вывод, что сравнение типов темпераментов по такому параметру, как адаптационный потенциал, было бы некорректным.

Таким образом, проведенное исследование показало, что заслуга Д.Кейрси [9] в том, что он выделил более крупные категории, чем психологические портреты, и описал их, на самом деле оказалась его заблуждением, впоследствии приведшем

множество исследователей к напрасной трате сил на исследование различий между типами темперамента по различным параметрам личности, в частности, авторов работ [4, 9]. Использование типологии Д.Кейрси должно быть основано на типологических портретах. Правда, в этом подходе имеется один недостаток, который заключается в том, что не учитывается тот факт, признак экстраверсия – интроверсия должен быть расщеплен на тревожного экстраверта и нетревожного экстраверта (холерики и сангвиники), а также тревожного интроверта и нетревожного интроверта (меланхолика и флегматика). Такое расщепление этого признака позволит оценить способность психологических типов к учебной мотивации, которая бесспорно является достаточно мощным фактором, определяющим успешность обучения, и которая выступает в качестве «значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал» [16].

#### Литература

1. Боровиков В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер, 2001.
2. Бриггс-Майерс И., Мак-Колли М.Х., Хэммер А.Л. Типология Майерс-Бриггс / Психология индивидуальных различий. Под ред. Ю.Б.

Гиппенрейтер и В.М. Романова. – М.: «ЧеРо», 2002.

3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2000.

4. Долматов А.В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологии креативной педагогики. – СПб.: ВУС, 1998.

5. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПЕРСЭ, 2001.

6. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2000.

7. Малышев К.Е. Моделирование в психолого-педагогической деятельности. – Вологда: ВПЦ, 1997.

8. Организация и проведение профессионально-психологического отбора в высших военно-учебных заведениях МО РФ. – М.: Изд-во ВМед.А, 2002.

9. Павлов К.В. Ваш психологический тип. – К.: Изд-во «Косфр», 1996.

10. Райгородский Д.Я. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров. – Самара: Изд. Дом «Бахрах», 2000.

11. Тигер П.Д., Бэррон-Тигер Б. Делай то, для чего ты рожден. М.: Армада, 1996.

12. Филатова Е.С. Искусство понимать себя и окружающих. – СПб.: Дельта, 1999.

13. Холлендер М., Вулф Д. Непараметрические методы статистики. – М.: Финансы и статистика, 1983.

14. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Учебное пособие. – М.: ПЕРСЭ, 2002.

15. Шарп Д. Типы личности. Юнговская типологическая модель. – Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1994.

16. Шиянова Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. – М.: Академия, 1999.



УДК 37.017

## К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА»

Р.Ш. Маликов, Ф.С. Газизова

### Аннотация

В статье авторы впервые в педагогической науке делают попытку дать определение термину «педагогика детства», который постепенно входит в научный оборот. Отсутствие такого определения объясняется отсутствием единого мнения среди педагогов и психологов относительно возрастных рамок детства.

**Ключевые слова:** проблема, определение понятия, педагогика, педагогика детства.

### Abstract

For the first time in the article the authors try to give a definition to the term «childhood pedagogics», which is gradually being included into a scientific turn. There is not a common opinion among teachers and psychologists concerning age frameworks of the childhood, that is why there is not such a definition.

**Index terms:** a problem, concept definition, pedagogics, childhood pedagogics.

Основной категорией в понятии является термин «педагогика», который имеет множество определений. Следует отметить, что каждый исследователь этому термину дает свое определение, в котором четко обозначается, что это наука о воспитании и обучении. Так, в «Толковом словаре» Даля термин «педагогика» определяется как наука о воспитании и обучении детей, молодежи [2]. Слово «педагогика» происходит от греческого *παιδαγωγική*, что означает буквально «детоведение, детовожждение». Известно, что в Древней Греции «педагог» – раб, наблюдающий за ребенком, отвечающий за посещение им школы (часто – неспособный к физическому труду).

Педагогика развивалась и совершенствовалась параллельно с эволюцией человечества. Мысли о воспитании и обучении зародились и на протяжении тысячелетий развивались в древнегреческой, древневосточной и средневековой теологии и философии. Впервые педагогика из системы философской мысли вычленена в начале XVII в. английским философом и естествоиспытателем Фрэнсисом Бэконом, а затем чешский просветитель Ян Амос Коменский своими трудами закрепил ее как наука. В наше время педагогика является многоотраслевой наукой, функционирующей и

развивающейся в тесном контакте почти со всеми другими научными направлениями.

По определению, в Большой советской энциклопедии, педагогика (греч. *paidagogike*) – это наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения. Основными категориями педагогики являются: формирование личности, воспитание, образование, обучение. Под формированием личности, которое раньше обозначалось термином «воспитание в широком смысле», понимается процесс становления человеческого индивидуума под воздействием как целенаправленных влияний (воспитание в собственном смысле слова), так и разнообразных, нередко противоречивых влияний окружающей среды. В современной зарубежной педагогике первая группа воздействий на человека часто обозначается термином «интенциональное воспитание», вторая – «функциональное воспитание» [1].

Вторым ключевым понятием в исследовании является «детство», в определении пределов которого также не существует единого мнения. По определению «Педагогического словаря», понятие «детство» трактуется как этап развития человека,

предшествующий взрослости, характеризуется интенсивным ростом организма и формированием высших психических функций. В современной философии, социологии, психологии обобщенное понятие «детство» рассматривается как сложный многомерный феномен, который, имея биологическую основу, опосредован многими социально-культурными факторами, что диктует необходимость изучения его истории развития [4].

Детство возникло, когда природные инстинктивные формы поведения отошли на второй план и возникли сложные формы взаимоотношения в окружающей среде, в которой детство отличалось особой формой поведения. Этот период жизни человека своеобразен тем, что он появляется на свет младенцем, неспособным удовлетворять самые элементарные, жизненно необходимые естественные потребности. Человек рождается беспомощным существом, но в нем заложен огромный потенциал развития: сначала при помощи родителей, а затем и самостоятельно ребенок приобретает все жизненно необходимые знания, умения и навыки, способствующие удовлетворению всех органических и духовные потребностей.

Постепенно ребенок овладевает исторически необходимыми способами родовой человеческой деятельности, что и является основой его поэтапного психического развития. Владение этими способами позволило человечеству создать все богатство своей материальной и духовной культуры, а ребенок, будучи индивидом, интериоризуя в себе эту культуру, приобретает данные способы воспроизводства, присваивает культуру человечества, а в дальнейшем участвует в приумножении этой культуры, тем самым идентифицируя себя как представитель человеческого рода. В процессе присвоения достижений человеческой культуры ребенок выступает как активно действующий субъект. Он не является приспособленцем к условиям окружающей среды, а его действия носят преобразующий и воспроизводящий характер.

В педагогике и психологии выявлены и описаны различные виды детской деятельности, в процессе осуществления которых происходит овладение основами культуры и тем самым реализуется и физическое, и биологическое, и психическое, и духовное развитие. В младенческом возрасте важно эмоциональное общение младенца с родителями, что является основой потребности в дальнейшем общении ребенка с окружающим миром.

Развитие самого первого вида деятельности – игровой – имеет принципиальное значение в зарождении и дальнейшем развитии у ребенка основных предметно-двигательных и познавательных способностей. Начиная от игры, заканчивая сложными видами деятельности, – все виды деятельности являются общественными и приобретенными по происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения до конца своей жизни является общественным существом, поэтому все, что есть до него, он присваивает целиком и по отдельности, включая сложные психические процессы.

В практике обучения и воспитания ребенок является объектом. Но по мере своего социального становления и психического развития он дозревает до субъекта воздействия. В формировании личности важен момент, когда она не только усваивает опыт предшествующих поколений под воздействием различных социальных институтов, но и приобретает способность выйти из-под этого воздействия. В этом и заключается становление ребенка как субъекта воспитания и обучения, когда он приобретает самостоятельность в принятии ответственных решений. Социально-исторические условия обуславливают разнообразие объектно-субъектной роли ребенка в окружающей среде. Обилие различий проявляется и во влиянии на него социальных институтов, в критериях и оценке восприятия его как субъекта культуры и общества в результате социально-психологического развития.

Свойственное обществу на конкретном историческом этапе представление о детстве и внутреннем мире ребенка в решающей степени определяет содержание и стиль педагогических воздействий. В европейской культурной традиции существует несколько образов ребенка. Согласно традиционному христианскому взгляду, новорожденный несет на себе печать первородного греха и спасти его можно только беспощадным подавлением его воли подчинением родителям и духовным пастырям. С точки зрения социально-педагогического терминизма (Дж.Локк и др.) ребенок по природе не склонен ни к добру, ни к злу, а представляет собой «чистую доску», на которой общество или воспитатель могут написать что угодно. С точки зрения биологического (природного) детерминизма (например, А. Вейсман) характер и возможности ребенка предопределены до его рождения. Сторонники утопической гуманистической позиции (восходящей к идеям Ж.-Ж.Руссо) утверждают, что ребенок рождается хорошим и добрым и портится только под влиянием общества.

Каждому из этих образов соответствует свой стиль воспитания. Идее первородного греха соответствует авторитарная, репрессивная педагогика, направленная на подавление природного начала в ребенке, идее социализации – педагогика формирования личности путем направленного обучения, идее природного детерминизма – принцип развития положительных природных задатков и ограничения отрицательных проявлений, идее изначальной благодати ребенка – педагогика саморазвития и невмешательства и т. п.

Срок окончания детства устанавливается в соответствии с нормами и традициями общества. Последнее определяет различную продолжительность детства в разные исторические эпохи и у разных народов. В примитивных обществах детство длится недолго, т. к. спектр усваиваемых образцов поведения ограничен самими условиями существования этих обществ. Чтобы освоить

роль взрослого, ребенку в этих условиях достаточно достичь определенного уровня физического развития и овладеть весьма ограниченным набором повседневно необходимых знаний, умений, навыков. При этом детство, как правило, завершается с наступлением полового созревания. С развитием общества роль взрослого все более расширяется по мере овладения человечеством силами природы и усложнения общественных отношений. Соответственно удлиняется период детства. Однако ограниченность человеческой жизни делает недопустимым бесконечное удлинение детства. Пределом детства следует считать срок, необходимый для формирования активной личности, обладающей социальной ответственностью. Чрезмерное увеличение этого срока при формировании организма и обширной информированности представляет собой личностный инфантилизм. В таких случаях количество прожитых лет должно свидетельствовать о зрелости человека, но несовершенно поведение и несформированность основных личностных черт не дают к этому достаточных оснований.

В этой связи дискуссионным остается вопрос о включении в период детства подросткового возраста. Недостаточная личностная зрелость подростков при ускоренном в условиях акселерации физическом и отчасти умственном развитии позволяет многим педагогам характеризовать их как «детей подросткового возраста». Утвердившееся в педагогической литературе выражение «дети и подростки» по существу представляет собой не расчленение, а объединение этих понятий.

В детстве усваиваются основы общенаучных знаний и приобретаются начальные навыки трудовой деятельности. При общении с ребенком, организации его деятельности, осуществлении целенаправленных воспитательных воздействий необходимо учитывать, что детство – это качественно своеобразный этап в развитии человека. Ребёнок отличается от взрослого не только тем, что ему ещё многого не хватает



(знаний, умений и т. п.). Каждый возрастной этап (возраст) характеризуется качественными особенностями психических процессов и характерным типом ведущей деятельности. Специфика этих этапов определяется совокупностью множества условий. Это и система требований, которые предъявляются к ребёнку на данном этапе его жизни, и сущность отношений с окружающими, и тип знаний, и деятельности, которыми он овладевает, и способы усвоения этих знаний. К этим условиям относятся и особенности физического развития ребёнка (например, созревание определённых морфологических образований в раннем возрасте, перестройка организма в подростковом возрасте и т.п.).

Внешние условия, определяющие специфику развития в детстве, действуют на ребёнка не непосредственно. Одни и те же элементы среды влияют по-разному на каждого ребёнка в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психические свойства они преломляются.

Особую роль в жизнедеятельности и общении детей, формировании их личности, интеграции в общество и культуру играет детская субкультура. Она включает в себя специфические ценности и установки, нормы поведения, особые виды деятельности и коммуникации, характерные именно для детской среды. Одна из функций детской субкультуры – приобретение социального статуса среди сверстников и удовлетворение потребности в общении, в освоении стиля поведения. Занимая в общечеловеческой культуре подчинённое место, детская субкультура вместе с тем относительно автономна. В любом обществе дети ведут себя в соответствии со своими «законами», моральными регуляторами поведения, пользуются своеобразным языком, создают собственный фольклор.

В отдельные периоды детства возникают наиболее благоприятные условия для развития разных сторон психики. Эти периоды называются сензитивными, т.е. особенно чувствительными к соответствующим

внешним воздействиям. Например, для развития речи сензитивный период от 1 года до 5 лет, для формирования многих двигательных навыков – младший школьный возраст. Если упущен сензитивный период, то в дальнейшем соответственно качества развиваются с трудом и не достигают совершенства.

Таким образом, положительный эффект воспитательных воздействий во многом зависит от учёта в процессе воспитания возрастных (а также индивидуальных) особенностей формирующейся личности.

От того, насколько богатыми и разнообразными были условия развития в детстве, насколько полноценным и эмоционально насыщенным было общение с родителями и воспитателями, зависит весь дальнейший жизненный путь личности.

Специфические интересы и потребности детей, как особой социально-демографической группы, побуждают государство выделять специальные средства на финансирование образования и воспитания, здравоохранения, культуры, на поддержку семьи и т. д. Кроме этого, в современном обществе функционирует система производства, ориентированная специально на нужды и запросы детей: выпускаются продукты питания, детская одежда и обувь, игрушки, спортивный инвентарь, полиграф, издания, кинофильмы и т. д. В идеале такая система должна быть предельно дифференцированной, в полной мере учитывающей возраст, пол, состояние здоровья, уровень развития ребенка.

Формирование ребёнка как социального субъекта и личности гарантируется путём включения его в правовую систему общества. В большинстве стран дети как социально-демографическая группа обеспечиваются правозащитой с момента рождения.

