

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

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 1(23) 2011 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1(23) 2011 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 07.02.2011.

Формат 70x100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 12,79.

Тираж 1000 экз. Заказ 01-11/10-3

Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел.: (843) 231-05-46, 231-05-61.

Факс (843) 231-08-71.

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 374.1

РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД К АКТИВИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И САМОРАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. Андреев

Аннотация

В статье рассматриваются возможности ресурсного подхода к активизации инновационной деятельности в различных ее формах и видах, а так же возможности творческого саморазвития вузовских преподавателей и студентов в условиях модернизации высшего педагогического образования.

Ключевые слова: ресурсный подход, педагогические инновации, творческое саморазвитие, конкурентоспособность, гарантированность качества образования.

Abstract

The article considers the opportunity paths opened by the resource-based approach to enhancing various kinds and forms of innovation, as well as creative self-development of professors and students at institutions of higher education under the conditions of modernizing higher education in the field of pedagogics.

Index terms: resource-based approach, pedagogical innovation, creative self-development, competitiveness, guaranteed quality of education.

В современной социокультурной ситуации в России и мире, какие бы проблемы мы не рассматривали и не решали, они с неизбежностью выводят нас на проблему качества жизни человека XXI века и как составную часть этой проблемы – проблему гарантированности качества современного образования. В свою очередь, решить проблему гарантированности качества образования невозможно без поиска новых ресурсных возможностей, гарантирующих устойчиво высокое качество высшего педагогического образования и непрерывного творческого саморазвития как вузовского преподавателя, так и студентов.

В рамках этой статьи мы попытаемся рассмотреть как одну из обнадеживающих педагогических стратегий – это ресурсный подход к активизации инновационной деятельности и творческого саморазвития как вузовских преподавателей, так и студентов педагогических вузов.

В педагогическом лексиконе последних лет все чаще используется понятие «ресурс» в контексте развития образования, ресурсный центр, педагогический ресурс, человеческий ресурс и так далее.

Поскольку феноменология понятия «ресурс» довольно-таки размыта, но очень актуальна для понимания и поиска резервных возможностей качества образования и качества саморазвития человека XXI века, то вначале остановимся на содержательном анализе этого понятия.

В процессе теоретического анализа образовательной деятельности и в самой педагогической практике понятие ресурс чаще всего отражает не использованные возможности, условия, средства, личностные качества и так далее, то есть все то, что потенциально, но вместе с тем и реально может быть задействовано и использовано для повышения гарантированности качества образования.

В этой связи работник сферы образования может быть несомненно отнесен к главному ресурсу повышения качества и эффективности образования, но при некотором условии. Если работник сферы образования проявляет себя как инициативная, высокопрофессиональная, творческая личность и тем самым способствует росту эффективности и качества образовательной деятельности. И наоборот, если работник сферы образования проявляет себя как консервативная, не профессиональная, и не инициативная личность, то такой работник становится тормозом и внутренним барьером для повышения качества и эффективности развития образования. Таким образом, педагог образовательной сферы может быть рассмотрен как главный ресурс повышения качества и эффективности образования, если он мотивирован на инновационную, творческую деятельность и обладает явно выраженными профессиональными, творческими способностями, которые он реализует в своей профессиональной педагогической деятельности.

Несмотря на многочисленные правительственные документы, инициативы министерства образования и науки, разработку педагогами-исследователями различных педагогических концепций процесс модернизации высшего педагогического образования в нашей стране идет крайне медленно и далеко не эффективно. Более того, в современном педагогическом образовании часто разрушается даже то, что было создано еще в советский период. Например, непрерывная педагогическая практика еще 10–15 лет назад во многих педагогических вузах была организована значительно лучше, чем это делается сейчас во многих педагогических вузах и университетах.

Или взять преподавание педагогики и психологии на уровне бакалавриата, которое сведено к 36 часам (18 часов на педагогику и 18 часов на психологию). Что это такое? На наш взгляд, это можно назвать не иначе, как профанацией и сущим фор-

мализмом. И такое заложено в новые учебные планы, которые составлены нашими чиновниками-реформаторами из Министерства образования и науки РФ.

Вряд ли надо особо доказывать, что значительная часть выпускников классических университетов очень часто попадает на работу в качестве преподавателей в гимназии, лицеи, колледжи. А поэтому оканчивающим классические университеты не помешает знание и общей педагогики, и истории педагогики, а так же общей и педагогической психологии. Как считают многие сотрудники кафедр педагогики и психологии классических университетов, в связи с переходом на двухуровневую систему подготовки качество психолого-педагогической подготовки студентов вряд ли изменится к лучшему. Но и в этих условиях необходимо искать резервные условия для повышения качества университетского образования.

Однако вернемся в 2010 год – в год Учителя. В этом году был дан новый импульс для развития инноваций в различных сферах образовательной деятельности в России. 4 февраля 2010 г. Президент России Дмитрий Медведев утвердил национальную образовательную инициативу «Наша новая школа». В этом документе, в частности, говорится: «Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умения выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства».

Для практической реализации концептуально значимых идей и положения национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» весьма продуктивным может стать ресурсный подход к ак-

тивизации инновационной деятельности и творческого саморазвития всех субъектов образовательного процесса в условиях модернизации высшего педагогического образования в нашей стране.

Ресурсному подходу в немалой степени могут способствовать и многочисленные научные конференции. Так, например, в конце 2010 г. по России прошли конференции «Информационные технологии в образовании», которые состоялись в Москве, Санкт-Петербурге, Петрозаводске, Ростове-на-Дону и еще в ряде городов. Эти конференции показали, что в России имеется значительный электронно-образовательный ресурс, который уже имеется в форме медиотек в отдельно взятых средних школах и вузах. Однако эти медиатеки необходимо не только активно пополнять новыми дидактическими разработками, но и более эффективно использовать. Эти электронные образовательные ресурсы в настоящее время необходимо пополнять более быстрыми темпами и активнее осваивать, особенно в педагогических вузах и университетах.

В условиях модернизации высшего педагогического образования электронно-образовательные ресурсы особенно активно могут быть использованы в самых разных направлениях и видах образовательной и организационно-педагогической деятельности. Во-первых, для повышения эффективности лекционных, семинарских и практических занятий студентов. Во-вторых, для активизации самостоятельной работы студентов, особенно в системе учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов.

В этой связи было бы в высшей степени целесообразно и продуктивно на базе крупных педагогических вузов и тем более на базе федеральных университетов создавать «Ресурсные центры инновационных образовательных технологий». В рамках этих центров необходимо сосредоточить не только электронные учебники, учебные пособия, но и любые другие инновационные

методики, технологии. Необходимо также всячески активизировать как деятельность этих «Ресурсных центров», так и вузовских преподавателей с тем, чтобы они активно осваивали и продуктивно применяли электронные и любые другие инновационные методики и технологии в обучении и воспитании студентов.

Так же большим ресурсным потенциалом обладают образовательные стандарты третьего поколения, разработанные на компетентностной основе. Однако следует иметь в виду, что активно и эффективно развивать профессиональные компетенции возможно не иначе, как в процессе практического решения соответствующих им профессиональных задач. Поэтому разработать образовательные стандарты третьего поколения даже на компетентностной основе недостаточно без реализации задачного подхода в профессионально-педагогической подготовке студентов.

Не лишне заметить, что значительный ресурс в повышении качества подготовки студентов – будущих педагогов имеется в системе УИРС и НИРС. На наш взгляд, следует существенно увеличить удельный вес УИРС и НИРС, начиная с первого курса.

Но увеличение удельного веса времени на УИРС и НИРС должно произойти не формально, а сопровождаться повышением внимания вузовского преподавателя на качество проектно-творческой деятельности студентов и особенно на развитие профессионально-педагогических компетенций, а также творческих и исследовательских способностей студентов.

Важным ресурсом инновационности и гарантированности качества педагогического образования может стать создание конкурентностной образовательной среды. В этой связи важна не просто организация проектно-творческой, спортивной, досуговой деятельности студентов, а организация всевозможных видов как учебной, научной и других видов деятельности студентов на конкурсной основе и последующим поощрением студенческих лидеров.

В настоящее время в некоторых вузах на студентов создаются так называемые «Портфолио». На наш взгляд, было бы более целесообразно и назрела необходимость в вузах ввести «Сертификат творческих достижений студента» [1], в который систематически, начиная с первого курса и до выпускного курса, заносить все наиболее существенные достижения студента в различных видах творческой, спортивной, досуговой и других видах деятельности. Этот «Сертификат творческих достижений студентов» давал бы потенциальному работодателю достаточно содержательную информацию о реальном профессионально-творческом и личностном потенциале студента-выпускника вуза.

Следует заметить, что структура и методика ведения «Сертификата творческих достижений студента» автором этих строк уже разработана.

Очень важным ресурсом для развития творческого потенциала студента, и особенно для саморазвития его конкурентоспособности, могут и должны стать спецкурсы по выбору студентов.

Таким, например, является авторский спецкурс «Конкурентология: учебный курс для саморазвития конкурентоспособности студентов» [2]. В процессе этого спецкурса студенты разрабатывают «Я-концепцию творческого саморазвития конкурентоспособности», у них постоянно стимулируется развитие компетенций самопознания, самоуправления, самооценки, самосовершенствования, творческой самореализации, стрессоустойчивости, способностей к разрешению конфликтов, культуры ведения переговоров и другие.