В Интернет-энциклопедии «Википедия» «детство» определяется как этап развития человека от рождения до начала полового созревания, хотя временные рамки последнего индивидуальны и непостоянны во

времени, верхняя граница детства определяется как примерно 11-13 лет. В течение детства происходит чрезвычайно интенсивное физическое и психическое развитие. Критически важным периодом развития является раннее детство. Его нарушение, например изоляция от человеческого общества, способно привести к необратимым психическим нарушениям. Детство длится примерно одну десятую жизни человека и из характера ребенка можно понять, какой характер будет у него, когда он вырастет [8].

С. Ю. Головин в «Словаре практического психолога» «детство» обозначает начальным периодом онтогенеза – от рождения до возраста подросткового (в расширенном смысле – до появления возможности включения во взрослую жизнь). Согласно принятой периодизации, детство у него охватывает:

- младенчество – от рождения до одного года;
- детство раннее – от 1 до 3 лет;
- возраст дошкольный – от 4 до 6-7 лет;
- возраст школьный младший – от 6-7 до 10-11 лет.

Детство сменяют отрочество и юность, которые предшествуют периоду социальной зрелости. Исследования психологов и данные этнографии о развитии детей в различных обществах способствовали преодолению долго господствовавших представлений о детстве как о «натуральной стадии», обладающей некоторыми универсальными для всех времен и народов свойствами. Показано, что, как социокультурный феномен, детство носит конкретно-исторический характер и имеет свою историю развития. Главная социальная функция детства состоит в подготовке человека к взрослому самостоятельному труду; она определяет специфику возрастной дифференциации, продолжительность и своеобразие детства. На характер и содержание отдельных периодов детства также влияют конкретные социально-экономические и этнокультурные

особенности общества, где растет ребенок, и в первую очередь – система общественного воспитания: по мере интенсификации производства и повышения культурного уровня происходит постепенное сдвигание верхних возрастных границ. Внутри последовательно сменяющихся видов детской деятельности, задаваемых обществом, происходит воспроизведение (присвоение) ребенком исторически сложившихся человеческих способностей. Современная наука располагает многочисленными данными о том, что складывающиеся в детстве психологические новообразования имеют непреходящее значение для развития способностей и формирования личности [3].

«Большой психологический словарь» (составители Мещеряков Б., Зинченко В., 2004) понятие «детство» (англ. childhood) определяет как этап онтогенетического развития индивида между рождением ребенка и началом подросткового периода. Исторически возрастные границы детства изменяются преимущественно в сторону удлинения, что объясняется, прежде всего, усложнением содержания и задач обучения и воспитания детей, которые, в свою очередь, являются следствием прогресса экономических и социальных технологий [3].

До XIX в. детство находилось на периферии общественных интересов; оно в основном воспринималось как неразвитость, невыраженность взрослых черт и качеств. В своем современном понимании детство было открыто Ж.-Ж. Руссо и немецкими романтиками «штурма и натиска» (например, Гете), впервые заговорившими о самоценности детской жизни и детской личности. Позднее (с середины XIX – особенно в XX в.) детство становится особым предметом изучения искусства (литературы, живописи, кино) и науки (в т. ч. детской психологии).

В психологии детство обычно разделяется на следующие периоды: младенческий возраст (0-1 г.), ранний возраст (1-3 лет), дошкольный возраст (3-6/7) и младший

школьный возраст (6/7-11/12). В современной цивилизации детство отделено от взрослости специальными переходными периодами – подростковым и юношеским возрастом [Национальная психологическая энциклопедия, электронный ресурс].

И. Кондаков в «Психологическом словаре» (2000) «детство» определяет также как этап онтогенетического развития индивида от рождения и до появления возможности включения во взрослую жизнь. Специфика состоит в том, что по мере интенсификации производства и повышения культурного уровня происходит постепенное сдвигание верхних возрастных границ. В детстве выделяет следующие периоды: младенчество; раннее детство; дошкольный возраст; младший школьный возраст.

Детство сменяют отрочество и юность, которые предшествуют периоду социальной зрелости [3].

«Оксфордский толковый словарь по психологии» (под ред. А. Ребера, 2002) границы детства определяет между грудным возрастом и пубертатным периодом [3]. Пубертатный период (от лат. *pubertas* – возмужалость, половая зрелость) – возраст с 12 до 16 лет у девочек и с 13 до 17-18 лет у мальчиков; соответствует периоду полового созревания. Период развития, который начинается с началом полового созревания и заканчивается достижением физиологической или психологической зрелости. Следует отметить, что термин не так точен, как казалось бы, т. к. и начало полового созревания и достижение зрелости невозможно определить точно, что зависит от социальных, экономических, культурных и ряда других условий окружающей среды.

«Психологический глоссарий» «детство» также определяет как этап онтогенетического развития индивида от рождения

до полной социальной и психологической зрелости. Авторы считают, что границы и содержание детства исторически изменчивы и зависят от уровня социально-экономического развития общества [3].

По определению «Словаря по профориентации и психологической поддержке» «детство» – термин, обозначающий начальные периоды онтогенеза (от рождения до подросткового возраста) [3].

Таким образом, основные термины настоящего исследования «педагогика» и «детство» имеют множество определений, но объединенное понятие «педагогика детства» отсутствует в корне, т. к. является новой для психолого-педагогической науки. Исходя из анализа этих понятий, можем сформулировать собственное определение понятия «педагогика детства» – это наука, изучающая основной этап развития и образования ребенка, охватывающий период с рождения до совершеннолетия, основной целью которой является создание устойчивой образовательно-воспитательной среды, в которой происходит становление и развитие активной личности, обладающей всеми необходимыми качествами социальной ответственности.

Впрочем, авторы не претендуют на конечный вариант определения.

### Литература

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ>, свободный.
2. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>, свободный.
3. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary>, свободный.
4. Педагогический словарь [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.enc-dic.com/pedagogics>, свободный.



# ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.013

## ПОЛИТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕМОКРАТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ФРГ ПЕРЕД ЛИЦОМ НОВЫХ ВЫЗОВОВ

О.И. Донецкая

### Аннотация

В статье анализируются основные характеристики нового этапа в развитии политического образования и демократического воспитания в Германии, начавшегося с 2000-х годов, раскрываются причины необходимости переосмысления многих позиций в этой сфере, представляются некоторые концепции, программы и инициативы Европейского Союза и Германии, направленные на активизацию участия молодежи в политической и общественной жизни.

**Ключевые слова:** демократическое воспитание, политическое образование, демократическая компетенция, политическая компетенция.

### Abstract

In the following article the main characteristics of the new development stage in political and democratic education in Germany, which began 2000, are analyzed; the reasons for the rethinking of different attitudes in this sphere are uncovered; some concepts, programs and initiatives of the European Union and Germany, aiming at activation of youth participation in political and public life, are presented.

**Index terms:** democratic education, political education, democratic competence, political competence.

С 2000 года процессы обновления в сфере политико-демократического образования и воспитания приобрели настолько интенсивный характер, что многие авторы сочли возможным назвать этот период «новым этапом» и даже «бумом» [2, с. 22]. Подобная характеристика не покажется преувеличением, если принять во внимание, во-первых, масштабы этих процессов: они охватили не только «новые демократии» (страны-кандидаты на вступление в Европейский Союз), но и – к удивлению многих – государства с развитыми демократиями, такие как США, Великобритания, Канада, Германия, Норвегия, Швеция, Финляндия. Во-вторых, их глубину и разносторонность: в них были вовлечены политики, педагоги, ученые, политические, общественные и исследовательские организации самого разного уровня, простые граждане. Стало очевидным, что речь не может идти об отдельных

модных поветриях, что новый тренд характеризуется не только общеевропейским, но и всемирным размахом.

Причины активизации в этой сфере связаны с изменившимися общественно-политическими и экономическими условиями. Страны со стабильным, как казалось, демократическим строем и укоренившимися демократическими традициями оказались в период после 1989 года по многим позициям не готовы к новым вызовам времени (этнические конфликты, новые войны, новые миграционные потоки, терроризм, эрозия традиционных социальных связей и т.д.). Кроме того, внутри самих этих стран проявилось много негативных тенденций политического, социального, культурного, ментального характера, явившихся следствием, с одной стороны, ярко выраженного процесса индивидуализации в социальной сфере, а с другой, – политико-экономической глобализации. Потребовалась «ревита-

лизация основных демократических ценностей и активизация их легитимационного потенциала» [2, с. 22]. Демократическая модель общественного сосуществования должна была быть переосмыслена здесь с учетом новых условий, она должна была стать более вариабельной, подготовленной к самым разным поворотам в международной и внутригосударственной жизни, снабженной защитными механизмами перед лицом перманентных кризисных явлений, приспособленной к дальнейшему развитию.

Что касается стран с «новыми демократиями», то они в этот период во многом еще только открывали для себя основные подходы к политическому образованию и воспитанию в условиях демократического общества. Демократия – это, как известно, не только форма общественного устройства, форма правления, это форма жизни. Она недолговечна, если ее просто «внедрить» сверху. Поэтому в этих странах было важно не просто преодолеть последствия авторитарного правления, проявляющиеся в менталитете, общении, отношении граждан к государству, но и создать основы для роста демократии «снизу вверх» и «изнутри наружу», убедить в ее преимуществах. Здесь началась огромная работа, направленная на возвращение новой политико-демократической культуры общественно-политических и межличностных отношений. Эта работа требует времени и больших педагогических усилий: «демократии нужно учиться, чтобы она была жизнеспособной, но чтобы ей научиться, в ней надо жить» [2, с. 23].

Как уже упоминалось, Германия не осталась в стороне от процесса переосмысления многих позиций в сфере политико-демократического образования и воспитания. В конце 1990-х – начале 2000-х годов здесь появилось много программ, проектов, кон-

цепций, инициатив, направленных на обновление этой важнейшей составляющей демократического общественного устройства. Они вызвали «самый резонансный и самый острый с 1970-х годов спор в политической дидактике» [3, с. 67]. Причем, в отличие от тех лет, в центре внимания стояли не проблемы содержания политического образования, а вопросы воспитания в условиях демократического общества, создания «естественной» демократической среды на микроуровне (непосредственно вокруг воспитуемых). Отсюда такое большое внимание к программам по развитию демократической культуры школ и других учебных заведений, их демократической структуры, демократического стиля управления и организации деятельности.

Разработанные в это время концепции и программы можно классифицировать по разным основаниям. В данной статье мы опираемся на классификацию, предложенную Г.Химмельманном, который выделяет пять групп в соответствии с организационным уровнем: федеральный уровень, уровень федеральных земель, самостоятельные организации (прежде всего, общественные и частные фонды), инициативы отдельных ученых или исследовательских групп, а также общеевропейский уровень (он включен в данную классификацию, так как Германия была активным участником всех европейских мероприятий) [2, с. 19]. Однако эта классификация носит условный характер: многие программы инициировались и осуществлялись в тесной кооперации организаций различного уровня. В каждой группе мы выделим только самые значительные события.

Широкий резонанс в 2002–2007 годах вызвала реализация Программы Комиссии федерации и земель по планированию образования и содействию исследованиям ФРГ\* «Демократия: учиться и жить» (обще-

---

\* Эта комиссия (Bund-Laender-Kommission fuer Bildungsplanung und Forschungsfoerderung) существовала с 1970 по 2008 год. В связи с федеральной реформой ее функции переданы новому органу – Совместной научной конференции (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz).

федеральный уровень). Программу поддержали и в ней непосредственно участвовали виднейшие ученые, такие как А.Сливка, П.Фаузер, Г. де Хаан, В.Эдельштайн и многие другие. Основные цели программы ее инициаторы видели в развитии демократической компетенции школьников и развитии демократической культуры школ. При этом еще раз подчеркивалась глубокая взаимосвязь этих двух целей: «Учиться демократии (приобретать компетенции к гражданскому и общественному деянию) и жить в условиях демократии (на практике учиться демократическому образу жизни и политике) – лучшее средство и собственно цель в преодолении равнодушия к политике и в противодействии насилию. Демократическая компетенция предполагает тесную связь учения, опыта, деятельности, знаний и критического мышления. Таким образом, демократия становится одновременно и качеством сосуществования в школе и предметом изучения» [8]. Демократическая компетенция определяется в данном случае как «надежная демократическая лояльность и неприятие насилия» [8]. Развитие демократической культуры школы означает: 1) создание демократической структуры и соответствующую организацию всей школьной жизни, направленную на партиципацию, то есть реальное участие в управлении и деятельности; 2) ее открытый характер по отношению к социальному и общественному окружению; 3) кооперацию с институтами гражданского общества. Однако понятие «демократическая культура школы» не исчерпывается перечисленными составляющими. Ее основу образуют направленность процесса обучения на развитие критического мышления и демократической компетенции школьников [1, с. 179]. В соответствии с этими концептуальными положениями программа охватывала все основные сферы школьной жизни и включала в себя четыре модуля: собственно учебный процесс; проектную деятельность вне уроков; процесс принятия решений в школе, ее внутреннюю орга-

низационную структуру; социальное окружение школы. И хотя в программе приняли участие всего 170 школ из 13 федеральных земель (по состоянию на 2006 год всего в Германии было 36888 общественных школ и 2686 частных [10]; таким образом, школы-участницы составили всего полпроцента от общего количества школ), она привлекла широкое внимание общественности и оказала большое влияние на ситуацию в других школах.

Важно также подчеркнуть, что решение практических задач сопровождалось солидным научно-методическим обеспечением: в рамках названной программы было опубликовано много научных работ по различным аспектам «демократической педагогики», разработано и апробировано 50 «практических блоков» процесса демократического обучения, сформулированы демократические компетенции, разработаны «качественные рамки демократической педагогики» [2, с. 19-20].

Ярким примером деятельности, инициированной на уровне отдельной федеральной земли (Тюрингия), но также охватившей всю страну является начавшаяся еще в 1990 году и продолжающаяся до сих пор программа «Действовать демократически» под руководством П.Фаузера и В.Бойтеля (Университет Йена). Ее реализация стала возможной благодаря финансовой поддержке многих федеральных земель и ряда фондов и спонсоров. Программа представляет собой ежегодно объявляемый конкурс для всех общеобразовательных школ ФРГ на лучший проект, связанный с получением школьниками опыта демократического участия. Основная цель – «соединение обучения демократии и опыта демократического участия, содействие развитию политической ответственности, демократической компетенции и критической лояльности» [5]. Интересно отметить, что «офисом программы» является кафедра школьной педагогики и развития школы Университета Йены. Это очень важный момент, демонстрирующий гражданско-демократическую



активность самих ученых-педагогов. Ведь если демократическое воспитание невозможно без демократической культуры школы, научно-теоретическое и методическое обоснование которой обеспечивают ученые, то возникает правомерный вопрос: могут ли такой программой руководить ученые, не проявляющие общественно-политической активности, ограничивающиеся лишь сферой академической деятельности? С другой стороны, проводимые мероприятия являются научно-экспериментальной площадкой: программа не ограничивается конкурсами для школьников, в ее рамках ежегодно издается книга с лучшими научными статьями по проблемам демократического воспитания, отобранным на конкурсной основе. Наиболее известные сборники: «Демократическая педагогика» (2006), «Демократия, качество обучения и развитие школы» (2009) и «Участие или оценка? Оценка успеваемости и демократическая педагогика» (2010). За 20 лет своего существования программа «Действовать демократически» приобрела так много подпрограмм, что их описание и анализ могли бы стать содержанием отдельной книги. Она охватила 600 школ и проектных групп, в 13 федеральных землях созданы консультационные пункты, ежегодно конкурсы заканчиваются приглашением победителей (школьников и учителей) в «Мастерскую изучения демократии», создана общественная организация.

Нельзя не упомянуть также еще одну инициативу данного уровня: «Год демократии 2009 в школах Тюрингии» [см. подробно 9]. Эта обширная программа имеет общую с двумя предыдущими теоретическую основу и схожий структурный замысел: все они базируются на подходах, продолжающих традиции реформаторской педагогики конца XIX – начала XX века, в рамках которой основным условием демократического воспитания считалось демократическое устройство и демократическая среда самой школы и ее окружения; они не привязаны к дидактике политических и социальных

наук. Позиции реформаторской педагогики дополнены компетентностным подходом. У программ одна и та же целевая аудитория – школы, школьники, учителя, школьная администрация; одинаковые цели, преобладающий метод – проектная деятельность.

В третьей группе объединены многочисленные специальные программы, независимые инициативы, разнообразные конкурсы, отдельные акции и мероприятия общественных и частных фондов, спонсоров и прочих институтов гражданского общества. Они близки к программам первых двух групп. Спектр тем очень широк: «Демократическое участие», «Насилие среди молодежи», «Моббинг и вандализм в школах», «Правый и левый экстремизм», «Терроризм», «Враждебное отношение к иностранцам», «Антисемитизм», «Штутгарт XXI» (строительство скоростной железной дороги в Штутгарте) и многие другие. Основные цели – преодоление равнодушия молодых людей и подростков к политике и отсутствия у них общественно значимых ориентиров, содействие образованию демократической идентичности, воспитанию гражданского мужества, ответственности, развитию способности к сотрудничеству, в том числе, межкультурному, а также навыков управления конфликтами.

Одна из последних инициатив в этой группе – медийный проект «У тебя есть власть» (август – декабрь 2010 года), проводимый Фондом им. Р.Боша совместно с немецкой телекомпанией UFA, направленный на расширение политического участия молодых людей с помощью различных средств массовой информации, прежде всего, телевидения, интернета, социальных сетей. Цель проекта формулируется как «содействие демократическому сознанию и укрепление готовности к политическому участию; преодоление дистанции между молодежью и политиками» [6]. Он включает в себя множество блоков: создание документальных и короткометражных фильмов, общение с политиками, комедийное шоу на политические темы, путешествии по

Германии с медийным сопровождением, в рамках которого участники проекта исследуют причины аполитичности сверстников, различные интернет-акции и другие творческие задания. К проведению проекта привлечены популярные музыканты, певцы, актеры. Таким образом, концепция выстроена с максимальным учетом интересов современных молодых людей, что проявляется, прежде всего, в выборе близких молодежи креативных форм, широкого использования сетевого пространства, в специфическом подборе «взрослых сопровождающих», вызывающих у участников неподдельный интерес и желание быть похожими на них. При этом, как бы между делом, прорабатываются такие серьезные темы, как «Социальное государство», «Гражданские права и права человека», «Политическая система Германии», «Выборы», «Федерализм и федеральное устройство страны», «Федеральный конституционный суд», «Германия и Европейский Союз», «Система социального страхования», «Общественное самоуправление» и т. д., выставленные на платформе, созданной специально для проекта и поддерживаемой самими участниками проекта.

Не остались без внимания в этот период и теоретические концепции отдельных ученых и исследовательских групп. Автор одной из них – Г.Химмельманн – предлагает расширенное понимание «дидактики политики». Он указывает на слишком узкое толкование много учеными и практиками (в особенности практиками) понятия «дидактика политики», которое, в свою очередь, вытекает из узкого понимания терминов «политика» и «политическое образование». В качестве теоретической основы своей концепции он использует понимание демократии как сложного феномена, подразумевающего три ипостаси: демократия как форма жизни, демократия как общественная формация, демократия как форма правления. И поэтому естественно, что концепт – «учение демократии» – подразумевает разные плоскости поли-

тического образования в зависимости от возраста и ступени обучения. По сути дела, автор подразумевает два значения понятия «политическое образование». В узком смысле – это изучение политических наук. В широком смысле – это интегративное понятие, включающее в себя как воспитание гражданина, готового к политически ответственным действиям, так и собственно изучение политических наук. Автор указывает, что изучение политики в узком смысле этого слова – неотъемлемый компонент политического образования и демократического воспитания (главным образом, на старшей ступени), но далеко не единственный. Основная задача автора концепции – заострить демократическую суть политического образования, или, как пишет он сам, «вернуть политическому образованию его демократический посыл» [2, с.19] (политическое образование как общественный институт создавалось в послевоенной Германии именно для целей демократического развития страны).

Наконец, последняя группа включает в себя инициативы международных политических и культурных организаций, также внесших большой вклад в совершенствование политического образования и демократического воспитания в Европе в целом и в Германии в частности. Многие из них исходили от Совета Европы. Так, в 1997 году Совет по вопросам культурной кооперации Совета Европы предложил концепцию «Образование для демократического участия». В 2000 году этот совет представил общественности программное произведение «Стратегии обучения демократическому гражданскому участию», над которым работал коллектив ученых ряда европейских стран. Германию представлял К.Дюрр, сотрудник Бюро политического образования земли Баден-Вюртемберг. Важной вехой явился 2005 год, который был объявлен Европейским годом демократического воспитания. В мероприятиях приняли участие все 46 стран – членов Совета Европы, Россия в том числе. Поводом

для столь широко запланированной акции послужили «низкое участие граждан в выборах и недостаточное участие молодежи в общественной и политической жизни» [7]. Основными тематическими направлениями стали также такие проблемы, как права человека, социальная интеграция, воспитание в духе мира, демократическое руководство образовательными учреждениями, в особенности школ [4]. Каждая страна определяла самостоятельно, какие мероприятия ей проводить. Рекомендованы были: семинары по повышению квалификации учителей, преподавателей, административных работников; круглые столы по обмену опытом; разработка учебно-методических материалов; научное обоснование и внедрение инновационных подходов и методов. Большое внимание было уделено вопросам координации проектов и инициатив на общеевропейском уровне, чтобы отдельные мероприятия приобрели в конечном итоге целостный характер. Инициаторами многих других проектов и программ выступают также ЮНЕСКО, Европейский Союз, ОБСЕ.

Итак, основная направленность перечисленных программ – развитие демократии и гражданского общества, поддержка гражданских инициатив и общественного и политического участия, самых разных форм учебной и внеучебной деятельности, направленных на решение задач демократического воспитания и политического образования. Разнообразие проектов отражает реальные возможности самых разных проявлений общественно-гражданской активности в условиях демократии, с од-

ной стороны; а с другой, – они намечают, по мнению авторов, спектр задач, которые должны стоять в сфере образовательной политики. Научная составляющая касается, в основном, практической реализации компетентностного подхода: формулирования компетенций как целей образования для введения в образовательные стандарты и способов их измерения.

### Литература

1. *Himmelmann G., Lange D.* (Hrsg.) *Demokratiekompetenz: Beitrage aus Politikwissenschaft, Paedagogik und politischer Bildung.* – Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften, 2005. – 320 S.
2. *Lange D., Himmelmann G.* (Hrsg.) *Demokratiedidaktik. Impulse fuer Politische Bildung / D. Lange, G. Himmelmann.* – Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften, 2010. – 350 S.
3. *Petrik A.* *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden / A. Petrik.* – Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2007. – 532 S.
4. <http://www.coe.int> – Demokratieerziehung und Menschenrechte.
5. <http://www.demokratisch-handeln.de> – Demokratisch Handeln. Ein Foerderprogramm fuer Jugend und Schule.
6. <http://www.duhastdiemacht.de/projekt/info> – Du hast die Macht!
7. <http://www.partizipation.at> – Europdisches Jahr der demokratiepolitischen Bildung.
8. <http://blk-demokratie.de> – Programm Demokratie lernen & leben.
9. <http://www.schulportal-thueringen.de> – Tueringer Schulportal.
10. [http://de.wikipedia.org/wiki/De\\_utsches\\_Schulwesen](http://de.wikipedia.org/wiki/De_utsches_Schulwesen).

УДК 377.3

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДГОТОВКИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗАНЯТОСТИ НА РЫНКЕ ТРУДА В США И В РОССИИ

А.Р. Демченко, О.А. Семина

### Аннотация

В статье рассматриваются общие и специфические подходы к организации профессиональной подготовки в образовательных учреждениях США и России. Представлены основные результаты сравнительного анализа подготовки учащихся к занятости на рынке труда.

**Ключевые слова:** подготовка к занятости, самоопределение, профессиональное образование, карьера, портфолио, профессиональная ориентация.

### Abstract

The article deals with general and special approaches to the organization of professional training in educational institutions of USA and Russia and presents the principal results of comparative analysis of students' preparation for employment at the labor-market.

**Index terms:** preparation for the employment, self-determination, professional education, career, «portfolio», vocational guidance.

Современный этап развития общества характеризуют изменения в экономической, социальной и политической областях. Подобные изменения в большинстве развитых в промышленном отношении стран оказывают непосредственное влияние на систему образования как на один из ключевых элементов социального устройства любого государства. В условиях глобализации жизни современного общества интерес к сопоставлению путей развития образовательных систем возрастает.

Особенностью современного мира профессий является то, что на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм. Выпускникам современных образовательных учреждений необходимо быть готовыми к тому, что знаний и умений, полученных за период обучения, может быть недостаточно на весь период трудовой жизни. Развитие способности к саморазвитию, самосовершенствованию, самопознанию, самореализации и рефлексии является необходимым условием образования и подготовки молодежи к занятости на рынке труда.

Установлено, что более половины выпускников общеобразовательных и профессиональных учреждений России не за-

думываются о выборе будущей профессии, не видят для себя ясного жизненного пути, не представляют своей профессиональной карьеры, неадекватно оценивают свою профессиональную перспективу. Причины этому следующие: обучающиеся не имеют достаточной информации о потребностях рынка труда; не могут учитывать особенности социально-экономических условий, которые определяют вид и характер профессиональной деятельности; не имеют ценностных представлений о самой профессии, то есть профессия для молодежи выступает как средство для достижения желаемого образа жизни, а не как существенная часть его самого. Затруднения в профессиональном самоопределении влияют на выбор жизненного пути, что в целом отражается на формировании рынка труда России.

Сложившаяся на сегодняшний день политика в сфере Российского профессионального образования оказалась не достаточно эффективной: существенно ослаблена профессиональная школа и система развития персонала предприятий, разрушены связи между профессиональным образованием и профессиональным трудом. Неблагоприятная ситуация в боль-

шинстве отраслей экономики отрицательно сказывается на профессиональном уровне работников. Рынок профессий и рынок образовательных услуг в России практически оказались разбалансированными.

До перестройки в России профориентационной работой занимались школы, учебно-производственные комбинаты, училища, координация их деятельности осуществлялась районными кабинетами профориентации. В 1991 году оказание профориентационной помощи населению согласно закону «О занятости населения» было возложено на службы занятости. После выхода вышеназванного закона резко сократилось финансирование профориентации как вида деятельности школы. Сложившаяся за многие годы система профориентационной работы практически была разрушена. Деятельность же службы занятости направлена, в основном, на оказание помощи в трудоустройстве людям, потерявшим работу. Такая негативная ситуация в организации профориентационной работы не могла не сказаться на том, что выпускники образовательных учреждений России в наименьшей степени подготовлены к взаимодействию с рыночными отношениями.

К основным затруднениям педагогов в оказании педагогической поддержки в процессе профориентации можно отнести: незнание профессиональных интересов учащихся; затруднения в оценке социального самочувствия учащихся и мотивов выбора профессии выпускниками, отношения выпускников к престижным профессиям; неспособность осознать проблемы, которые придется преодолевать выпускникам после окончания образовательного учреждения; отсутствие ориентации на реализацию профильного обучения на высоком общеобразовательном уровне по основным дисциплинам и др. Эти и другие проблемы при переходе к профильному и начальному профессиональному обучению в отечественной системе образования обусловили поиск перспективного для России опыта реализации подготовки учащихся в зару-

бежных образовательных учреждениях, в том числе, и в США.

Результаты исследования ценностных ориентаций учащихся, проводившегося в США, показали, что для старшеклассников приоритетными ценностями являются: личная свобода, индивидуальные права, свобода самовыражения. В американской культуре права личности существенно превалируют над ее обязанностями перед обществом. При этом, такие ценности, как социальная ответственность, патриотизм, нравственное и уважительное отношение к старшим, желание выполнять любую «грязную, но оплачиваемую работу», соблюдение законов и др. – доминируют, менее предпочтительна альтруистическая деятельность и помощь ближнему.

В России отмечается нравственная дезориентация молодежи, выявлен приоритет стремлений к материальному благополучию, а не желанию работать; отрицательное отношение к физическому труду, к рабочим специальностям; очевиден приоритет потребления и независимости проживания по принципу «мне все должны!», «а мне это надо?!», нежелание думать о своей будущей карьере и др. Особое место в профессиональном самоопределении подрастающего поколения в России принадлежит общеобразовательному учреждению. Система профориентации реализуется в деятельности школы, семьи, производственных коллективов, общественных организаций, профессиональных учебных заведений, учреждений культуры, средств массовой информации, объединений по интересам.