С точки зрения ресурсного подхода, в подготовке студентов как будущих педагогов огромные далеко не использованные резервные возможности имеются, если поощрять и стимулировать развитие студенческого самоуправления, если поощрять и развивать в различных формах и видах студенческие молодежные организации и движения, если к тому же администрация

вуза поощряет и развивает их инновационно-творческую направленность.

В последние годы отмечаются существенные изменения в саморазвитии педагогического менталитета как преподавателей педагогических вузов и университетов, так и студентов как будущих педагогов:

- Постепенно происходит понимание, что формула «образование на всю жизнь» заменяется формулой «образование через всю жизнь».

- Все более осознается, что гарантированность качества образования обеспечивается только в условиях сотрудничества и сотворчества вузовского преподавателя и студента при условии, если образование переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие – в творческое саморазвитие студента.

- Отношение к знаниям как приоритетной цели вузовского образования смещается к пониманию все большей значимости развития ключевых умений, компетенций и способностей решения профессиональных задач.

- Еще не у всех вузовских преподавателей отмечается сдвиг в понимании того, что в XXI веке все большую роль и значение будут иметь духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, воспитание интеллигентности и развитие студента как человека культуры.

- Повышается роль и значение развития системного, критического, инновационно-творческого мышления как вузовского преподавателя, так и студента.

- В последние годы произошло понимание того, что качественное образование в XXI веке практически невозможно без эффективных информационно-коммуникационных технологий обучения и воспитания студентов, которые охватывают все большее образовательное пространство и занимают все больше времени в современной образовательной деятельности.

Все эти и другие позитивные изменения в педагогическом менталитете как вузовского преподавателя, так и студента –

будущего педагога являются несомненно важным ресурсом повышения гарантированности качества высшего педагогического образования.

Модернизацию современного педагогического образования, особенно ее инновационную составляющую, нельзя запрограммировать в полном объеме, так как это процесс в своей основе творческий.

Но что можно и нужно сделать, чтобы этот процесс пошел и пошел по восходящей?

Необходимо так мотивировать всех участников образовательного процесса, чтобы в условиях реализации ресурсного

подхода принципы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности стали приоритетными в процессе модернизации нашего отечественного педагогического образования.

Литература

1. *Андреев В.И.* Сертификат творческих достижений студентов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 48 с.

2. *Андреев В.И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 466 с. ■

УДК 658.382.3:622.276

САМОРАЗВИТИЕ РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕФТЕГАЗОВОГО КОМПЛЕКСА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СУЩНОСТИ ОПАСНОСТИ И РИСКА

С.А. Днепров, А.А. Головкина

Аннотация

В статье анализируются результаты педагогического анкетирования и тестирования представлений студентов о сущности понятий «опасность» и «риск». Излагаются отличия понятий «риск» и «опасность», а также делается вывод о представленности данных понятий у студентов. Сделано педагогическое обоснование содержания рискологической подготовки на основе анализа саморазвития представлений студентов. Делается вывод о том, что в целях становления рискологической компетентности необходимо реализовать комплексный междисциплинарный подход, органично сочетающий психолого-педагогический, технический, правовой и морально-нравственный аспекты. Его реализация станет эффективной, если будет основана на рефлексивном тренинге, сочетающим самоанализ, рефлексию и интроспекцию готовности.

Ключевые слова: риск, опасность.

Abstract

The article looks at the outcomes of pedagogical testing and surveying the understandings the students in oil and gas industry polytechnics have of the notions of «danger» and «risk». Definitions and distinctions are provided for both terms, and a conclusion is made on how well they are covered by the students. A pedagogical background for risk training is grounded in the analysis of the students' opinions. To increase risk awareness, a comprehensive interdisciplinary approach must be implemented, combining psychological, pedagogical, technical, legal and moral aspects. Such an implementation can only be successful if bases on reflexive training, which in its turn comprises self-analysis, reflection and introspection of the state of preparedness.

Index terms: risk, danger.

В современном мире обостряется трагическое противоречие: с одной стороны, активно развиваются общественные и производственные отношения, которые провозглашают сохранение человеческой жизни и личности высшей ценностью, а с другой – в условиях ускорения научно-технического прогресса значительно умножаются опасности для жизни и здоровья не только для отдельно взятого человека, но и для всего человечества. Это противоречие вызывает потребность в научном анализе сущности понятий «опасность» и «риск». Педагогический анализ представлений студентов об этих понятиях свидетельствует, что в содержании подготовки будущих нефтяников и газовиков они обязательны, т.к. несмотря на политику энергосбережения, научно-технический прогресс неизбежно сопровождается ростом энер-

гопотребления, который осложняет и без того напряженную работу в нефтегазовой отрасли. Так считают 63% из опрошенных нами студентов (всего – 131 респондент) Тюменского нефтегазового университета. Увеличение потребности в углеводородах обуславливает усложнение технологических процессов и перевод нефтегазодобычи в северные районы с более низкими температурами. Начинается добыча нефти и газа с шельфа Северного Ледовитого океана. Все это ведет к усилению опасности техногенных катастроф. Более половины опрошенных нами студентов (53%) считают, что научно-технический прогресс приводит к более тяжелым экологическим, экономическим и социальным последствиям аварий. Будущие нефтяники задумываются о возрастании опасности, которая сопровождает нефтегазодобычу. Поэтому в высшем про-

профессиональном образовании необходимо сформировать одну из важнейших ключевых компетенций – безопасности профессиональной деятельности, которая должна базироваться на фундаментальных познаниях о сущности опасности и риска.

Сегодня об опасности и риске задумываются специалисты самых разных дисциплин: педагогики, социологии, экономики, психологии, юриспруденции, медицины. Совершенно очевидно, что в каждой отрасли знания определения понятий «опасность» и «риск» будут различны. Однако даже не вполне определенных понятий «опасность» и «риск» достаточно, чтобы создавать инструкции и руководящие указания, но для педагогики профессионального образования важно дать будущим специалистам научно обоснованные знания, чтобы они были способны осознавать грозящую опасность и могли ее свести до минимума.

Анализ отечественной и зарубежной педагогической мысли и передового опыта, представленного в работах разных авторов, показал, что существуют значительные различия в определениях понятий «опасность» и «риск», которые могут существенно повлиять на подготовку специалистов. Одними из первых соотношение понятий «опасность» и «риск» попытались определить R.W. Kates и R.E. Kasperson в 1983 году. «...опасность, в нашем словопотреблении, – это угроза людям и тому, что представляет для них ценность (собственности, окружающей среде, будущим поколениям и т.п.), а риск – это мера неожиданной опасности» [7]. Под опасностью понимается возможность гибели, травмы или утраты репутации человека, находящегося в положении объекта, т.е. подвергающегося опасности.

В этимологическом словаре русского языка опасность определяется как ситуация, требующая осторожности [6]. Эта трактовка понятия почти не вызывает споров. Люди ежедневно сознательно или несознательно подвергаются целому ряду более или менее крупных опасностей. Они

объективны и сопряжены практически с любым видом деятельности, начиная с первобытной эпохи: опасность голода от неудачной охоты, мореплавания и до наших дней – экономическая, производственная, экологическая. Опасность – реальная или потенциальная угроза для жизни, физического и духовного здоровья человека.

Понятие «риск» неоднозначно воспринимается многими исследователями. В основе осознания понятия «риск» лежит аксиома о потенциальной опасности любой деятельности. Человеческая практика дает основание утверждать, что любая деятельность потенциально опасна, а как известно, аксиома не нуждается в доказательстве. Теория риска начала широко развиваться и применяться в конце XIX века благодаря развитию математики, статистики, правовых и экономических наук, а затем и таких конкретных наук как теория игр, теория вероятностей, катастроф и принятия решений.

Заслуживают внимания работы, в которых «риск, связанный с опасностью», выступает как специфическая личностная форма регуляции поведения в ситуации, когда стремление к нему задано в заведомо опасных условиях. Обзор нормативно-технической литературы по определению понятия «риск», позволяет сделать вывод о том, что его рассматривают как меру для количественного измерения потенциальной опасности [3, 4], а для оценки безопасности используют критерии риска [1, 5]. Во многих источниках риск отождествляют с опасностью [8]. Э. Гиденс обосновывает это тем, что риск и есть опасность будущего ущерба. По его мнению, сознание рискующего не играет никакой роли [10]. Свободного от риска поведения не существует [9].

Общим во всех приведенных представлениях является вероятность наступления негативного события: неясно – произойдет нежелательное событие или не произойдет. Мы считаем, что не всякая опасность обязательно связана с риском. Если люди не осознают опасность, то они и не рискуют. В понятие «риск» обязательно включается

предупреждение об опасности. Люди, не осознающие риск, воспринимают внезапно наступившие катастрофические события, как неизбежное зло, от которого спастись невозможно. Они не могут устранить опасность. Опасность объективна, то есть независима от человека. Она особенно катастрофична, если человек не осознает ее или, осознавая, игнорирует.