Целью профориентации школьников является формирование осознанного профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и потребностям общественности в кадрах. К основным задачам профориентации следует отнести: максимальное информирование учащихся о мире и требованиях профессий к личности; активизацию познавательной деятель-

ности учащихся в поиске «своей» профессии; создание условий для практической пробы сил в различных видах деятельности; формирование профессиональной направленности личности, общественно значимых мотивов выбора профессии; изучение школьников в целях профориентации; проведение профессиональных консультаций, оказание помощи учащимся в оценке своих способностей и качеств, применительно к конкретным видам трудовой деятельности; формирование профессионального намерения и оказание помощи в его реализации; анализ адаптации выпускников школы в профессиональных учебных заведениях и на производстве, изучение эффективности всей профориентационной работы.

В профессиональной работе со школьниками используются формы и методы ознакомительной профориентационной работы; методы организации целенаправленной деятельности учащихся по подготовке к осознанному выбору профессии; методы изучения учащихся в целях профориентации [1]. К сожалению, существующая в школах методическая база для проведения профориентационной работы недостаточна. Школьный курс по выбору профессии не ведется в полном объеме из-за отсутствия подготовленных педагогических кадров. Система профессиональной ориентации нуждается в согласовании профориентационных программ служб занятости с программами отделов образования. Для преодоления затруднений в профессиональном самоопределении необходима готовность учащихся к самостоятельности, осознание ими своего места в обществе, способность к корректировке, реализации перспектив саморазвития.

Профориентационная работа, которая проводится в образовательных учреждениях США, носит вариативный характер. Некоторые её этапы сохраняются независимо от типа образовательного учреждения или законодательства того или другого штата. Сначала учащиеся постепенно знакомят с миром профессионального труда, выяв-

ляют основные склонности и способности (наблюдается динамика этих показателей, выстраиваются долгосрочные прогнозы выбора профиля), а затем предлагают ученикам попробовать свои возможности в том или ином направлении деятельности.

Позитивным моментом, в профориентационной деятельности в образовательных учреждениях США можно назвать установление внешних связей с профессиональными учебными заведениями и предприятиями штатов и города. Расширение поля такого взаимодействия позволяет не только предоставлять большую информацию о способах труда, но и успешно осуществлять старшекласниками профессиональные пробы, что не всегда возможно непосредственно на учебном месте. Выполнение профессиональных проб по различным сферам профессиональной деятельности позволяет учащимся оценить собственные возможности освоения той или иной профессии. Одновременно профессиональная проба предусматривает диагностические и обучающие возможности, моделируя профессиональную деятельность, стимулирует развитие адекватной самооценки уровня готовности к избираемой профессии и способствует реализации принципа свободного профессионального выбора [2]. Установление связей между учебными заведениями и предприятиями организуется в рамках социального партнерства.

Социальное партнерство – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, который предусматривает согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса. Установление связей с социальными партнерами позволяет образовательному учреждению иметь полную информацию о рынке труда (сколько и какие специалисты требуются); обеспечивать учет требований работодателей по содержанию подготовки специалистов (квалификационные характеристики);



корректировать старые и разрабатывать новые учебные программы и материалы, отвечающие требованиям индустрии; иметь более широкие возможности для организации практики учащихся, стажировки преподавателей; расширять возможности трудоустройства выпускников; обеспечивать возможность разработки совместных коммерческих проектов для пополнения внебюджетных фондов образовательных учреждений (курсы дополнительной профессиональной подготовки, повышения квалификации и т.д.).

С помощью социальных партнеров реализуется процесс наставничества (на основе экономической поддержки предприятия, за счет привлечения необходимых кадров, либо за счет «Центра профессиональной поддержки штата», пожертвований родительского комитета, школьных попечителей и пр.). На рабочем месте американские учащиеся не только приобретают опыт профессиональной деятельности, но и находятся в ситуации успеха.

Сравнительный анализ подготовки выпускников к занятости на рынке труда позволил выявить общее и специфическое в образовательных системах США и России.

В США, как вариант профессионального самоопределения, рассматривается построение личной профессиональной перспективы (ЛПП), которая может быть изменена и дополнена педагогами ценностно-смысловыми компонентами в результате диагностики обучающихся, индивидуальной профконсультации, с учетом условий на рынке труда. Определение возможности продолжения образования производится с использованием выбора нескольких профильных проб из общего каталога [3]. В определении приоритетных факторов, влияющих на профессиональный выбор, оказывают помощь педагогические и психологические службы внутри внешкольных общественных организаций. Процесс самопознания учащегося на разных этапах обучения фиксируется в таблице принятия решения – «портфолио». Поиск способов

преодоления ограничителей выбора проводится при работе консультативной службы Guidance, родительского комитета и Национального совета по координации и профессиональному самоопределению молодежи.

Реализация такой модели возможна в городах с достаточно развитой инфраструктурой. В сельской местности и малых городах модель не сможет эффективно функционировать, т.к. не будет в достаточной мере представлен рынок профессий, которыми хотят овладеть современные ученики. Опыт реформирования школьных программ в США показал, что целесообразным является путь к созданию программ, основанный на принципах обязательности, специализации и интеграции. В этом случае к знаниям приобщают основную массу учащихся, тогда как специальные программы удовлетворяют интересы и развивают способности отдельных групп школьников. В социальном виде дифференциация нередко превращается в способ социального отбора. Средствами такого отбора оказываются платное обучение и система экзаменов [4]. К тестированию в школе учеников готовят планомерно уже в начальной школе.

Единый государственный экзамен в России как одна из форм итоговой школьной аттестации на сегодняшний день не гарантирует свободу выбора при поступлении в вуз или университет, в особенности за пределами региона. ЕГЭ реализует один из этапов профильной подготовки в старших классах при конструировании индивидуального учебного плана. Экзамен принимают на местах в школе, что повышает риск возникновения списывания, подтасовки работ, порождает репетиторство как способ «хорошо» и «отлично» подготовиться к аттестации.

Сравнительный анализ отечественной и зарубежной подготовки обучающихся к занятости на рынке труда, реализация компетентностного подхода к выбору профиля выпускников образовательных учреждений позволили выделить обновленный, современный взгляд на процесс обучения,

направленный на решение триединой задачи для каждого обучающегося: учиться «быть», учиться «знать», учиться «делать». Эти задачи неразделимы, однако для оценки степени их достижения необходима классификация компетенций, приобретаемых в ходе обучения.

В стратегии привития набора ценностей представляется значимой система нравственно-гражданского воспитания в школах США, программа трудового обучения, общественного служения, создания внутри- и внешкольных организаций, способствующих помощи в профессионально-ценностном самоопределении, приближения заданий к реальной жизни ("real life" situations) или социально значимым ситуациям, обучение составлению «портфолио», и использованию его в дальнейшей практической деятельности (резюме при устройстве на работу), подготовка специалистов службы профильной ориентации и педагогической поддержки.

Сравнительный анализ позволил также установить, что теоретико-методической основой допрофессиональной и профессиональной подготовки учащейся молодежи в США является концепция ключевых, базовых навыков (квалификаций). Как свидетельствует анализ, это соответствует общемировым и общеевропейским тенденциям в области подготовки молодежи к занятости, согласно которым необходимо формировать у молодежи ключевые компетенции.

Проведенный анализ показал, что концепция базовых, ключевых квалификаций имеет конкретное содержательное наполнение. Так, в США данная проблема разрабатывается в рамках теории «Образование для карьеры». Под «базовыми навыками», определяющими успех на рынке труда (навыками готовности к занятости, навыками выживания на рабочем месте) понимаются, прежде всего, умение учиться, наличие необходимого уровня профессиональной подготовки (профессионализм); управление собой: самооценка, постановка целей,

планирование карьеры и т.п.; навыки общения и установления эффективных взаимоотношений с людьми и др.

Под «ключевыми квалификациями» понимаются профессионально важные качества и индивидуальные типы профессионального поведения, являющиеся основой широкого круга профессий и не теряющие своего значения при изменении технологии производства. Ключевые квалификации называют также функциональными, к ним относятся абстрактное теоретическое мышление, способность к планированию сложных технологических процессов, творческие и прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений, коммуникативные способности. Практические пути формирования базовых, ключевых навыков находят свое выражение как в допрофессиональной, так и в профессиональной подготовке молодежи.

В процессе сравнительного анализа был выделен ряд общих тенденций современной практики профильной подготовки учащейся молодежи России и США. Во-первых, это введение в процесс обучения различных профориентационных курсов («Как добиться успеха на рынке труда»; «Планирование карьеры» и др.), основной целью которых является подготовка учащихся к вступлению в мир труда. Во-вторых, это введение производственной практики для учащихся старших классов, что является выражением отмеченной выше тенденции соединения обучения с производительным трудом. В-третьих, большое внимание уделяется экономической подготовке учащихся и подготовке к предпринимательству. В-четвертых, имеется много общего в методике допрофессиональной подготовки для молодежи России (широкое применение активных методов обучения, метода практико-ориентированных проектов).

В практике реализации профессионального образования в России и США также имеется ряд общих тенденций.

В первую очередь, это введение широкого базового профессионального обуче-

ния, что способствует формированию не только профессиональных, но и ключевых квалификаций, необходимых современному работнику. Для обеих стран сегодня характерно укрупнение профессиональных областей, объединяющих группы специальностей. Подготовка учащихся в системе профессионального образования осуществляется по широким профессиональным направлениям, что способствует их профессиональной мобильности, а также создает возможность трансформировать полученные навыки в случае изменения содержания труда. Во-вторых, отмечается введение в практику обучения профессионально-ориентированных предметов или компетенций. В последние годы эта тенденция меняется в сторону увеличения объема общеобразовательной подготовки, что является выражением общемировой тенденции.

Большое значение придается подготовке выпускников системы профессионального образования к трудоустройству. Это осуществляется через фиксацию результатов обучения, введение практики отслеживания трудоустройства выпускников, усиление связей бизнеса и промышленности с образовательными учреждениями, значительное влияние социальных партнеров на политику и содержание профессиональной подготовки молодежи (профессиональные программы, деятельность консультативных комитетов, ресурсных центров, лабораторий и др.) и представляет интерес, с точки зрения изучения опыта подготовки молодежи к занятости на рынке труда, как в России, так и в США.

Также были определены различия подготовки выпускников к занятости на рынке труда в России и в США. Организация профильной подготовки в США обеспечивается индивидуальным учебным планом обучающегося, который содержит фиксированный перечень обязательных учебных курсов и возможность выбора из множества практико-ориентированных

курсов в течение всего периода обучения. В российских школах преобладает углубленное изучение предметов, обеспечивающее фундаментальную подготовку учащихся по основным предметам.

Основными направлениями подготовки выпускников школ в США являются: обучение навыкам эффективного поведения в условиях рынка труда; формирование целей и планов собственной профессиональной карьеры; устойчивые связи с образовательными учреждениями и предприятиями; обеспечение преемственности общего и профессионального образования. Важную роль в учебном процессе играют встречи учащихся с представителями разных профессий, посещение предприятий и центров развития карьеры, стажировки, участие учащихся в производственной деятельности в малых предприятиях в школах или УНПО. Для системы образования России характерна углубленная естественнонаучная и гуманитарная подготовка. В США 70% выпускников школ получают начальное и среднее профессиональное образование, в России – 85% выпускников поступают в вузы. Выбор профессии учащимися в США соответствует их профилю обучения в школе, а в России зависит от мнения родителей, друзей, СМИ.

В США ориентация социально-экономического и педагогического окружения направлена на получение учащимися достаточной профессиональной подготовки; обязательную производственную практику на малых предприятиях в течение учебного года; включение учащихся в основные сферы деятельности (образовательную, производственно-практическую, социально-активную, культурно-досуговую) с формированием опыта выполнения соответствующих деятельностей (компетенций); российские школьники ориентированы, чаще всего, на получение высшего образования.

Перечисленные выше направления сравнительного анализа подготовки обучающихся к занятости на рынке труда можно

использовать в отечественной практике обучения с учетом национальных особенностей, потребностей общества, региона и личности старшеклассников, а также творческого преобразования зарубежного опыта с учетом отечественной самобытной культуры и ценностей, общественно-гражданского запроса на согласование кадровой и образовательной политики, обоснования свободы выбора подростком образовательного маршрута для дальнейшего, не только профессионального выбора на рынке труда, но и развития способности принимать ответственность за совершаемый выбор.

#### Литература

1. Профессиональное образование в России и за рубежом: Коллективная монография / Под ред. А.Д. Копытова. – Томск: Изд-во STT, 2009. – 224 с.
2. *Arnove R.F.* Comparative and international education society (CIES) facing the twenty-first century: challenges and contributions// comparative Education Review. – Vol. 45. – № 4. – 2001. – P. 477–503.
3. *Cray K., Herr E.* Other ways to win: creating alternatives for high school graduates. – Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company, 2000. – 198 p.
4. *Meier D.* Will standards save public education? / Ed. by Coe-hen J. and Rogers J. – Boston, MA: Beacon Press, 2000. – 89 p. ■

УДК 371.398

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧАЩИХСЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ США

Р.А. Валеева, Д.И. Галиуллина

### Аннотация

В статье приводится сравнительный анализ социологического опроса, проведенного в штате Миннесота, построенного на основе сравнения ответов учащихся из альтернативных образовательных учреждений и их сверстников из общеобразовательных учебных заведений. Анализируются такие проблемы: алкоголизм, наркомания и насилие в семье, сексуальное и физическое насилие, проблемы заниженной самооценки, эмоционального истощения учащегося, а также делинквентное и суицидальное поведение.

**Ключевые слова:** альтернативное образование, делинквентное поведение, эмоциональное истощение, семейное насилие.

### Abstract

This article deals with the comparative analysis of Student Survey, which was administrated in Minnesota. Them analysis is based on the answers of the students from alternative educational centers and their regular schools counterparts. The article highlights such problems as family alcohol/drug problems, family violence, sexual abuse, low self-esteem problems, students' emotional distress, suicidal and delinquent behavior.

**Index terms:** alternative education, delinquent behavior, emotional distress, family violence.

**В** настоящее время в мире стало пользоваться большой популярностью, так называемое альтернативное образование. Особенно данное направление нетрадиционного образования развито в США. Это вызвано тем, что в последние годы наметилась тенденция существенного роста количества государственных альтернативных школ, предназначенных для учащихся, находящихся под угрозой исключения из общеобразовательной школы (с 3850 в 1997–1998 годах [1] до 11000 в 2007 году [2]).

Наряду с тем, что увеличивается количество учащихся, обучаемых в альтернативных школах, меняется и само понятие альтернативного образования. Сегодня все большее количество альтернативных школ востребовано теми семьями и родителями, чьи дети по той или иной причине имели проблемы в общеобразовательной школе. Среди наиболее распространенных причин выделяются трудности в усвоении программы, проблемы в семье, проблемы с поведением в школе, временное исключение или отчисление из школы [4]. Это в корне

отличается от изначальной цели альтернативных школ, которые появились в 1960-е годы как ответ на бытующее мнение, что система государственного образования не удовлетворяет потребности всех учащихся должным образом. Общие характеристики альтернативных школ включали в себя в то время: компактность; тесное взаимодействие между учителями и учащимися; доброжелательность окружающих; личностно-центрированный подход (student-centered approach); гибкость структуры; возможности для учащихся участвовать в принятии решений [3]. Насколько современные альтернативные школы США соответствуют данным характеристикам?

Основная база данных Министерства образования США по государственному начальному и среднему образованию, определяет альтернативную образовательную школу как «государственную начальную /среднюю школу, которая: 1) удовлетворяет те интересы учащихся, которые, как правило, не могут быть удовлетворены в общеобразовательной школе, 2) обеспечивает нетрадиционное образование, 3) слу-

жит дополнением к общеобразовательной школе, или 4) выходит за рамки общеобразовательной специальной школы, или профессионального образования» [6].

В связи с тем, что альтернативное образование продолжает развиваться и играть все более значимую роль в системе государственного образования США, возникла потребность в текущей информации об этих учебных заведениях и учащихся, которые там учатся. Для получения этой информации был разработан опрос учащихся, целью которого был сбор информации на государственном уровне. В опросе участвовало около 4000 добровольцев из альтернативных школ и образовательных центров. В данной статье мы приводим анализ результатов социологического опроса, проведенного в штате Миннесота, построенный на основе сравнения ответов учащихся из альтернативных образовательных учреждений и их сверстников из обычных общеобразовательных учебных заведений.

Опросник включал в себя ответы учащихся по следующим аспектам, отражающим характеристику молодежи, их семей и окружающей среды: семейный состав и отношения в семье; проблемы алкоголизма и наркомании в семье; семейное насилие; сексуальное насилие; физическое насилие на свидании и изнасилование; низкая самооценка; эмоциональное истощение; суицидальное поведение и самоагрессия; сексуальная активность; делинквентное поведение [5].

**Состав учащихся.** В альтернативных образовательных заведениях зарегистрировано почти равное количество учеников и учениц. Среди 12–20 возрастных групп, включенных в этот отчет, одна треть – это лица совершеннолетнего возраста (18–20), более чем половина были 16- и 17-летнего возраста, и только 16% были 15-летнего возраста или моложе.

Темнокожие подростки составляют большую часть в альтернативной системе образования, чем в общеобразовательной

системе. Добытые сведения верны для всех меньшинств, кроме американцев азиатского происхождения. Показатели поступления американских индейцев в альтернативные образовательные учреждения были в 5 раз выше, чем ожидалось, и около 1,5–2,5 раз выше для латиноамериканцев, афроамериканцев и для представителей двухрасовой молодежи или молодежи многонационального происхождения.

**Семейный состав и отношения в семье.** В ходе проведенного опроса выяснилось, что в альтернативных образовательных учреждениях реже встречаются подростки из полных семей, по сравнению с общеобразовательными школами. Родители большинства учащихся из альтернативных образовательных центров никогда не состояли в браке, некоторые состояли в разводе, некоторые были покойными. Несмотря на значительные различия в семейном составе между учащимися в альтернативных образовательных учреждениях и учащимися в общеобразовательных школах, различия в восприятии межличностных отношений в семье были небольшие. Значительная доля обеих групп подростков полагала, что их родители заботятся о них «достаточно» или «очень сильно», однако у учащихся общеобразовательных школ процент был выше. Среди учащихся общеобразовательных школ было больше положительных ответов на вопросы о том, заботится ли их семья об их чувствах, проявляет ли понимание, уважают ли их частную жизнь, и проводят ли вместе весело время.

**Проблемы алкоголизма и наркомании в семье.** Подростки в альтернативных образовательных учреждениях в 2 раза чаще сообщают о проблемах алкоголизма и наркомании в их семьях. Среди учащихся центра альтернативного образования, родительская наркомания была связана с перенесением физического и сексуального насилия, тяжелым эмоциональным состоянием, попытками самоубийства, и проблемами злоупотребления психоактивными веществами в подростковом возрасте.



**Семейное насилие.** Студенты в альтернативных образовательных учреждениях в два раза чаще, чем школьники из общеобразовательных учреждений, были подвержены физическому насилию в семье, и почти в два раза чаще стали свидетелями физического насилия других членов семьи. Учитывая оба аспекта семейного насилия, можно заключить, что одна треть подростков в альтернативных образовательных учреждениях либо были подвержены физическому насилию, либо стали свидетелями такого насилия, либо возможны оба варианта.

**Сексуальное насилие.** Учащиеся в альтернативных образовательных учреждениях гораздо более склонны сообщить об историях сексуального насилия, чем учащиеся в общеобразовательных школах. Ученицы из альтернативных образовательных центров в 1,5 раза чаще сообщают о внутрисемейном сексуальном насилии, чем ученицы из общеобразовательных школ. Аналогично, ученики из альтернативных школ в 2 раза чаще сообщают о сексуальном насилии, чем ученики из общеобразовательной школы. О внесемей-

ном сексуальном насилии ученицы сообщают примерно в 2 раза чаще, а ученики в 1,5 раза чаще, чем их сверстники из общеобразовательной школы. Из рассмотрения обоих вариантов сексуального насилия, следует, что более одной трети учениц в альтернативных школах пережили сексуальное насилие.

**Физическое насилие на свидании и изнасилование.** Вероятность сообщения ученицами из альтернативных образовательных учреждений о насилии на свидании была в 2,5 раза выше, чем ученицами из общеобразовательных школ, точно также признаний об изнасиловании на свидании в 3 раза больше. Ученики в альтернативных образовательных учреждениях и общеобразовательных учебных заведениях с одинаковой вероятностью сообщали о том, что стали жертвой насилия на свидании. Однако только небольшой процент учащихся мужского пола представителей обоих заведений сообщили о том, что стали жертвой изнасилования на свидании.

**Низкая самооценка.** По итогам социологического опроса не выявлено сильного

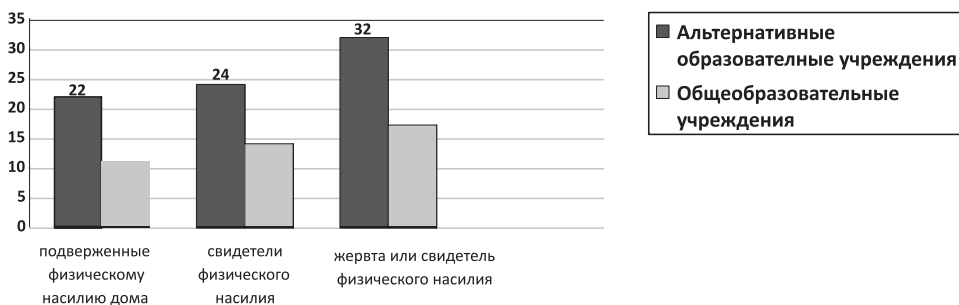


Рис. 1. Семейное насилие

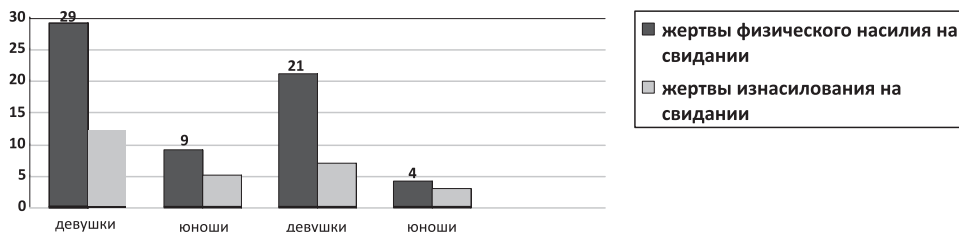


Рис. 2. Физическое насилие и изнасилование на свидании

различия между подростками в альтернативных образовательных учреждениях и подростками из общеобразовательных школ по уровню самооценки. Подростки в альтернативных школах полагали с той же вероятностью, что и их сверстники из общеобразовательных школ, что они способны работать так же хорошо, как и их сверстники, однако, они были в меньшей степени довольны собой, и реже находились в хорошем состоянии. Они чаще ощущают, что они ничего не могут сделать правильно, что им нечем гордиться, что их жизнь менее полезна, чем подростки в общеобразовательных школах. Несмотря на различия, только небольшая часть учащихся в целом имеет негативное мнение о себе.

**Эмоциональное истощение.** Различия между подростками в альтернативных образовательных учреждениях и подростками в общеобразовательных школах относительно состояния эмоционального истощения были незначительными. В опросе было множество вопросов о настроении в течение предыдущих 30 дней. Подростки в альтернативных образовательных учреждениях с большей вероятностью, чем их сверстники из общеобразовательных школ сообщали о плохом настроении, тоске, нервозности, чувстве безнадежности, взволнованности, расстроенности, неудовлетворенности в личной жизни и чувстве подавленности.

Эти серьезные эмоциональные проблемы у учащихся из альтернативных образовательных учреждений с большей вероятностью были связаны с сексуальным или физическим насилием, наличием наркозависимого родителя, отсутствием заботы со стороны семьи.

**Суицидальное поведение и самоагрессия.** Чуть большее количество подростков из альтернативных образовательных учреждений сообщило о суицидальных мыслях в предыдущем месяце, чем их сверстники из общеобразовательных школ (29% против 25%). Разница в попытках самоубийства в течении жизни, однако, была значительно больше. И девушки, и юноши в альтернативных образовательных учреждениях в 2

раза чаще, чем их сверстники из общеобразовательных школ, сообщали, что они пытались покончить с собой. В самом деле, две из пяти девушек и почти одна четверть юношей в альтернативных центрах образования отметили, что они пытались покончить жизнь самоубийством.

**Сексуальная активность.** Учащиеся в альтернативных образовательных учреждениях начали сексуальную активность в раннем возрасте. 55% сексуально активных подростков в альтернативных образовательных учреждениях говорят, что к 14 летнему возрасту у них уже был первый опыт, по сравнению с 31% сексуально активных подростков в общеобразовательных школах. Сексуально активные подростки из альтернативных образовательных учреждений реже сообщали об использовании средств контрацепции для защиты от нежелательной беременности и / или венерических заболеваний, чем их сверстники из общеобразовательных школ.

**Делинквентное поведение.** Подростки из альтернативных образовательных центров чаще сообщали об асоциальном поведении в течение предыдущих 12 месяцев. В два раза больше подростков из альтернативных школ признавались, что по крайней мере 3 раза за прошлый год совершали акты вандализма, избивали кого-либо, совершали воровство в магазинах. Подростки в альтернативных образовательных учреждениях также с большей вероятностью утверждали, что они получают «удовольствие» от выполнения опасных поступков, чем подростки в общеобразовательных школах (37 % против 27%).

Таким образом, сравнительный анализ характеристик учащихся альтернативных и общеобразовательных школ США показывает, что учащиеся из альтернативных образовательных учреждений отличаются от своих сверстников из общеобразовательных школ по многим параметрам:

- в альтернативных образовательных учреждениях учится большее число темнокожих подростков и учащихся из неполных семей;

- семейные показатели употребления психоактивных веществ были в 2 раза выше у подростков из альтернативных образовательных учреждений, чем у подростков из общеобразовательных школ;

- подростки в альтернативных образовательных учреждениях имели в два раза больше шансов, чем подростки из общеобразовательных школ, стать жертвами физического насилия или стать свидетелями насилия в собственных семьях;

- девушки из альтернативных образовательных учреждений имели в два раза больше шансов стать жертвами сексуального насилия, чем девушки из общеобразовательных школ;

- о насилии и изнасиловании на свидании сообщали намного чаще девушки из альтернативных образовательных учреждений, чем девушки из общеобразовательных школ;

- вдвое больше учащихся в альтернативных образовательных учреждениях сообщили о попытке самоубийства;

- сексуальная активность была почти в два раза выше среди подростков в альтернативных образовательных учреждениях, чем среди подростков в общеобразовательных школах. Двое из пяти девушек в альтернативных образовательных учреждениях были беременны.

Одновременно надо отметить, что, по мнению учащихся из альтернативных образовательных учреждений США, все их учителя заинтересованы в них как в личностях и проявляют уважение к учащимся, о чем они говорили в 3 раза чаще, чем их сверстники из общеобразовательных школ. Результаты опроса выявили наиболее частые проблемы детей, чтобы иметь возможность оказать эффективную помощь. Совместные усилия школ, окружных служб социального обеспечения и общественных центров психического здоровья, являются важным шагом в этом направлении. Важными являются также попытки создания дополнительных консультационных услуг для решения проблемы употреб-

ления наркотических веществ, проблемы ранней беременности и психологических расстройств.

Среди конкретных рекомендаций предлагаются также:

- введение в альтернативных образовательных центрах штатных единиц узкопрофильных специалистов, которые могли бы оценивать и решать проблемы токсикомании, физического и сексуального насилия;

- организация для персонала альтернативных образовательных учреждений специальных курсов, помогающих идентифицировать проблемы, связанные с психологическим и физическим состоянием здоровья учащихся;

- доступность врачей и профильных специалистов для нуждающихся учащихся;

- усовершенствование учебного плана в контексте сексуального просвещения подростков.

### Литература

1. *Hoffman, L.* Key statistics on public elementary and secondary schools and agencies: School year 2004-2005 (NCES 2008-304r). U.S. Department of Education. Washington DC: National Center for Education Statistics, 2001.

2. *Kleiner, B., Porch, R.M. & Farris, E.* Public alternative schools and programs for students at risk of education failure: 2000-01 (NCES 2002-04). U.S. Department of Education. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 2002.