В риске есть шанс на благоприятный исход. Опасность не предусматривает запланированного спасения от негативных последствий: вся надежда только на «авось», а риск дает такую возможность. В опасности человек всегда является объектом события, а сознательно рискуя, человек становится «частичным» или даже – «полным» субъектом самого неблагоприятного события, т.е. человек не может отменить или изменить ситуацию, но в состоянии избежать вреда или существенно снизить его. Риски связаны не только с личной безопасностью. Катастрофа 2010 г., связанная с разливом нефти в Мексиканском заливе, показала, как от недостаточно осознанной технологической опасности несколькими специалистами многократно усиливается экологическая угроза для всего Атлантического океана. Поэтому все нефтегазодобытчики должны осознавать риски профессиональной деятельности.

Мы считаем, что риск – осознанная готовность к внезапному наступлению опасности, обязательно включающая стремление сократить ущерб для жизни, физического, духовного здоровья и репутации человека, общества и государства. Важнейшее отличие риска от опасности заключается в осмыслении наличия неопределенности относительно будущего развития событий: если негативное развитие событий рассматривается как следствие неправильного решения специалиста, тогда речь идет о *риске решения*, а если события негативно развиваются независимо от влияния человека, тогда мы говорим об опасности, осознанной человеком как *риск выживания*. Если исходить из нетождественности понятия «опасность» и «риск»,

то широко распространенное понятие «мероприятия по снижению риска» становится совершенно бессмысленным, т.к. они предусматривают ухудшение осознания опасности.

Понятие «риск» обозначает сложный комплекс обстоятельств, которые необходимо учитывать в современном обществе. Он указывает на опасность, ее величину, возможные последствия, оказывает влияние и на собственное поведение рискующего. Обязательно надо учитывать, что когда люди идут на риск, то они не должны забывать об опасности, а в случае полного уклонения от опасности можно забыть о тех выгодах, которых можно было бы достичь путем рискованных решений. Намеренное снижение опасности резко сужает возможности для поиска новых путей повышения эффективности деятельности.

Катастрофические события последнего десятилетия свидетельствуют о том, что насыщение производства и сферы услуг современной техникой повышает цену технической неполадки или человеческой ошибки, но риск неблагоприятного исхода любой опасной ситуации снижается в зависимости от того, насколько человек осведомлен об этой опасности и насколько может ею управлять. Для этого нужна специальная подготовка.

Потенциальная опасность в процессе добычи углеводородов, а также в других отраслях экономики обязательно присутствует, но именно наиболее опасные виды деятельности приносят наибольший технический и экономический эффект. Положительные моменты перекрывают ту опасность, которой подвергаются работники. Наши исследования показали, что 65% от общего числа опрошенных студентов ответили утвердительно на вопрос: могут ли применяться в современном мире технические и инженерные решения, дающие большой технический, экономический эффект, но не обеспечивающие полную промышленную, социальную, экологическую безопасность, а лишь 30% не согласились с данным положением.

До 80-х гг. XX столетия в основе концепции «абсолютной безопасности» находился принцип «нулевого риска». В научной литературе нет обоснования этой концепции, поскольку ее сущность была сформулирована только после того, как сама концепция полностью утратила свою ценность, то есть путем отрицания. Предполагалось, что можно достичь полного отсутствия опасности. Согласно принятой у нас и за рубежом современной концепции ненулевого риска, абсолютной безопасностью обладают только системы, полностью лишённые энергетического потенциала, а также активных компонентов. В остальных случаях опасность аварии не равна нулю.

Можно стремиться только к снижению опасности до бесконечно малых величин за счет наращивания ступеней защиты, повышения надежности составных элементов системы, эффективного контроля и своевременного выполнения регламентных работ. Таким образом, полностью исключить из нашей действительности техногенные чрезвычайные ситуации (аварии) теоретически невозможно из-за ненулевого риска, но практически вероятно при соблюдении вышеперечисленных условий управления риском. Любой человек оценивает опасность и действует в ее условиях, т.е. рискует, исходя из своих внутренних критериев и свойств внешней среды, самостоятельно устанавливая пороги приемлемости риска. На этом положении основана концепция приемлемого риска. Это понятие вполне соответствует концепции нетождественности понятий «риск» и «опасность». Приемлемый риск – это достаточно адекватно осознанная опасность.

Приемлемость риска в различных ситуациях может быть определена исходя из требований законодательства по промышленной безопасности, правил и норм безопасности, действующих в анализируемой области, дополнительных требований специально уполномоченных органов, влияющих на повышение промышленной безопасности, имеющихся сведений об ава-

рийных событиях и их последствиях, опыта работы в данном виде деятельности.

Концепция приемлемого риска характеризует верхнюю границу опасности, превышать которую не следует, а понижать – необходимо. Поиски границы, разделяющей приемлемую и неприемлемую опасность, является самой сложной задачей. Уровень приемлемой индивидуальной опасности, осознанной в виде риска, нормативно закреплён лишь в некоторых странах. Например, в Нидерландах в 1985 г. концепция «приемлемого риска» была принята в качестве государственного закона. По этому закону недопустимой опасностью, связанной с техносферой, считается вероятность смерти более 10^{-6} , приемлемой – 10^{-8} . Такая вероятность разрушения дамбы, защищаемой от моря большую часть территории этой страны.

Решение действовать в условиях, когда уровень опасности осознанной в виде риска, лежащего в интервале 10^{-6} – 10^{-8} , принимается, исходя из экономических и социальных факторов. На территории Российской Федерации рисковать приходится гораздо чаще – по некоторым оценкам, величина опасности в форме недопустимого риска $> 10^{-4}$, а приемлемого риска $< 10^{-6}$ [1]. В промежутке от 10^{-6} до 10^{-4} решение о создании опасных объектов должно приниматься также исходя из экономических и социальных аспектов. Согласно ГОСТ Р 12.3.047-98 пожарная безопасность технологических процессов считается безусловно выполненной, если индивидуальная опасность меньше 10^{-8} , а социальная меньше 10^{-7} . Эксплуатация технологических процессов является недопустимой, если индивидуальная опасность больше 10^{-6} или социальная больше 10^{-5} .

В исследовании, которое мы провели в студенческих группах до опытно-поисковой работы, сочетались анкетные и тестовые вопросы. В анкетной части необходимо было ответить на вопрос: как соотносятся понятия «опасность» и «риск». Оказалось, что студенты их различают, но объяснение смысла этих понятий у них вызывает

затруднения, т.к. понятия «опасность» и «риск» рассматриваются на интуитивном уровне. Согласно данным опроса, 83% от общего числа опрошенных считают, что опасность и риск – это разные понятия и лишь 10% ответили, что риск и опасность это синонимы.

На вопрос «Что такое опасность?» 50% опрошенных ответили, что это любое явление, угрожающее жизни и здоровью человека, а 40% считают, что это процесс или объект, способный в определенных условиях наносить ущерб здоровью человека непосредственно или косвенно, то есть вызывать нежелательные последствия. Из общего числа опрошенных, 9% отождествляют любую ситуацию, вызывающую страх с опасностью. Однако не любая опасность вызывает страх, испуг, боязнь и наоборот, не всякий страх возникает из-за реальной опасности.

Испуг – аффект, вызванный внезапным, одномоментным восприятием чего-либо неожиданного, пугающего: вспышка света, шум, удар. Неосознанная боязнь – продолжительная во времени эмоция, вызывающая чувство страха. Разброс выбранных вариантов ответов показывает, что у студентов до начала опытно-поисковой работы не было четких представлений об этих понятиях. Их ответы показывают, несмотря на то, что большая часть респондентов различают понятия «риск» и «опасность», границу между ними студенты различить не могут. Знаний, умений, навыков, а, следовательно, – опыта действия в рискованной ситуации у них пока нет, но в процессе анкетирования и тестирования мыслительные процессы у студентов особенно интенсифицируются, когда они сталкиваются с когнитивным диссонансом, вызванным противоречиями.

На основе полученных данных можно утверждать, что 70% опрошенных правильно считают, что количественная оценка возникающих опасностей это отношение числа тех или иных неблагоприятных проявлений опасностей к их возможному числу за определенный период времени, а

12% ответили, что количественная оценка возникающих опасностей – это запланированные операции, произошедшие за единицу времени, и 17% – незапланированные события, которые невозможно было предугадать при возникновении опасности.

В нашем исследовании студентам предлагалось выбрать определение сущности риска и ответить на вопрос: является ли сущность риска тем же самым, что и сущность опасности, либо это:

– вероятность благоприятного исхода событий при наличии явной опасности, которую человек не в силах устранить;

– мера ожидаемого неблагоприятия при неуспехе в деятельности, определяемая сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий в этом случае;

– неуверенность либо невозможность получения достоверного результата о благоприятном исходе в заданных внешних обстоятельствах;

– объективно-субъективная оценка факторов грозящей опасности;

– благородное дело;

– недостойное состояние для настоящего профессионала.

Для фокус-группы (88%) характерно неуверенно-негативное ожидание: риск рассматривается ими как оставление наедине с опасностью при недостаточных средствах обеспечения, недостаточных знаниях, умениях и навыках, а сущность риска – объективно-субъективная оценка факторов грозящей опасности.

Сущность риска многие студенты рассматривали отстраненно, а в процессе определения понятия «рисковать» происходит постепенный переход от отстраненного отношения к непосредственному включению. Студенты начинают осознавать, что понятие «рисковать» означает правильно рассчитать вероятность неблагоприятного исхода. Это подразумевает научный анализ статистических данных: 17% респондентов выбрали данный вариант ответа, а 35% ответили, что рисковать – значит подвер-

гаться возможной опасности какого-либо неблагоприятного исхода. Такой ответ показывает, что многие студенты неправильно рассматривают действие «рисковать» – в случае наступления опасности они склонны занимать пассивную позицию объекта. Понятие «рисковать» ими соотносится с негативным исходом, что, видимо, говорит о том, что многие студенты не хотят идти на риск, так как он оценивается как нечто неизбежно ведущее к негативному результату. «Рисковать» – значит совершать действия, грозящие их субъекту потерей жизни, здоровья, благополучия, имущества и репутации. Так ответили 31% опрошенных.

На вопрос, обязательно ли риск связан с наступлением негативных событий, 58% из общего числа опрошенных ответили, что не связывают его с получением негативных последствий, т.е. для них риск – это определенная вероятность наступления и положительного результата, но при этом они осознают, что результат может быть и отрицательным.

Необходимость принимать решения, для которых не удается полностью учесть предопределяющие их условия, а также последующее их влияние (мы называем оба этих обстоятельства эффектом неопределенности), характерна для всех областей техники, экономики, да и в общественных процессах. Прогнозирование, планирование и проектирование тоже может быть связано с неопределенностью. Тем не менее, в такой ситуации отказаться от принятия решений бывает невозможно. Поэтому необходимо стремиться к оптимальному учету имеющихся факторов, направленных на выполнение поставленной задачи, чтобы, взвесив все возможные варианты решения, постараться найти среди них наилучший.

На вопрос «Что такое объект риска?» 45% опрошенных считают, что это сфера деятельности, общество, организация, человек, для которых возможно оценить степень опасности возникающих событий. Почти половина студентов правильно воспринимают объект риска. Один из вопросов

позволил выявить: 47% студентов считают, что уровень риска – это критерий, характеризующий величину опасности для людей, их имущества и репутации в окружающей их среде. В их представлениях снижение риска является неосознанным действием, увеличивающим безопасность. На самом деле, снижение риска приводит к усилению опасности, так как человек перестает рисковать из-за того, что у него снижается осознанность опасности.

На вопрос, оценивает ли риск проявления потенциальной опасности, 37% ответили, что это происходит при любой опасности, показав приверженность к традиционному пониманию риска. Из опрошенных студентов 23% считают: риск оценивает проявления потенциальной опасности малой, средней и высокой степени. Это отражает синкретичность сознания этих студентов, т.е. искусственную составленность, вызывающую неспособность к обобщениям, которые могут благотворно повлиять на их деятельность.

Величина потенциального ущерба – это основной критерий безопасности того или иного объекта. Так ответили 54% респондентов. Потенциальный ущерб связывается с материальными потерями. Однако, 46% респондентов считают, что величина потенциального ущерба не может выступать в качестве основного критерия безопасности того или иного объекта, то есть студенты не воспринимают этот ущерб, как ущерб личной собственности.

На вопрос, можно ли, проанализировав риск профессиональной деятельности, получить объективные данные для определения опасности – 74% респондентов ответили правильно, выбрав утвердительный вариант ответа. Активизация их мышления вызвала улучшение, но 24% студентов считают, что нельзя проанализировать риск, так как невозможно спрогнозировать человеческие поступки. Значительный разброс ответов показывает неспособность некоторых студентов провести анализ, сравнения и сопоставления понятий. Необходимо сформировать «кейсовые» задания, ко-

торые позволили студентам осознать понятия «нулевой риск», «отсутствия всяких рисков» и т.д.

От вопроса к вопросу у респондентов наблюдается устойчивая тенденция к активизации теоретического мышления. После вопроса о нулевом риске был задан вопрос: «Что такое отсутствие всяких рисков?». На него 34% опрошенных ответили: нулевой риск, а 28% считают, что эта минимальная величина, которую нельзя измерить с приемлемой степенью надежности.

В психологии существует понятие «маргиналий уверенности», т.е. «запас прочности», «резерв безопасности». Оно определяется как «превышение усилий над тем минимальным уровнем, который необходим для осуществления операций». Это – проявление традиции, в которой риск рассматривается в пределах шкалы «опасное – безопасное». Желаемый идеал абсолютной безопасности является полностью нереальным. Поэтому в каждом историческом периоде развития науки и техники вновь и вновь будет определяться оптимальное соотношение между осознанной степенью безопасности (риском) и реальными техническими и экономическими возможностями производства.

На вопрос: «Что такое приемлемый риск?» 37% опрошенных ответили, что это риск, при котором система защитных мероприятий позволяет поддерживать приемлемый высокий достигнутый уровень безопасности. Данный вариант ответа свидетельствует о пребывании студентов на обыденном уровне сознания, т.к. они по-прежнему отождествляют риск и опасность.

Поскольку все виды опасности не могут быть устранены, то желательно учесть все риски (степень осознания опасности), связанные с любыми существующими видами опасности, понизив ее до приемлемого уровня. Приемлемый риск может быть определен как осознаваемая опасность, но не такая, которая удерживает осведомленного и предусмотрительного человека от соответствующих действий, усиливающих

опасность. Например, риск гибели при езде на автомобиле составляет примерно 1:4000 в год, однако многие люди все же ездят на работу в автомобилях.

Вариант ответа: приемлемый риск – это величина, характерная для определенной сферы деятельности, соответствует научной трактовке, но его выбрали всего 18% студентов. Еще одно понятие – допустимый риск. Часть студентов (37% и 29%) ответили на него интуитивно, на уровне обыденного сознания: риск, реализация которого не угрожает жизни, здоровью и благополучию; риск малой опасности, которую приемлет общество в данный период времени. Вторая часть студентов (15%) находится на пути научного осмысления понятия: это приемлемый риск, который характеризует теоретическую опасность.

На вопрос «Что такое теоретический риск?» 42% опрошенных считают, что это риск, основанный на научных и технических оценках. Эти данные свидетельствуют о том, что у студентов формируется научный подход, а 31% опрошенных посчитали, что это риск, который сводится к вероятности некоторого нежелательного события. Такие ответы говорят о том, что около трети студентов находятся на обыденном уровне сознания. Менее 1% опрошенных связывают риск с чувством страха.

Термин «субъективный риск» вообще незнаком: его определили менее 1% опрошенных. Многие студенты не понимают его значение. Из общего числа опрошенных 24% ответили, что это риск, последствия которого невозможно объективно оценить. Почти третья часть студентов (27%) считают, что субъективный риск – это риск, зависящий от индивидуального восприятия действительности.

В анкете были вопросы, на которые допускалось несколько вариантов ответов. Их анализ позволил выявить, что из общего числа респондентов только 2% сами пострадали от чрезвычайной ситуации, 3% считают себя виновниками, 35% никогда не оказывались в чрезвычайной ситуации. Такие студенты не имеют никакого опыта,

поэтому им особенно трудно объяснить что такое чрезвычайная ситуация, что такое опасность и риск.

Свидетелями (т.е. теми, кому были известны какие-то обстоятельства, имеющие значение для понимания и последующего предотвращения чрезвычайных ситуаций) оказались 16%, непосредственными участниками – 14%, а 30% – очевидцами (им не были известны какие-то особые обстоятельства). Некоторые студенты путали эти понятия или воспринимали их как синонимы. Чтобы разъяснить сущностные отличия этих понятий, во время опроса был приведен пример из истории России: накануне столетнего юбилея Бородинской битвы был проведен розыск оставшихся в живых ветеранов войны, очевидцев и современников [2]. По разным подсчетам таких оказалось от восьми до двадцати пяти человек. Самым старым среди них были двадцатилетний Максим Пяточников и двадцатидвухлетний Степан Жук и Аким Бентенюк (Войтвенюк), которые рассказали о своем участии в бою, как были ранены. Они были *участниками* и, разумеется, *очевидцами*, но никаких *свидетельских* показаний, важных для отечественной истории или юриспруденции, их воспоминания не содержали. Значительно более молодой И. Машарский, которому в 1912 г. исполнилось всего 108 лет, не мог принимать участие в войне в 1812 г. с Наполеоном, но был *очевидцем* сражения.

Из числа тех студентов, которые оказывались в чрезвычайной ситуации, 54% опрошенных находились в чрезвычайной ситуации техногенного характера. По мнению 75% респондентов, оказавшихся в такой чрезвычайной ситуации, она произошла по вине «человеческого фактора». Большинство опрошенных (80%) считают, что эту чрезвычайную ситуацию можно было предотвратить. Однако 54% респондентов считают, что сами не смогли бы это сделать, даже обладая нынешними знаниями, умениями и навыками. В исследовании предлагалось оценить правильность своих действий. Из числа тех, кого затрагивала

чрезвычайная ситуация, 46% ответили, что от них ничего не зависело, а 35% ответили, что сделали все, что было в их силах.