3. *Lange, C.M. & Sletten, S.J.* Alternative education: A brief history and synthesis. Alexandria, VA: Project Forum at National Association of State Directors of Special Education, 2002.

4. *Lehr, C.A. & Lange, C.M.* Alternative schools and the students they serve: Perceptions of state directors of special education. Policy Research Brief, 14(1). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Research and Training Center on Community Living, 2003.

5. Minnesota Student Survey: Alternative Schools and area learning centers. Minnesota Department of Human Services. January, 2007

6. U.S. Department of Education (2004). Characteristics of the 100 largest public elementary and secondary school districts in the United States: 2002-2003 (NCES 2004-351). Washington DC: Author. ■

УДК 159.9

## ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФЕНОМЕНА «ЧУВСТВО ВИНЫ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

О.М. Манхаева

### Аннотация

Прослеживается оформление понятия «чувство вины» в зарубежной и отечественной психологии на протяжении XX в. Отмечается вклад отечественных психологов И.С. Кон, В.В. Столина, Е.Т. Соколовой, К. Муздыбаева, Е.П. Ильина и других ученых в развитии рассмотрения понятия «чувство вины» в психологической теории на постсоветском пространстве. Показано, что в оформлении понятия «чувство вины», важнейшими достижениями отечественной и зарубежной психологии явились обогащение представлений о чувстве вины.

**Ключевые слова:** чувство вины, эмоции, чувства, норма и правила поведения.

### Abstract

In this article the process of «feeling of fault» concept defining in foreign and domestic psychology during XX century is observed. The contribution of Russian psychologists I.S.Kon, V.V.Stolina, E.T.Sokolovoj, K.Muzdybaeva, E.P.Ilyin and others scientists in development of «feeling of fault» concept consideration in the psychological theory around the Post-Soviet space is noticed. It is shown, that in «feeling of fault» concept formation, definition enrichment about «feeling of fault» was the main achievement of both Russian and foreign psychology.

**Index terms:** feeling of fault, emotion, feelings, code of conduct and behavior standards.

**П**роблема исследования влияния чувства вины на личность человека в процессе ее развития – одна из наиболее острых. И обсуждение данной проблемы необходимо начать с попытки проанализировать становление этого понятия в различных психологических теориях. Перефразируя известное высказывание Г.Эббингауза, можно сказать, что у феномена чувства вины большое прошлое, но короткая история. Давно известная в религии и философии проблема чувства вины сравнительно недавно обратила на себя внимание психологов. Рост интереса к изучению чувства вины связан как с множеством белых пятен в концептуальном поле данного феномена, так и с потребностью в прикладных исследованиях. Чувство вины занимает прочное место в ряду понятий житейской психологии и уже несколько десятилетий исследуется западными психологами, однако в отечественной науке работы, посвященные этому вопросу, можно встретить крайне редко.

Проблема чувства вины весьма активно рассматривается зарубежными учены-

ми, как социальное образование в рамках следующих подходов: психоаналитического (З.Фрейд, 1991; В.Райх, 1999; А.Фрейд, 1993; О.Ранк, Э.Фромм, 1992; К.Хорни, 1997 и др.), гуманистического (А.Маслоу, 1997 и др.), экзистенциально-гуманистического (И.Ялом, 2000, Дж.Бьюдженталь, 1998 и др.), экзистенциального (М.Бубер, 1994; В.Франкл, 1990, 1997; Р.Мэй, 1958 и др.), когнитивного (J.Tangney, 1995; K.Barret, 1998; M.Hoffman, 1982; T.Ferguson, 1990; A.Beck, 1979; и др.), а также в теории научения (S.Sarason, 1966; D.Switzer, 1968; D.Unger, 1962; D.McKenna, 1938; D.Miller, G.Swanson, 1956 и др.).

В российской психологической науке обращение психологов к феномену чувства вины происходит, как правило, в рамках общей теории эмоций и чувств (Ю.Сидоренко, 1971; Г.Шингаров, 1971; М.Якобсон, 1998 и др.), в теории морального развития и воспитания (В.Малахов, 1989; С.Якобсон, В.Щур, 1977), в свете изучения социальной адаптации (А.Растигеев, 1984), либо в контексте исследования самосознания и самоотношения (И.Кон, 1981; С.Пантилеев,

1991; Е.Соколова, 1989; В.Столин, 1983). На базе культурологических/антропологических теорий формируется представление о чувства вины как о регулятивном механизме социального контроля, возникшего вместе с появлением социальных норм, стандартов, идеалов (Г.Брандт, А.Лобок, 1991; В.Вичев, 1978; И.Кон, 1978, 1979; К.Муздыбаев, 1983, Т.Стефаненко, 1999).

В данной статье мы рассмотрим подробно существующие подходы к изучению чувства вины в зарубежной и отечественной психологии.

В классической теории психоанализа развитие чувства вины может осуществляться лишь после того, как сформирована базовая структура личности (Ид, Эго и Супер-Эго). Первым развивается Ид, понимаемое, как врожденный набор импульсов, инстинктов или влечений. Природа Ид сексуальная и агрессивная и формируется у ребенка на фоне развитой способности концептуально отделять свое Я от других, думать, совершать выбор, владеть собой и воздействовать на окружающую среду (реальность). Супер-Эго, обычно понимаемое как совесть, появляется после того, как дети усваивают представление о правилах поведения, идентифицируясь со своими родителями или со своей референтной группой [16, 18, 26].

Таким образом, в психоанализе чувство вины – одно из чувств психических, могущее быть понятым как *разногласие между Я и Сверх-Я. Согласно З. Фрейду, большая часть чувства вины нормально бывает бессознательной и являет собой топологическую разновидность тревоги или страха*, который в более поздней стадии полностью совпадает со страхом перед Сверх-Я. Чтобы объяснить чувство вины, З.Фрейд говорит о тревоге моральной, социальной, тревоге отчуждения, страхе кастрации [26].

Благодаря психоанализу за чувством вины закрепилась недобрая слава. Долгие годы именно в чувстве вины видели причину неврозов, некоторых видов психозов и депрессивных расстройств. Но в конце

60-х начале 70-х годов исследования, проведенные в русле когнитивной психологии, изменили взгляд на природу и процессы, порождаемые чувством вины.

В частности, были отмечены некоторые позитивные аспекты чувства вины. Например, J.Вубее отмечает, что более сильное переживание чувства вины связано с меньшим проявлением расизма и ксенофобии; студенты, склонные испытывать чувство вины, показывают больший коэффициент академической успешности; юноши и девушки, склонные переживать чувство вины, реже меняют сексуальных партнеров, их половая жизнь более упорядочена и др. [24]. Если в психоанализе чувство вины понимается негативно как дезадаптивная эмоция, то в англо-американской психологии, согласно M.Estrada-Hollenbeck и T.Heatherton, чувство вины, скорее наоборот, играет позитивную роль, помогая адаптации человека в обществе [25]. J.Tangney утверждает, что чувство вины мотивирует просоциальное поведение, толкая субъекта на попытки загладить свою вину, возместить нанесенный ущерб, утешить пострадавшую сторону [29]. Также в рамках когнитивной теории были получены доказательства в пользу более раннего возникновения чувства вины, чем это утверждается в классической психоаналитической теории. K.Varret было установлено, что поведенческие реакции, характерные для проявления переживания чувства вины (попытки восстановить нанесенный ущерб, объяснение причин своего поступка, извинение), появляются уже на втором году жизни [23]. Кроме того, источник развития чувства вины понимается когнитивными психологами иначе. M.Hoffman развивает положение о том, что чувство вины возникает на основе эмпатического переживания «я – причина страдания другого». При этом это переживание может возникать и в довольно раннем возрасте. M.Hoffman дает следующее *определение чувства вины*, основанное на межличностной эмпатии – это интенсивное, неприятное переживание от-

сутствия уважения к себе, которое возникает в результате эмпатийного сопереживания субъекту, оказавшемуся в стрессовой ситуации, в сочетании с осознанием того, что причиной этой стрессовой ситуации является сам сопереживающий [27].

Феномен чувства вины исследовался и неопрейдистами, выводы, которых дали толчок для развития гуманистического направления в психологии.

О. Ранк связывал понятие чувство вины с понятием свободной воли. По его мнению, жизнь – это процесс сепарации и индивидуализации, в то время как смерть – это обратное явление, связанное с объединением, слиянием и зависимостью. Воля функционирует на уровне сознания, пытается разрешить существующий конфликт между страхом жизни и страхом смерти. Вина, подобно страху жизни, соотносится с ощущением утраченных возможностей, стагнацией и регрессией, которые вызваны отказом от сепарации [7].

Э. Фромм связывал понятие чувство вины с ответственностью перед самим собой. Он ввел понятие «гуманистической совести», которая, в отличие от «авторитарной», является голосом истинного, подлинного «Я» человека. Гуманистическая совесть призывает человека стать тем, кем он может стать. По его мнению, чувство вины, которое человек испытывает перед авторитетом за невыполнение его предписаний, на подсознательном уровне переживается как вина перед самим собой, потому что не оправдывает своих собственных ожиданий [17].

Идеи О. Ранка и Э. Фромма нашли отражение в работах психологов гуманистического направления. А. Маслоу, подобно Э. Фромму, проводит различие между совестью (Супер-Эго) и внутренним чувством вины. Первое означает усвоение самостью одобрения и неодобрения других людей: отца, матери, учителей и т.д., которое складывается под влиянием социума. Внутреннее же чувство вины возникает как следствие «предательства индивидом своей

внутренней природы или своей самости; это, по сути, обусловленное недовольство самими собой» [9].

Вопрос о происхождении вины, ее самостоятельности (независимости от тревоги или страха), а также о положительной роли феномена в развитии личности человека успешно решается представителями экзистенциально-гуманистического направления. И. Ялом определяет чувство вины как «темную тень ответственности». Человек несет ответственность не только за причиненное зло другим людям, либо за нарушение моральных и социальных правил, но также за «преступления против самого себя». Человек наделен огромным потенциалом и большими возможностями, и все это он может реализовать в своей жизни. И если он не реализовал себя, избегал жизни, то он виновен [22].

Дж. Бьюдженталь также связывает чувство вины с осознанием ответственности за свои действия или бездействия. Эта вина присуща человеческому бытию и возникает потому, что человек не реализует свой потенциал, живет в несоответствии со своими ценностями и намерениями, и не ценит своих близких за то, что они существуют. Чувство вины возвращает человека к его индивидуальности, к его внутреннему миру, и когда человек перекладывает ответственность за свои неудачи и беды на других, он подавляет «осознание внутреннего чувства, которое необходимо для подлинного переживания собственной жизни» [2].

Главной заслугой психологов экзистенциального направления является то, что, исследуя феномен чувства вины с точки зрения развития человека с подчеркиванием аспекта саморазвития и самосовершенствования, они выработали и ввели понятие *онтологической вины*. Р. Мэй определяет *онтологическую вину* как чувство несоответствия между тем, что он есть, и тем, чем он должен быть, между тем, что он делает, и тем, что он должен делать, между тем, как сложилась ситуация, и какой она должна быть [11].



Р.Мэй рассматривая понятие экзистенциальной вины, определил три формы экзистенциальной вины. Первая – результат «потери возможностей». Возможности развития человека существуют в интеллектуальной, социальной, эмоциональной и физической сферах. Однако люди не всегда стремятся к развитию своих возможностей. Субъект может пренебрегать своими возможностями в данной сфере жизни и полностью отказываться от их развития. Согласно Р.Мэй, такой отказ приводит к первой форме вины.

Второй тип экзистенциальной вины, согласно Р.Мэй, развивается как результат отсутствия единства субъекта и близкого ему человека. Мы не можем видеть близкого нам человека точно так же, как он сам видит себя, не можем обладать абсолютной эмпатией к нему, не можем быть с ним в полном единстве. Таким образом, возникает основа обособленности или одиночества, характеризующая каждую человеческую жизнь.

Третья форма экзистенциальной вины возникает из отделения человека от природы [4].

Представители теории научения (S.Sarason, 1966; D.Switzer, 1968 и др.), так же как и представители психоаналитического направления, отмечают тесную связь чувства вины со страхом и тревогой. Так D.Unger представил более детальный анализ чувства вины, в котором страх или тревога образовывали интегральную часть. Он рассматривает чувство вины как двухкомпонентную эмоцию. Первый компонент – вербально-оценочная реакция человека («Я не должен был делать этого!»), или раскаяние. В ее основе лежит негативное отношение к себе, самообвинение, связанное с осознанием либо совершенного проступка, либо нарушения собственных моральных принципов. Признание своей неправоты или предательства своих убеждений порождает второй компонент – вегетативно-висцеральную реакцию с целой гаммой мучительных и довольно стойких

переживаний, преследующих человека: угрызения совести, сожаление о совершенном, неловкость (стыд) перед тем, кого обидел, страх потерять дорогого человека и печаль по этому поводу. Правда, возможно и раскаяние без эмоциональной реакции, чисто формальное, внешнее, неискреннее, вошедшее в привычку или как рассудочный вывод. Так, дети часто раскаиваются, но не исправляются [5].

Другие представители теории научения (D.McKenna, 1938; D.Miller, G.Swanson 1956, и др.) считают чувство вины самостоятельным феноменом, помогающим снижать тревогу и избегать серьезных психических расстройств. В пользу последней точки зрения говорит и то, что многие авторы показали, что для эффективного научения вине более подходят не методы физического, наказания, а психологические, ориентированные на «любовь» [4].

В отечественной психологии существует несколько дополняющих друг друга точек зрения по поводу чувства вины. В соответствии с первой точкой зрения чувство вины принято относить к категории моральных или нравственных чувств или обобщенно к этическим чувствам. В данных работах обращение исследователей к феномену вины происходит, как правило, в рамках общей теории эмоций и чувств [19, 20], либо в рамках изучения социальной адаптации [13].

Само чувство вины не являлось отдельным предметом исследования, не выделялась его специфика, ему приписывались лишь те обобщенные свойства, которые присущи в целом этическим чувствам. Так, П.Якобсон предлагал для того, чтобы понять специфику этого феномена с позиции отечественных психологов, обратиться к исследованию особенностей самих моральных чувств [20].

С позиции исследователей, придерживающихся данной точки зрения, моральные чувства явились результатом формирования морального сознания, которое появляется у человека на определенном этапе социального развития [19].

Согласно другой точке зрения, вина рассматривается как регулятивная способность. Данные способности развиваются в качестве эмоциональной стороны моральности. Данный подход имеет место в рамках теории морального развития и воспитания [8, 21].

Признается, что в основе переживания чувства вины лежит способность высказывать моральные суждения и противостоять искушению нарушать эти правила, т.е. вина рассматривается как способность к оценке и осуждению себя; способность к эмоциональной идентификации, выполняющая функцию преодоления противоречия между личностью и группой.

Развитию третьей точки зрения предшествовали культурологические или, как их еще называют, антропологические теории. Культурологи особое внимание обращают на значимость в конкретных культурах чувства страха, стыда и чувства вины, т.е. мотивов, реализующих норму на уровне индивидуального сознания. Существуют две разные системы оппозиций: Ю.Лотман противопоставляет страх и стыд, а Р.Бенедикт и вслед за ней многие другие западные культурологи – стыд и вину. Различают западную «культуру вины», считающуюся интровертированной, обращенной вовнутрь, и восточную «культуру стыда», представляющуюся экстравертированной, ориентированной вовне.

Согласно третьей точке зрения чувство вины и стыд рассматриваются как регулятивные механизмы социального контроля, предполагающие разные уровни интериоризации норм. Исследователи относят эти эмоциональные явления к новым психологическим образованиям, возникшим вместе с появлением социальных норм, стандартов, идеалов [1, 3, 6, 10, 14].

В соответствии с четвертой точкой зрения, которая содержится в психологических теориях авторитетных современных исследователей, вина рассматривается как феномен самосознания (самоотношения):

эмоционально – ценностного отношения к себе и самооценки [12, 15].

Так, С.Пантелеев эмпирически выделил фактор самообвинения в пространстве изучаемого им самоотношения [12].

Согласно В.Столину вина, концептуализированная им в качестве феномена раскаяния, представляет собой один из шести процессов самосознания, запускаемых конфликтным смыслом в результате совершения поступка. Вина может выступать вариантом осмысления противоречия, конфликтного смысла, заключенного в поступке [15].

Выделяется также позиция, которую следует назвать интегральной, объединяющей в себе различные точки зрения. Здесь чувство вины и стыд рассматриваются как способы проявления самооценки, т.е. такого рефлексивного отношения человека к себе, когда его Я выступает одновременно в виде субъекта и объекта самоанализа.

Первую в российской психологии попытку создания комплексной теории чувства вины и стыда предпринял К.Муздыбаев. Автор полагает, что вина представляет собой негативное чувство, связанное с осознанием своего поступка и умением делать каузальные выводы. Он считает, что вина имеет три измерения: аффективное, когнитивное и мотивационное. Главными функциями чувства вины он считает саморегуляцию и обеспечение конформности членов общества [10].

В завершении анализа существующих подходов как отечественных, так и зарубежных ученых к психологическому феномену чувства вины, во-избегании путаницы в понятиях, необходимо указать на кросскультуральное различие в определении понятия эмоция.

Е.Ильин проводит различие между эмоцией и чувством, определяя эмоцию как эмоциональное реагирование на конкретную ситуацию. Следовательно, эмоция вины – это ситуационная негативная оценка своего конкретного поведения. В то время как чувство, выражает долгосроч-

ное отношение к тому или иному объекту. Отсюда, чувство вины – это длительная эмоциональная установка, вызывающая негативную оценку своего поведения в случае нарушения интернализированных норм и правил поведения [5].

Западные психологи не проводят различия между эмоциями и чувствами. В свою очередь, они различают *вину-состояние* и *вину-черту*. Вина-состояние рассматривается как временное, ситуационное эмоциональное переживание, что соответствует определению эмоции, в то время как вина-черта рассматривается как устойчивая личностная характеристика, выражающаяся в склонности к переживанию состояния вины, и соответствует определению чувства [4, 28, 29 и др.].

#### Выводы

Итак, в оформлении феномена «чувство вины» в контексте развития личности, важнейшими достижениями отечественной и зарубежной психологии явилось следующее: обогащение представлений о чувстве вины (позитивные и негативные аспекты; сознательное и бессознательное в чувстве вины; различие между эмоциями и чувствами), расширение субъективного и объективного в чувстве вины (социальные установки, ответственность за выполнение предписаний авторитетных лиц, негативная оценка своего поведения в случае нарушения интернализированных норм и правил поведения и др.). Несмотря на то, что многие исследователи упоминают в своих научных работах чувство вины, можно с уверенностью сказать, что данный феномен в зарубежной и отечественной психологии недостаточно разработан.

Практически отсутствуют работы, специально посвященные теоретико-эмпирическому изучению чувства вины. Поэтому становится очевидным, что вопросы о происхождении этого феномена, влиянии его на развитие личности человека, его природе, характеристиках и функциях, которые чрезвычайно важны для педагогической, психотерапевтической и правоохранитель-

ной практик, требуют дальнейшего исследования.

#### Литература

1. Брандт Г.А., Лобок А.М. Преодоление морали, или Парадоксы «нравственного искусства». М.: Знание, 1991.
2. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентом в гуманистической терапии / [Перевод]. – М.: «Класс», 1998.
3. Вичев В. Мораль и социальная психика. – М.: Прогресс, 1978.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб. и др.: Питер, 2001.
6. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978.
7. Мадди С.Р. Теории личности: сравнительный анализ. – СПб.: «Речь», 2002.
8. Малахов В.А. Стыд (Философско-этический очерк). – М.: Знание, 1989.
9. Маслоу А.Г. Психология бытия. – М: Рефл-бук, 1997.
10. Муздыбаев К. Переживание вины и стыда. – СПб., 1995.
11. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
12. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: Спецкурс. – М.: МГУ, 1991.
13. Растигеев, А.П. Социальная адаптация и ответственность личности // Социальная адаптация и вопросы нравственного воспитания личности. – Барнаул, 1984.
14. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М., 1999.
15. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
16. Фрейд А. «Теория и практика детского психоанализа». Том 2. – М., 1999.
17. Фромм Э. Бегство от свободы: Человек для самого себя / Ред. П.С. Гуревич. – М.: Изида, 2004.
18. Хорни К. Невротическая личность нашего времени // Сборник сочинений в 3 т. Т.1. – М., 1997.
19. Шингаров, Г. Эмоции и чувства как форма отражения действительности / Г. Шингаров. – М., 1971.

20. *Якобсон П.М.* Психология чувств. – М., 1998.
21. *Якобсон С.Г., Щур В.Г.* Роль соблюдения этической нормы в ее усвоении // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. – М., 1977.
22. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия / [Перевод]. – М.: Класс, 2000. – 576 с.
23. *Barret K.C.* The Origins of Guilt in Early Childhood, In J.Bybee (Ed.), *Guilt and Children* – New York: Academic Press, 1998, pp. 75-90.
24. *Bybee J.* The Emergence of Gender Differences in Guilt during Adolescence, In J.Bybee (Ed), *Guilt and Children*. – New York: Academic Press, 1998, pp. 14-126.
25. *Estrada-Hollenbeck M., Heatherton T.* Avoiding and Elevating Guilt through Prosocial Behaviour. In J.Bybee (Ed.), *Guilt and Children*. – New York: Academic Press, 1998, pp. 215-232.
26. *Freud S.* Inhibition, symptome et angoisse (1926) / trad de Pallemand par M.Tort-2 ed. – Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
27. *Hoffman M.L.* Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. / In N. Eisenberg (Ed.) *Development of Prosocial Behaviour*. – New York, 1982, pp. 281-313.
28. *Jones W.H., Schratte A.K., Kugler, K.* The Guilt Inventory // *Psychological Reports*. 2000. V.87, pp. 1039-1042.
29. *Tangney J.P.* Shame and guilt in interpersonal relationships. In J.P.Tangney & K.W.Jischer (Eds.), *Self-conscious emotions*. – New York: Guilford Press, 1995, pp. 114-139. ■

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<b>Андреева Ю.В.</b> Сравнительный анализ идей саморазвития в православной и светской педагогике .....	3
<b>Демченко А.И.</b> Мировая художественная культура и саморазвитие современного интеллигента.....	10
<b>Михальцова Л.Ф.</b> Ценностно-смысловые ориентации будущих педагогов на творческое саморазвитие в системе непрерывного образования.....	14
<b>Рабаданова Р.С., Юлина Г.Н.</b> Самообразование – одна из форм повышения профессионального мастерства педагога .....	20
<b>Иванов А.А., Полиевский С.А.</b> Актуализация системы самооздоровления студентов-спортсменов .....	24
<b>Шанина Г.Е.</b> Здоровье как необходимое условие самосохранения и самореализации личности .....	33

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

<b>Митрофанов В.И.</b> Информационный алгоритм выбора диагностических признаков образовательного процесса.....	38
<b>Шестопалова Т.В.</b> Цели и принципы воспитательной работы в педагогическом вузе .....	42
<b>Вихляева Л.С.</b> Педагогические условия эффективного развития коммуникативных способностей будущих менеджеров .....	47
<b>Хазиева Ф.Х.</b> Научно-методическое обеспечение подготовки классных руководителей к организации процесса формирования культуры толерантности студентов педагогического колледжа .....	54
<b>Игнатова И.Б., Екимова Н.В.</b> Особенности управления учреждением дополнительного образования детей .....	60
<b>Ермаков Р.Ю.</b> Диалоговое общение как условие реализации ценностного согласования в педагогическом взаимодействии на уроках немецкого языка .....	66

<b>Иксанова И.А.</b> Особенности познавательной активности сельских школьников в условиях интерактивного обучения химии и биологии.....	72
---	----

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ**

<b>Михайлишина Г.Ф., Курашкин А.А.</b> Современный мониторинг в образовании: классификации и принципы проведения.....	78
---	----

<b>Волкова Е.В., Зиятдинова Ю.Н.</b> , Структура межкультурной коммуникативной компетенции в исследованиях зарубежных и отечественных ученых.....	84
---	----

<b>Марганов А.Г., Валеева Р.А.</b> Особенности развития социально-правовой компетентности воспитанников детского дома.....	91
--	----

<b>Вуколова Е.Г.</b> Реализация компетентностного подхода в дополнительном профессиональном образовании педагогов-экологов.....	97
---	----

<b>Губайдуллин А.А.</b> Дидактические условия формирования исследовательской компетентности в проектном обучении.....	102
---	-----

<b>Пучкова Ю.Л.</b> Основные пути совершенствования социолингвистической компетентности будущих специалистов туризма и сервиса.....	107
---	-----

<b>Галямова Э.Х.</b> Генетический подход к обучению математике в методической подготовке будущих учителей математики.....	113
---	-----

### **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

<b>Валеев А.А., Минибаева А.Р.</b> Прогностическое значение альтернативной школы как парадигмы гуманистической педагогики.....	119
--	-----

<b>Маршалова И.Н.</b> Формирование корпоративной культуры будущих инженеров средствами социального партнерства.....	125
---	-----

<b>Соколова О.А.</b> Теоретико-методологический аспект гражданско-правового воспитания студентов неюридических вузов в образовательном процессе при изучении «правоведения».....	133
--	-----

<b>Чирво А.Ю.</b> Фасилитативная функция учителя иностранного языка школы надомного обучения.....	139
---	-----

<b>Иванова И.Г.</b> Художественно-эстетическое воспитание детей в условиях дошкольного образования.....	144
---	-----

<b>Ременникова Ю.С.</b> Развитие этнохудожественной культуры студентов-педагогов средствами национальной живописи.....	148
--	-----



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Добротворская С.Г., Курбацкая Т.Б., Новиков Г.А.** Психолого-педагогические аспекты развития проектного мышления студентов в условиях высшего профессионального образования ..... 153

**Кравцова А.Ю.** Представления о феномене телесности в структуре личности и «Я-концепции» с точки зрения различных теоретических подходов..... 159

**Романова Е.Н., Ковалев В.П.** Формирование готовности сельских младших школьников к креативной деятельности..... 165

**Леядева Е.В.** Интеграция индивидуального и дифференцированного подходов в современном образовательном процессе в контексте межполушарной асимметрии у детей ..... 171

**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

**Барышникова О.М.** Педагогическая антропология С.Френе ..... 176

**Никитенко В.Н.** Эдукология и педагогика – общее и особенное в предметах исследования ..... 183

**Кадыров Р.В., Пряженникова О.А., Черненко В.В.** Об использовании типологии Д.Кейрси для построения индивидуальной траектории при обучении студентов ..... 189

**Маликов Р.Ш., Газизова Ф.С.** К проблеме определения понятия «педагогика детства» ..... 197

**ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**Донецкая О.И.** Политическое образование и демократическое воспитание в ФРГ перед лицом новых вызовов ..... 203

**Демченко А.Р., Семина О.А.** Сравнительный анализ подготовки учащейся молодежи к занятости на рынке труда в США и в России..... 209

**Валеева Р.А., Галиуллина Д.И.** Сравнительная характеристика учащихся альтернативных и общеобразовательных школ США ..... 216

**Манхаева О.М.** Теоретико-эмпирическое обоснование феномена «чувство вины» с точки зрения развития личности ..... 221

## CONTENTS

### EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

<b>Andreyeva Yu.V.</b> A comparative analysis of the notions of self-development in secular and Russian Orthodox pedagogics .....	3
<b>Demchenko A.I.</b> World art culture and self-development of modern intelligentsia .....	10
<b>Mikhaltsova L.F.</b> Value-based semantic orientation of pedagogics majors towards creative self-development within the system of continuous education.....	14
<b>Rabadanova R.S., Yulina G.N.</b> Self-education as a form of raising professional skills of an educator.....	20
<b>Ivanov A.A., Poliyevsky S.A.</b> Implementing a system of personal health improvement for students doing sports.....	24
<b>Shanina G.Ye.</b> Health as a prerequisite for self-preservation and self-actualization of a person.....	33

### PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

<b>Mitrofanov V.I.</b> Informational algorithm of selecting diagnostic features of the educational process.....	38
<b>Shestopalova T.V.</b> Objectives and principles of educational activity at a higher institution of pedagogics .....	42
<b>Vikhlyayeva L.S.</b> Pedagogical conditions of efficient growth in communicative skills of management majors.....	47
<b>Khasiyeva F.Kh.</b> Scientific and methodological grounds for training grade instructors to assist and direct the formation of tolerance culture among students at a pedagogical college .....	54
<b>Ignatova I.B., Yekimova N.V.</b> Peculiarities of managing an institution of additional education for children .....	60
<b>Yermakov R.Yu.</b> Dialogical communication as a precondition for implementing value coordination in pedagogical interaction at classes of German.....	66