На вопрос «Как Вы поведете себя в опасной ситуации?» 43% опрошенных считают, что поведут себя адекватно. И лишь 5% признали, что из-за паники ничего не смогут сделать. Часть студентов, однако, считают, что точно ответить на этот вопрос они не могут, так как сами не знают, каково будет их поведение в экстремальной ситуации.

Результаты проведенного исследования показали, что недостаточно обыденных знаний и опыта, чтобы поступить правильно в условиях опасности, а поэтому следует изучать их. У человека, который занят добычей углеводородов и на производстве обязательно должно быть опасение (которое мы уже затрагивали), иначе он может стать виновником, участником или пострадавшим от несчастного случая.

Важным фактором является доверие к себе и окружающим, однако должно быть и опасение, связанное с тем, что люди могут что-то забыть или неправильно сделать. Риск обязательно включает в себя опасение. Однако опасение – не сформированный риск. Он возникает на основе постепенного или внезапного осознания опасности. Нередко опасность заключается в самом отсутствии опасения. Из-за того, что люди не начинают опасаться, но перестают бояться, опасность не осознается в виде риска. Эти люди чаще всего становятся реальными или потенциальными виновниками либо пострадавшими от опасности.

Риск присутствует в жизни каждый день. Не рисковать невозможно. Игнорирование этой формулы создает объективные и субъективные предпосылки, обуславливающие возникновение несчастных случаев на производстве по вине человека. Недопонимание роли человеческого фактора в жизни общества приводит ко многим негативным последствиям.

Проведенное исследование показывает неудовлетворительное положение в профилактике травматизма, объясняется

недостаточным знанием существа этой проблемы и, прежде всего, незнанием сущности опасности и риска, безопасности, что затрудняет проведение профилактики. Объективная оценка опасности и соответственно – степени риска при выполнении определенных работ, выявление склонности к рискованным способам поведения чрезвычайно важны для обеспечения безопасности труда. Необходимо формировать у студентов правильные представления о риске и опасности.

Наблюдения показали, что длительная и постоянная подверженность опасности представителями некоторых профессий (например, в нефтегазовой промышленности: бурильщик, помощник бурильщика, машинист и т.д.) приводит к тому, что люди начинают характеризовать свою работу как неопасную. Происходит адаптация к постоянному наличию угрозы высокого уровня, что само по себе может повысить объективную подверженность риску. Опасность можно определить ретроспективно – из данных анализа несчастных случаев, которые уже произошли, или перспективно – путем учета объективных и субъективных предпосылок возникновения ее до того, как произошел несчастный случай. Перспективное определение опасности приобретает особое значение в связи с модернизацией или перестройкой производства. Безопасность – не полное устранение причин опасности, а результат деятельности, основанной на риске, объективном учете реальной опасности.

Прогнозирование надежного поведения во время выполнения производственных заданий следует проводить одновременно с осознанием опасности как риска в той или иной среде или ситуации, возникающей в производственной среде, учитывая, что моделирование безопасного поведения работника является задачей чрезвычайно сложной, требующей систематической работы, основанной на знании психологии личности.

Для обеспечения безопасности необходимо четко определить причины возмож-

ных ошибочных действий и создания опасных ситуаций для работающих. Среди них особо выделяются следующие: виновники опасных ситуаций не имеют необходимых знаний, умений и навыков, не выполняют требования инструкций, положений и правил, не имеет физических или психологических данных для выполнения адекватных действий в опасных ситуациях.

Необходимо уменьшать чувство страха и боязни, заменять их опасением, что в дальнейшем приведет к уменьшению степени осознанной опасности.

Литература

1. ГОСТ Р 12.3.047-98. Система стандартов безопасности труда. Пожарная безопасность технологических процессов. – М.: ИПК Издательство стандартов, 1998. – С. 6–7.
2. Джунковский В.Ф. Воспоминания. – М., 1997. – Т. 2. – С. 18–19, 25.
3. Козлитин А.М., Попов А.И. Методы технико-экономической оценки промышленной и экологической безопасности высокорисковых объектов техносферы. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2000. – С. 16–26.
4. Методические рекомендации по проведению анализа риска опасных производственных объектов РД-03-418-01. – М.: Изд-во стандартов, 2001. – С. 2.
5. Сафонов В.С., Одишария Г.Э., Швыряев А.А. Теория и практика анализа риска в газовой промышленности. – М.: ПАО «Газпром», 1996. – С. 5–14.
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х т. Т. 3 (Муза-Сят) / пер. с нем. и доп. О.Н.Трубачева. – 2-е изд., стер. – М.: Прогресс, 1987. – С. 143.
7. Kates R.W. and Kasperson J.X. Comparative Risk Analysis of Technological Hazards // Proceedings of the National Academy of Science, 1983, v.80, p.7027–7038.
8. Lopez L.L. Between Hope and Fear: The Psychology of Risk // Advances in Experimental Social Psychology, 1987, v.20, p.255–295.
9. Luhmann Niklas. Der Begriff Risiko. In: N. Luhmann. Soziologie des Risikos. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1991, p.135-157.
10. Giddens A. The Consequences of Modernity. Stanford (CA), 1990. p.34.

УДК 373.1

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.Н. Казеичева**Аннотация**

Статья посвящена исследованию готовности педагогов к нововведениям в системе образования. Автором определен ряд факторов, которые могут как стимулировать, так и препятствовать развитию и саморазвитию учителей; сформулированы основные положения, касающиеся вопросов участия педагогов образовательных учреждений на предмет внедрения новшеств в образовательный процесс.

Ключевые слова: готовность педагогов к нововведениям, инновационная деятельность педагогов, саморазвитие учителей.

Abstract

The article is devoted to the study of teachers' preparedness for innovations in Russia's education system. The author determines a number of factors which can both stimulate and interfere with development and self-development of teachers. Some of the main points concerning participation of teachers in bringing innovations to the educational process are also formulated in the text.

Index terms: teachers' preparedness for innovations, innovative activity of teachers, self-development of teachers.

Новая школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет.

«Наша новая школа» Д.А. Медведев

Изменения в обществе, новые стратегические ориентиры в развитии политики, культуры, экономики предъявляют особые требования и к сфере образования. Внедрение инноваций, ощущение необходимости изменений становятся сущностью школы. А вот готовы ли те, благодаря кому школа живет, действует – руководители, учителя – к нововведениям? Ведь судьба любой новации зависит от того, как будут настроены члены педагогического коллектива. В условиях перемен любые изменения могут встретить открытое и/или скрытое сопротивление педагогов [4]. Какой может быть сила такого сопротивления? На этот вопрос мы постарались ответить, исследуя мнение группы учителей.

В исследовании приняли участие 165 педагогов общеобразовательных учреждений городского округа Орехово-Зуево. По роду деятельности: учителей начальных классов – 22%, учителей-предметников – 69%, из них классных руководителей – 39%, администраторов – 10%, других педагогических

работников – 4% (социальные педагоги, психологи). Средний педагогический стаж респондентов составляет 18,4 года (с разбросом от 1,5 до 25 лет). Квалификационный уровень педагогов, принявших участие в исследовании: высшая категория – 37%, первая категория – 30%, вторая категория – 23%, без квалификационной категории – 10%. Из них доля педагогов пенсионного возраста составила 33%, молодых специалистов – 28%.

В целом удовлетворены своей профессией и местом работы 89% опрошенных. При этом следует отметить, что хотели бы сменить место работы или профессию (если бы представилась такая возможность) 11% педагогов именно в тех школах, в которых наиболее характерными ограничениями (Вудкок М., Френсис Д.) личной эффективности директора являются такие факторы как «остановленное саморазвитие» и «отсутствие творческого подхода» (28% от общего числа руководителей ОУ) [1, с.216].

В отношении к работе среди основных моментов учителя выделяют следующие: «работать с интересом, увлеченно, с полной отдачей» предпочитают 62% респондентов, «делать все точно, аккуратно, добросовестно» – 38%.

Наиболее важным в своей работе считают:

- отточенное мастерство, высокий профессионализм – 76%;
- соответствующее материальное вознаграждение – 23%;
- точное следование правилам, нормам, инструкциям – 17%;
- высокая оценка своего труда со стороны коллег – 14%;
- высокая оценка со стороны руководства – 10%.

При этом как о стремлении к профессиональному лидерству, так и о желании не выделяться из коллектива заявили 3% опрошенных.

Справляться со своими профессиональными задачами учителям помогают (по степени убывания): долговременная практика работы (64%), собственные творческие находки (46%), помощь коллег и руководства (44%), использование передового опыта (36%). На типовые методики, знания, навыки, вынесенные из вузов, опираются 18% учителей. При этом возможностями и формами повышения своей квалификации удовлетворены 41% респондентов, предпочитая «обычным» курсам повышения квалификации, мастер-классы известных педагогов, стажировки, «погружения» в среду. Не случайно, на втором и третьем месте после семьи, свободное время учителя уделяют самообразованию, оттачиванию своего профессионального мастерства.

В целом, свободное время опрошенные педагоги уделяют:

- семье – 72%;
- расширению своих знаний – 44%;
- знакомству с новым по своей специальности – 39%;

- воспитанию детей – 29%;
- общению с друзьями и знакомыми – 25%;
- хозяйству, быту – 24%;
- дополнительным заработкам – 20%;
- спорту, искусству, религии, развлечениям – по 6%.

Настораживающим является тот факт, что 10% респондентов отмечают отсутствие свободного времени вообще. Причем этот показатель не зависит ни от статусности общеобразовательного учреждения, ни от возраста, стажа педагога, ни от личности руководителя ОУ.

Примечательно, что стремление стать ученикам другом отметили 15% опрошенных педагогов в тех школах, где сильной стороной директора ОУ (33% от общего количества руководителей) являются умение влиять на окружающих, выступать в роли наставника, квалифицированно решать возникающие проблемы.

Понятно, что любое обновление, развитие школы требует обновления (в прямом и переносном смысле) и развития (а также саморазвития) её кадрового потенциала.

Показателем профессиональной зрелости педагога можно считать его готовность к инновационной деятельности. Для определения этой готовности воспользуемся разработками В.И. Зверевой и Н.В. Немовой [2] и определим факторы, стимулирующие и препятствующие развитию и саморазвитию учителей.

- Активное развитие характерно для 49,7% опрошенных педагогов.

- Ориентация на развитие для 42,4% респондентов сильно зависит от условий работы. Такие условия создаются (а точнее, не создаются), в том числе и руководителями ОУ (их 15% от общего количества), для которых характерно неумение творчески подходить к решению проблем, инновационная деятельность ими воспринимается как навязанная сверху.

- Остановившееся развитие характерно для 7,9% учителей. Общим для директо-

ров школ (15%), в которых работают эти педагоги, является, наряду с отсутствием творческого подхода и остановленным саморазвитием, неумение управлять собой, слабые навыки руководства, неумение обучать. Это, в свою очередь, приводит к тому, что люди в таких коллективах чувствуют себя неудовлетворенными, работают ниже своих возможностей, не видят необходимости в собственном саморазвитии.

Следует отметить, что наличие (отсутствие) квалификационной категории не влияет на такой показатель как готовность учителя к саморазвитию. Так, активное развитие характерно для 59% опрошенных учителей с высшей и первой квалификацией; отсутствие сложившейся системы развития для 67% учителей, имеющих высшую и первую категории. Настораживает, что остановившееся развитие свойственно 50% учителей с высшей и первой категорией на фоне 25% учителей, не имеющих квалификацию.

Проранжировав по степени значимости факторы, препятствующие обучению, развитию, саморазвитию учителей в школе [2], мы получили следующую картину:

1. Недостаток времени (все ОУ, в которых работают респонденты).
2. Ограниченные ресурсы (60% ОУ).
3. Состояние здоровья (44% ОУ).
4. Собственная инерция (28% ОУ).
5. Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей (12% ОУ).

Стимулирующие факторы развития и саморазвития учителя распределились следующим образом:

1. Доверие (82% ОУ).
2. Интерес к работе (76% ОУ).
3. Новизна деятельности, возможность экспериментирования (65% ОУ).
4. Пример и влияние коллег (51% ОУ).
5. Внимание к этой теме руководителей (33% ОУ).

Занятия самообразованием в качестве стимулирующего фактора саморазвития

учителя отметили педагоги пятой части школ. «Объединяющим» для руководителей этих учреждений стало умение обучать, желание и способность помогать развитию других, умение добиваться практических результатов от подчиненных (навыки руководства).

Среди новшеств, внесенных педагогами в учебный процесс, за последние три года отмечаются: использование информационно-коммуникационных технологий, технологии критического мышления, дифференциального и модульного обучения, здоровьесберегающие, проектные технологии и другие. При этом 74% опрошенных педагогов считают, что в результате применения различных инноваций на уроках были достигнуты лучшие результаты. 26% учителей как статусных школ, так и «обычных» общеобразовательных учреждений не видят позитивных изменений или отмечают, что результаты стали хуже предыдущих. Они же считают, что в деятельности учащихся не происходит никаких положительных изменений, более того, 3% респондентов видят ухудшение.

Наиболее важные подтвердившиеся ожидания от участия в инновационной деятельности распределились таким образом:

1. Ожидание лучших результатов своей работы (69% учителей).
2. Личное удовлетворение своим трудом (58%).
3. Моральное и материальное признание (15%).

Приоритетного положения, внимания к себе после внедрения инноваций добились 7% опрошенных. Столько же педагогов (7%) ничего не дождалось от использования новшеств в своей работе. Несмотря на такие результаты, 68% чувствуют себя готовыми к освоению и внедрению новшеств как в содержание, так и в технологии обучения. Интересно, что треть педагогов, не готовых к инновационной деятельности, работает в учреждениях, руководители которых сами ограничены остановленным

саморазвитием, недостатком творческого подхода, неумением обучать.

Основными препятствиями для освоения и внедрения новшеств педагоги считают (в порядке убывания значимости показателя): отсутствие времени, отсутствие помощи, отсутствие необходимых теоретических знаний, отсутствие системы стимулирования, недостаточное развитие исследовательских умений, отсутствие интереса и потребностей в инновационной деятельности. Все это может привести к формальному внедрению новшеств либо использованию отдельных элементов нововведений, что, в конечном итоге, ведет к неэффективности и недолговременности новаций.

Исследование, проведенное с целью выявления отношения учителей к нововведениям в школе и определения готовности педагогов к инновационной деятельности, позволяет выявить проблемы кадрового ресурса муниципальной системы образования. Подводя итог вышеизложенному, можно кратко сформулировать основные положения, касающиеся вопросов участия педагогов ОУ во внедрении новшеств в образовательный процесс.

1. Третья часть руководителей школ с остановленным саморазвитием и отсутствием творческого подхода создали такие условия, при которых удовлетворенный профессией учитель хочет сменить место работы, а некоторые из них готовы сменить профессию, как только представится такая возможность.

2. Другая треть директоров ОУ, сильными сторонами которых являются умение влиять на окружающих, выступать в роли наставника, квалифицированно решать возникающие проблемы, способны организовать такую обстановку, в которой возможно конструктивное взаимодействие и взаимопонимание всех участников образовательного процесса.

3. Остановившееся развитие характерно для 7,9% опрошенных учителей. Общим для директоров школ (15%), в которых

работают эти педагоги, является, наряду с отсутствием творческого подхода и остановленным саморазвитием, неумение управлять собой, слабые навыки руководства, неумение обучать. Это, в свою очередь, приводит к тому, что люди в таких коллективах чувствуют себя неудовлетворенными, работают ниже своих возможностей, не видят необходимости в собственном саморазвитии.

4. Наличие (отсутствие) квалификационной категории не влияет на способности учителя к саморазвитию. Так, активное развитие характерно для 59% учителей с высшей и первой квалификацией; отсутствие сложившейся системы развития – для 67% учителей с высшей и первой категорией; остановившееся развитие – для 50% учителей с высшей и первой категорией и 25% учителей, не имеющих квалификацию.

5. Занятия самообразованием в ряду факторов, стимулирующих развитие педагога, занимают одно из последних мест. Только в тех школах, где руководителей объединяет умение обучать, желание и способность помогать развитию других, умение добиваться практических результатов от подчиненных (навыки руководства), самообразованию отводится не последняя роль.

6. Треть педагогов, не готовых к инновационной деятельности, работает в учреждениях, руководители которых сами ограничены остановленным саморазвитием, недостатком творческого подхода, неумением обучать.

Таким образом, на готовность учителей к инновационной деятельности в немалой степени оказывают влияние управленческие способности руководителя, его личностные «достоинства» и «ограничения». Кроме того, для учителя немаловажным является его желание творить, развиваться, совершенствоваться. Иначе говорить о готовности педагога к освоению и внедрению инноваций не представляется возможным. Выявив готовность педагога к развитию, факторы, стимулирующие саморазвитие

учителей или препятствующие этому, проанализировав имеющиеся педагогические ресурсы, мы получаем возможность запланировать деятельность органов управления образования по изменению кадровой политики в области развития и использования нереализованных ресурсов, которые позволят в дальнейшем осуществлять инновационное развитие. Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов потребует от педагогов непрерывного образования и самообразования, личностной и мотивационной готовности к освоению инноваций, что, в свою очередь, ставит перед управлением образования задачу создания такой профессиональной компетентностной среды, которая даст учителю возможность для постоянного совершенствования и развития.

Литература

1. *Лазарев, В.С.* Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 304 с.
2. Полякова, Е.Р., Болдырева, Л.А. Мониторинг профессионального мастерства педагогов (из опыта работы) / Е.Р. Полякова, Л.А. Болдырева // Управление современной школой. Завуч. Научно-практический журнал для администрации школ. – 2008. – № 7. – С. 39–45.
3. Ресурсное обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в городском округе Орехово-Зуево: достижения и проблемы / Публичный доклад. 2010 [Электронный ресурс] – режим доступа <http://www.ozedu.ru/node/1451>, свободный. – Яз.рус.
4. *Фишбейн, Д.* Основная функция руководителя школы: управление изменениями / Д.Фишбейн // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 100–108. ■

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

И.К. Прохорова

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной мобильности студентов, обучающихся в педагогическом вузе, обосновывается ключевая роль педагогической практики в этом процессе, приводятся данные исследования востребованности выпускников.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, педагогическая практика студентов.