<b>Iksanova I.A.</b> Peculiarities of cognitive activity of rural school students in the interactive teaching of chemistry and biology.....	72
---	----

### COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

<b>Mikhailishina G.F., Kurashkin A.A.</b> Current state of affairs in educational monitoring: classifications and principles of implementation .....	78
--	----

<b>Volkova Ye.V., Ziyatdinova Yu.N.</b> The structure of intercultural communicative competence in the studies by Russian and foreign scientists.....	84
---	----

<b>Marganov A.G., Valeyeva R.A.</b> Peculiarities of enhancing social and legal competencies of orphanage students .....	91
--	----

<b>Vukolova Ye.G.</b> Implementing the competence-based approach in further professional education for teachers of ecology .....	97
--	----

<b>Gubaidullin A.A.</b> Didactic conditions of building research competence in project-based education.....	102
---	-----

<b>Puchkova Yu.L.</b> Principal ways of perfecting the sociolinguistic competence of students majoring in service and tourism.....	107
--	-----

<b>Galyamova E.Kh.</b> Genetic approach to teaching mathematics in methodological training of future teachers of mathematics .....	113
--	-----

### ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

<b>Valeyev A.A., Minibayeva A.R.</b> Prognostic value of alternative school as a paradigm of humanist pedagogics.....	119
---	-----

<b>Marshalova I.N.</b> Developing corporate culture of engineering majors by means of social partnership .....	125
--	-----

<b>Sokolova O.A.</b> Theoretical and methodological aspects of civil and legal education of students while studying law as a minor discipline.....	133
--	-----

<b>Chirvo A.Yu.</b> Facilitative functions of a foreign language instructor at a home-based education program.....	139
--	-----

<b>Ivanova I.G.</b> Artistic and aesthetic education of preschool age children.....	144
---	-----

<b>Remennikova Yu.S.</b> Enhancing ethnoartistic culture of pedagogics majors by means of ethnic painting .....	148
---	-----

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

- Dobrotvorskaya S.G., Kurbatskaya T.B., Novikov G.A.** Psychological and pedagogical aspects of developing students' project thinking at institutions of higher education..... 153
- Kravtsova A.Yu.** Ideas of the phenomenon of corporeality within the personality structure and the 'I-concept' from the points of view of various theoretical approaches..... 159
- Romanova Ye.N., Kovalyov V.P.** Enhancing the readiness of rural primary schoolers for creative activity ..... 165
- Ledyayeva Ye.V.** Integrating the individual and differentiated approaches in the context of children's interhemispheric asymmetry in the modern educational process ..... 171

## HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

- Baryshnikova O.M.** C. Freinet's pedagogical anthropology..... 176
- Nikitenko V.N.** Educology and pedagogics: commonalities and peculiarities in the subjects of research..... 183
- Kadyrov R.V., Pryazhennikova O.A., Chernenko V.V.** On the use of the D. Keirsej typology to trace individual trajectories in the education of students ..... 189
- Malikov R.Sh., Gazizova F.S.** On defining the notion of «pedagogics of childhood»..... 197

## ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

- Donetskaya O.I.** Political and democratic education in the Federal Republic of Germany: Facing new challenges..... 203
- Demchenko A.R., Syomina O.A.** A comparative analysis of preparedness of student youth for employment at the job markets of USA and Russia..... 209
- Valeyeva R.A., Galioullina D.I.** Comparative characteristics of students at alternative and regular high schools of the USA ..... 216
- Mankhayeva O.M.** Theoretical and empirical grounds of the phenomenon of 'guilty feeling' from the standpoint of personality development ..... 221

## НАШИ АВТОРЫ

АНДРЕЕВА Ю.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: andreevsemen@mail.ru

БАРЫШНИКОВА О.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков и методики их преподавания, старший научный сотрудник Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии

E-mail: olgant2005@rambler.ru

ВАЛЕЕВ А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков факультетов естественно-математического цикла Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

E-mail: valeykin@yandex.ru

ВАЛЕЕВА Р.А. – доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

E-mail: valeykin@yandex.ru

ВИХЛЯЕВА Л.С. – ассистент Кафедры финансово-экономических дисциплин и управления персоналом Стерлитамакской государственной педагогической академии

E-mail: smues@bashtel.ru

ВОЛКОВА Е.В. – старший преподаватель кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского государственного технологического университета

E-mail: wolfkova@mail.ru

ВУКОЛОВА Е.Г. – соискатель кафедры естествознания и методики его преподавания в начальных классах института педагогики и психологии детства Уральского Государственного педагогического университета

E-mail: servisemail@list.ru

ГАЗИЗОВА Ф.С. – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольного воспитания Набережночелнинского государственного педагогического института

E-mail: rustiku@bk.ru

ГАЛИУЛЛИНА Д.И. – студентка 5-го курса факультета иностранных языков Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, стажер Университета Миннесоты США

E-mail: dilyarik@mail.ru

ГАЛЯМОВА Э.Х. – старший преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания Набережночелнинского государственного педагогического института.

E-mail: egalyamova@yandex.ru

ДЕМЧЕНКО А.И. – доктор искусствоведения, профессор кафедры истории музыки Саратовской государственной консерватории им. Л.В.Собинова

E-mail: alexdem43@mail.ru

ДЕМЧЕНКО А.Р. – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Учреждения Российской академии образования «Институт развития образовательных систем», г.Томск

E-mail: sibinedu@tspu.edu.ru

ДОБРОТВОРСКАЯ С.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: sveta\_dobro@mail.ru

ДОНЕЦКАЯ О.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Казанского (Приволжского) федерального университета, директор Немецкого центра образования, науки и культуры КФУ

E-mail: Olga.Donetskaja@ksu.ru

ЕКИМОВА Н.В. – соискатель кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института культуры и искусства

E-mail: ekimova71@mail.ru

ЕРМАКОВ Р.Ю. – аспирант кафедры педагогики Благовещенского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики его преподавания факультета иностранных языков Благовещенского государственного педагогического университета

E-mail: rye-77@mail.ru

ЗИЯТДИНОВА Ю.Н. – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой «Иностранные языки в профессиональной коммуникации» Казанского государственного технологического университета

E-mail: wolfkova@mail.ru

ИВАНОВ А.А. – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой гигиены, экологии, спортивных сооружений, курс ГО Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФКа)

E-mail: polievski@mtu-net.ru

ИВАНОВА И.Г. – аспирант Казанского государственного университета культуры и искусств, учитель музыки МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Казани

E-mail: iraida@yandex.ru



ИГНАТОВА И.Б. – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного педагогического университета, академик «Петровской академии наук и искусств»

E-mail: ignatova@bsu.edu.ru

ИКСАНОВА И.А. – аспирант кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, завуч МОУ СОШ с. Старобазаново Бирского района

E-mail: iksanovairina@mail.ru

КАДЫРОВ Р.В. – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общепсихологических дисциплин факультета клинической психологии Владивостокского государственного медицинского университета

E-mail: rusl-kad@yandex.ru

КОВАЛЕВ В.П. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

E-mail: Romanovaelena1@mail.ru

КРАВЦОВА А.Ю. – аспирант кафедры психологии Морского государственного университета имени адмирала Г.И. Невельского

E-mail: minavlad@mail.ru

КУРАШКИН А.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры промышленной экологии Национального исследовательского университета Казанского государственного технического университета им. А.Н.Туполева

E-mail: aak\_nk\_m@mail.ru

КУРБАЦКАЯ Т.Б. – кандидат психологических наук, доцент кафедры философии Камской государственной инженерно-экономической академии, г. Набережные Челны

E-mail: alterego123@yandex.ru

ЛЕДЯЕВА Е.В. – соискатель кафедры педагогической психологии и педагогики Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, преподаватель кафедры педагогической психологии и педагогики Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева.

E-mail: lediyaevaE@yandex.ru

МАЛИКОВ Р.Ш. – доктор педагогических наук, профессор Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

E-mail: rustiku@bk.ru

МАНХАЕВА О.М. – аспирант кафедры психологии Морского государственного университета им. адм. Г.И. Невельского, г. Владивостока

E-mail: manhaev.2@mail.ru

МАРГАНОВ А.Г. – аспирант третьего года обучения кафедры общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета  
E-mail: marganovalexey@gmail.com

МАРШАЛОВА И.Н. – аспирантка кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета  
E-mail: marshalova@mail.ru

МИНИБАЕВА А.Р. – старший преподаватель кафедры иностранных языков факультетов естественно-математического цикла Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета  
E-mail: kiska5.83@mail.ru

МИТРОФАНОВ В.И – доцент кафедры безопасности информационных технологий Марийского филиала Автономной некоммерческой организации высшего профессионального образования «Московская открытая социальная академия»  
E-mail: vimitr@gmail.com

МИХАЙЛИШИНА Г.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике Московского педагогического государственного университета (МПГУ)  
E-mail: gfm141@gmail.com

МИХАЛЬЦОВА Л.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, Член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, г. Новокузнецк  
E-mail: mihal\_lf@mail.ru

НИКИТЕНКО В.Н. – доктор педагогических наук, профессор Института комплексного анализа региональных проблем Дальневосточного отделения Российской академии наук (ИКАРП ДВО РАН), заведующий лабораторией региональных социально-гуманитарных исследований  
E-mail: rsgilab@rambler.ru

НОВИКОВ Г.А. – старший преподаватель Камского института искусств и дизайна, заведующий кафедрой «Художественное конструирование промышленных изделий»  
E-mail: fomuts@mail.ru

ПОЛИЕВСКИЙ С.А. – доктор медицинских наук, профессор кафедры гигиены, экологии, спортивных сооружений, курс ГО Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФКа)  
E-mail: polievski@mtu-net.ru

ПРЯЖЕННИКОВА О.А. – преподаватель кафедры общетехнических дисциплин, Тихоокеанского военно-морского института имени С.О. Макарова (ТОВМИ)  
E-mail: rusl-kad@yandex.ru .

ПУЧКОВА Ю.Л. – старший преподаватель кафедры социально-культурного сервиса, туризма и языкознания Читинского государственного университета  
E-mail: yuliyapuchkova2010@yandex.ru

РАБАДАНОВА Р.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета технологий и управления  
E-mail: raziyat@bk.ru

РЕМЕННОКОВА Ю.С. – аспирант кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, преподаватель живописи и композиции  
E-mail: rem\_uli\_3@mail.ru

РОМАНОВА Е.Н. – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева  
E-mail: Romanovaelena1@mail.ru

СЕМИНА О.А. – старший преподаватель кафедры ИЯ СибГИУ, г.Новокузнецк  
E-mail: sibinedu@tspu.edu.ru

СОКОЛОВА О.А. – аспирант кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института культуры и искусств, методист отдела менеджмента качества образования учебно-методического управления  
E-mail: Olga9803284560@mail.ru

ХАЗИЕВА Ф.Х. – соискатель кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии, заведующая Туймазинским учебно-методическим центром ГАОУ ДПО «Институт развития образования РБ»  
E-mail: bosbeer@mail.ru

ЧЕРНЕНКО В.В. – кандидат технических наук, доцент, старший преподаватель кафедры Радиозлектроники, Тихоокеанского военно-морского института имени С.О. Макарова (ТОВМИ)  
E-mail: rusl-kad@yandex.ru.

ЧИРВО А.Ю. – старший преподаватель кафедры раннего изучения иностранных языков института психологии и педагогики образования ГОУ ВПО г. Москвы, Московского городского педагогического университета. Учитель английского языка отделения надомного обучения школы ГОУ СОШ № 648 г. Москвы  
E-mail: Achirvo@yandex.ru

ШАНИНА Г.Е. – кандидат педагогических наук, доцент МГУТУ (Московский государственный университет технологий и управления)  
E-mail: Shanina2@yandex.ru

ШЕСТОПАЛОВА Т.В. – начальник управления по воспитательной и социальной работе Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара)  
E-mail: oksana\_1970@mail.ru

ЮЛИНА Г.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного университета технологий и управления  
E-mail: galinaul@mail.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) Федеральный университет 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.

**Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.**

С января 2007 года на журнал можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625 информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агенство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- «Ориентация образования на саморазвитие личности»
- «Совершенствование качества образовательных систем»
- «Компетентностный подход в обучении и саморазвитии»
- «Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи»
- «Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности»
- «Проблема мониторинга качества образования»
- «История образования и педагогической мысли»
- «Проблемы зарубежной педагогики» и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала "Образование и саморазвитие" заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

#### **Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:**

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенную гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);
- аннотацию к статье на русском и английском языке объемом не более 70 слов (12 шрифтом),
- ключевые слова статьи на русском и английском языке (12 шрифтом)
- УДК статьи.

*Пример авторской справки:*

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета

**Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).**

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института

**Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).**

**Требования к оформлению статьи:**

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word,
- Размер бумаги – А4 (210x297)
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная)
- Шрифт – Times New Roman, 14
- Межстрочный интервал – 1,5
- Красная строка – 1,2;
- Выравнивание – по ширине
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, шрифт 12

**Название статьи** набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация и ключевые слова** (на русском и английском языке), которые раскрывают основное содержание статьи

*Пример:*

УДК

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

**А.О.Прохоров**

**Аннотация**

**Ключевые слова:**

**Abstract**

**Index terms:**

**В тексте**, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание на: слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

*Пример:*

<i>Таблица 2</i>
<b>Модель готовности к ЗОЖ</b>

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

*Пример:*

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>
---

**Библиографический список** приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание - по центру, курсив жирный). Ссылки на литературу оформляются с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

<b>Литература</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.</li><li>2. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.</li><li>3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.</li></ol>

**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 требуются 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.

Со всеми вопросами, связанными с журналом, обращайтесь по телефону:

**8(843) 233-08-20, 8(843)-233-08-55** к Доброворской Гузель Мансуровне

или по электронному адресу: [samorazvitie@mail.ru](mailto:samorazvitie@mail.ru)

Ждем Ваших писем!

ДЛЯ ЗАМЕТОК