Abstract

The article considers the problem of forming professional mobility of the students at pedagogical high school. In this process, the key role belongs to the practice of student teaching. The article also provides the outcomes of a study of demand for recent university graduates at the labor market.

Index terms: professional mobility, student teaching of students.

В современных условиях проблема качества подготовки специалистов становится весьма актуальной. Профессионализм, компетенция, личностные качества, способность к самопрезентации (демонстрации квалификационного уровня), оперативная адаптация к новым условиям труда, к требованиям профессии и работодателя, готовность к саморазвитию и самообразованию – вот параметры, по которым в первом приближении возможно оценить качества специалиста.

Изменяются требования к качеству образования: среда, в которой должна вестись профессиональная подготовка, должна быть подобна среде, в которой будет реализовываться потенциал специалиста. Образование считается качественным, если оно формирует активность личности на рынке труда и обеспечивает ее успешность в жизни и профессии. В связи с этим образование должно обеспечивать условия не только для освоения обучающимися конкретного набора знаний, умений, навыков, способов деятельности, но и для формирования у них определенных ценностных ориентаций, жизненных установок и качеств личности. Образование должно быть ориентировано на формирование таких личностных и профессиональных качеств обучающихся, которые обеспечивают им не

только возможность реализации своих способностей и интересов, но и востребованности в обществе, успешную адаптацию в любых социальных условиях. К числу таких качеств относится мобильность. Современная социально-экономическая ситуация в стране требует от студентов, обучающихся в вузах, будущих специалистов, высокого уровня профессиональной мобильности. Однако существующая система профессионального образования не уделяет этому аспекту подготовки специалиста должного внимания. Поиск форм, путей, способов подготовки профессионально мобильного специалиста становится для России значимой и актуальной проблемой.

Понятие «профессиональная мобильность» определяется не только способностью будущего специалиста менять свою профессию, место и род деятельности, но и умением принимать самостоятельные и нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, а также способностью быстро осваивать новую образовательную и социальную среду. Эффективно действующий специалист должен обладать рядом качеств, которые выступают на первый план: креативность мышления и быстрота принятия решений, способность к обучаемости, самообучаемости и умение при-

способливаться к новым обстоятельствам, устойчивость к фрустрациям внешней и внутренней среды организации, умение отслеживать и правильно оценивать состояние окружающего пространства. Высокая степень адаптивности при деятельности в турбулентной среде характеризует мобильного специалиста, то есть специалиста, способного решать разнообразные задачи без психологического ущерба для себя. Очевидно, что наличие определенных личностных качеств и способностей становится не только условием, но и фактором его профессиональной мобильности, поскольку заставляют человека предпринимать реальные действия к изменениям. Такие личностные качества и способности, позволяющие человеку умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, не являются биологически, генетически обусловленными, а поэтому становятся возможным их целенаправленным формированием, в том числе образовательными средствами.

Изучая процесс становления личности будущего педагога, Г.И.Аксенова, Е.Н.Бондаревская, Н.М. Борытко, И.Н. Колесникова, О.А.Лапина, Ф.В. Повshedная, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и другие делают акцент на значимости таких качеств, как самостоятельность, ответственность, инициативность в выборе целей учения и способов достижения этих целей. Ведущей идеей исследований этих ученых является разрешение противоречия, заключающегося в ориентации педагогического образования на информационную, «знаниевую» парадигму без учета индивидуальности будущих учителей и новых требований к современному специалисту, основанных на развитии и реализации активности и мобильности. По признанию специалистов, сохранение профессиональной компетентности становится все более сложной задачей, поскольку знания быстро устаревают, и специалист должен обновлять ежегодно до 20% практических и 5% теоретических [2]. Выигрывает тот, кто способен быстро

реагировать на ситуацию и принимать правильные решения. Именно поэтому подготовка специалистов, способных проявлять профессиональную мобильность, – одна из важнейших проблем современного профессионального образования.

В современных социокультурных условиях происходит поиск новых форм организации педагогической практики студентов, так как именно практика ориентирована на становление профессионала, на развитие и самопроектирование личности. Практика рассматривается как переломный, в значительной степени определяющий профессиональное становление этап, так как всякое изменение жизненного положения человека не только изменяет деятельность человека, но оно изменяет отношение человека к себе как деятелю, как к субъекту этого положения [1].

В результате самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, в процессе прохождения практики происходит не только формирование необходимых знаний, умений и навыков, но и изменения в самом человеке. Расширяется и обогащается его субъектный опыт, представляющий собой опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, где он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, в которых он способен отдать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет [3].

В педагогических вузах сегодня лишь 18% учебного времени отводится на изучение психолого-педагогических дисциплин, а на проведение практики и того меньше. Поэтому наблюдается значимый разрыв между потребностями современной школы и готовностью к профессиональной деятельности выпускников педагогических вузов.

Сегодня педагогическая практика студентов наполнена внутренними противо-

речиями, которые не позволяют ликвидировать недостатки в ее организации и проведении. Это противоречия между:

- индивидуальным и уникальным характером педагогической деятельности (в силу специфики человеческого фактора) и унифицированными едиными программами и технологиями ее освоения на практике;

- личной ответственностью студента за результаты практики и жестко нормативным управлением ее, планированием и прохождением;

- интенсивным накоплением научно-теоретических знаний и невостребованностью этих знаний на практике;

- процессуальным характером развития детей и личности самого педагога и фрагментарной структурой практики, не позволяющей видеть динамику роста.

В современных социокультурных условиях происходит поиск новых форм организации педагогической практики студентов. Отдел производственной практики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии инициировал разработку и внедрение программы практики, направленной на формирование у студентов педагогических направлений и специальностей профессиональной мобильности, так как наблюдения и анализ ситуации позволили сделать вывод о том, что не все студенты, окончив академию, связывают свою дальнейшую профессиональную деятельность с образованием, с педагогической деятельностью. Если в 2005 году в сфере образования работали 42,8% от числа выпускников, то уже в 2006 году – 41,5%, в 2007 году – 31%, а в 2008 году – 30%. Данный процесс снижения доли выпускников, остающихся работать в образовании, можно объяснить следующим: далеко не все абитуриенты, поступающие на педагогические специальности, были смотивированы на педагогическую деятельность – лишь 27% опрошенных хотели учиться именно в педагогическом вузе или решили продолжить учительскую

династию; все остальные студенты случайно оказались в социально-педагогической академии (хотелось стать студентом, неважно какого вуза, в академию поступали друзья, и они составили им компанию, и другие причины, не связанные с осознанным выбором). Многие студенты в период обучения пришли к выводу о том, что не готовы работать в сфере образования, поэтому ориентировали себя на другие виды деятельности. Наиболее часто эти высказывания имели место в период или после прохождения педагогической практики. Поэтому в процессе подготовки специалистов следует обращать внимание на то, какие именно знания, умения, личностные качества помогут выпускникам в дальнейшем трудоустроиться.

Педагогическая практика студентов в академии имеет целью включение студентов в профессиональную деятельность и формирование в ходе нее профессиональной компетентности как качественного показателя профессиональной подготовки и необходимого условия для проявления профессиональной мобильности педагога.

Достижение этой цели обеспечивается последовательным решением комплекса взаимосвязанных **задач**:

- 1) закрепление и углубление знаний, полученных в ходе изучения дисциплин психолого-педагогической, медико-биологической и предметной подготовки, в процессе их использования при решении конкретных педагогических задач;

- 2) формирование и развитие аналитических, прогностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных, организаторских, аналитико-рефлексивных умений;

- 3) формирование способности к профессиональному самоопределению студентов, потребности в профессиональном самообразовании, развитию творческого и исследовательского подходов к своей профессиональной деятельности.

Практика студентов академии носит вариативный характер. Развитие индиви-

дуальных способностей студентов определяет необходимость дифференциации и индивидуализации содержания и организации практики. Вариативность практики определяется созданием творческих групп студентов, разнообразием баз практики, индивидуальными программами практики для студентов. Выбор студентом индивидуальной программы, как показывает опыт, определяется следующими факторами: осознанной необходимостью профессионального саморазвития, опорой на прошлый жизненный опыт и самооценку личных способностей и возможностей решать конкретную проблему, стремлением самореализоваться, степенью самостоятельности и независимости в решении проблемы.

Руководство практикой студентов осуществляется опытными преподавателями вуза (60% руководителей практики – кандидаты педагогических и психологических наук) и включает в себя:

1. проведение мониторинга личностного и профессионального развития студентов в вузе;

2. осуществление индивидуального подхода к разрешению проблем профессионального развития студентов;

3. оказание помощи и поддержки студенту в выстраивании индивидуальной программы прохождения педагогической практики.

Мониторинг личностного и профессионального развития выступает как информационная основа для сопровождения студента. Мониторинг в данном случае обозначает наблюдение, оценку и прогнозирование развития студента в личностном и профессиональном становлении. Мониторинг предполагает поиск особой текущей информации о состоянии процесса с последующим ее использованием в организационных решениях и при осуществлении студентом выбора программы практики.

У будущего специалиста, в результате руководства его деятельностью, формируются профессиональные установки, спо-

собность к проектированию собственной профессиональной деятельности в зависимости от конкретных условий ее осуществления, способность к рефлексии и самоанализу собственного профессионального опыта, нравственная устойчивость.

Педагогическая практика студентов, способствующая формированию профессионально мобильного специалиста, должна обеспечивать связь теоретической подготовки с реальной жизнью и деятельностью будущих специалистов. Данное положение обеспечивается группой подходов, рассматриваемых как совокупность способов и приемов в построении программы практики студентов:

Личностно-ориентированный подход – данный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса. Образование, построенное на идеях личностно-ориентированного подхода, «не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций преподавателя и обучаемых» [4, с.152].

Личностно-ориентированное обучение ставит следующие основные цели: а) развить индивидуальные познавательные способности каждого обучаемого; б) максимально выявить, инициировать, использовать его индивидуальный субъектный опыт; в) помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться. Таким образом, личностно-ориентированное обучение можно определить как обучение субъекта, максимально обращенное к его индивидуальному опыту, потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии [4, с.316].

Деятельностный подход – в силу того, что деятельность составляет основу че-

ловеческой жизни, проектирование любых форм образовательной деятельности должно основываться на главной задаче – предоставлении человеку деятельности, позволяющей достичь поставленных перед ним образовательных целей. Отсюда следует, что человек в течение всей жизни находится в процессе непрерывного действия, сменяя один вид деятельности на другой. Поэтому, ставя в образовании задачу моделирования в широком смысле процесса формирования мобильности будущего специалиста, мы должны обеспечить ему достаточно широкий спектр видов деятельности, помогающих в получении профессиональной подготовки, обеспечивающей его мобильность и конкурентоспособность на рынке труда.

Контекстный подход – использование данного подхода в процессе профессиональной подготовки мобильных специалистов обеспечивает включение изучаемого материала в более широкие и взаимосвязанные друг с другом индивидуальные (внутренние) и пространственные, социальные, временные (внешние) контексты. Это позволяет устанавливать связи учебного материала с имеющимся у обучающегося субъективным опытом (включая представления, понятия, приемы, правила выполнения действий, личные смыслы, установки, стереотипы и т.д.), тем самым создавая условия для продуктивного творческого решения реальных проблем будущей профессиональной деятельности студентов и включения изучаемого материала в более дальнюю временную перспективу личности.

Инструментальный подход – под «инструментом» понимается средство для достижения поставленной цели. Инструментальность как подход в образовании мобильных специалистов имеет в виду определенное структурирование предлагаемых обучающимся содержания и форм профессиональной подготовки как инструментов, позволяющих изменять собствен-

ную жизнь и деятельность под влиянием внешних условий, т.е. осуществлять социальную, профессиональную мобильность. Данный подход предъявляет особые требования к содержанию образования. Содержание должно быть структурировано, переосмыслено как инструмент жизни и деятельности будущего специалиста.

Для того, чтобы повысить эффективность проведения практики, на наш взгляд, необходимо:

- четко определить цели и задачи практики студентов, обозначить точно и конкретно ее содержание, указать теоретические знания, которые могут быть использованы и учтены в практической деятельности, умения, которые должны по итогам практики быть сформированы, а также обозначить критерии оценки деятельности студента в период практики;

- определить каждому студенту возможные варианты прохождения практики, учитывая их интересы, способности, перспективу дальнейшего развития и роста;

- оказать педагогическую поддержку студенту в самостоятельном разрешении возникающих затруднений (от выявления и фиксации трудности до анализа и оценки эффективности выбранных способов ее разрешения).

Резюмируя изложенное, отметим, что учет всех требований к организации практики позволит не только подготовить студентов к профессиональной деятельности, но и сформировать личностные качества, необходимые будущему педагогу, профессионально мобильному специалисту. Деятельность студентов в период педагогической практики оказывает огромное влияние на становление позитивной самооценки, саморефлексии, на создание образа «профессионального Я», формирование ответственного отношения студентов ко всему процессу обучения. Практика играет важную роль в выработке социально, профессионально значимых качеств личности будущего специалиста. В ходе нее форми-

руется сфера познавательных потребностей, личная мотивационная база, накапливается первоначальный профессиональный опыт, развивается профессиональная активность, открытость, адаптивность к новым условиям, ответственное отношение к себе и к результатам своей деятельности, осознаются ценности профессиональной деятельности. Все это, на наш взгляд, способствует формированию профессиональной мобильности и готовности молодого специалиста к практической деятельности в образовательных учреждениях или учреждениях и организациях, не связанных с образованием.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2-х т. – М., 1980.
2. *Горюнова Л.В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Горюнова. – Ростов-на-Д., 2006. – 427 с.
3. *Осницкий А.К.* Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001.
4. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с. ■

УДК 378.14

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО АПРОБАЦИИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.О. Горшкова

Аннотация

В статье выделены этапы экспериментального исследования по апробации системы подготовки будущих инженеров к исследовательской деятельности, определены компоненты готовности к исследовательской деятельности, представлены методики диагностики компонентов готовности к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: готовность к исследовательской деятельности, учебная деятельность, инженер, исследовательская деятельность, инженерное образование, когнитивный компонент, мотивация, ориентировочный компонент, технологический компонент, диагностика.

Abstract

The article traces the stages of an experimental study to test the system of training future engineers for the research activity, determines the components of preparedness for research, and presents some methods of diagnosing the components of readiness for research.

Index terms: preparedness for research, training activity, engineer, research activity, engineering education, cognitive component, motivation, orientation component, technological component, diagnostics.

Быстрое обновление и качественное совершенствование материально-технической базы производства, повышение его научного и технического потенциала зависят от творческой активности специалистов, их готовности к исследовательской деятельности, формирование и развитие которой должно стать важнейшей задачей высшего инженерного образования.

Для проверки разработанной системы подготовки будущих инженеров к исследовательской деятельности было проведено экспериментальное исследование. Общая схема нашего эксперимента предусматривала три основных этапа: констатирующий, формирующий и оценочный. В целях обеспечения его валидности, наряду с экспериментальными группами, в нем участвовали контрольные группы, которые обучались по обычной системе и тестировались в начале и в конце обучения в вузе.

Эксперимент проводился с 2005 по 2010 годы в естественных условиях учебно-воспитательного процесса Сургутского

института нефти и газа (СИНГ) и Сургутского государственного университета (СурГУ).

На первом, констатирующем этапе, проводилась оценка уровней готовности к исследовательской деятельности выпускников обоих вузов и студентов нового набора, первокурсников 2005 года. Целью такой оценочной процедуры являлось выявление наличия или отсутствия значимых различий у студентов. Поэтому предполагалось: 1) оценить каждый компонент готовности к исследовательской деятельности у студентов; 2) получить интегральную оценку готовности для каждого испытуемого; 3) построить распределения оценок по каждому критерию для студентов СИНГ и СурГУ; 4) сравнить полученные распределения. По результатам тестирования для участия в эксперименте из числа первокурсников были отобраны экспериментальные и контрольные группы.

Второй, формирующий, этап эксперимента представлял собой процесс внедрения в вузе системы формирования у будущих инженеров готовности к исследе-

довательской деятельности. Её реализация спланирована на пять лет с учётом интеграции различных деятельностных типов обучения, при помощи комплекса современных средств, традиционных и активизирующих способов обучения будущих инженеров. Помимо этого, предусмотрено создание образовательной исследовательской среды и ряда других условий. На этом этапе эксперимента было задействовано 75 студентов СИНГ, группы НД, НР, АТХ (к каждой группе 25 человек), одна группа «БЖД в техносфере» СурГУ (в период их обучения в вузе 2005–2010 годы).

Заключительный этап был аналогичен первому: с испытуемыми (студентами выпускных курсов 2010–2011 года) проведена итоговая диагностика и выявлена динамика готовности студентов двух вузов к исследовательской деятельности, осуществлены систематизация, обобщение, оценка и анализ результатов экспериментальной работы.

Методика диагностики мотивационного компонента готовности к исследовательской деятельности. Сформированность мотивационного компонента готовности студентов к исследовательской деятельности выявлялась экспертами с помощью методов анкетирования, педагогического наблюдения, индивидуальных бесед, анализа продуктов деятельности студентов. Эмпирически контролируемые качественные показателями для студентов выпускных курсов служили: интерес к освоению методов исследования; самостоятельность в выборе исследовательских задач; настойчивость в преодолении затруднений при решении исследовательских задач; активность в саморазвитии, стремление узнать, освоить больше, чем предлагают учебные программы. В качестве показателя была определена и степень активности будущих инженеров в овладении исследовательской деятельностью: активность участия в разных видах исследовательской деятельности во время обучения в вузе; стремление участвовать в конкурсах исследователь-

ских работ, выступать на научных конференциях, семинарах; активное, заинтересованное участие в обсуждениях результатов реализации исследовательских проектов, выполненных другими студентами.

С целью получения надёжного инструментария, отбора диагностического материала для использования в дальнейшем и при диагностике первокурсников были задействованы различные тесты и методики изучения мотивации личности. Мы проверили результаты распределения, полученные с помощью каждого теста, на соответствие экспертному заключению и на основании сделанных выводов выделили группу тестов, по которым распределение оказалось наиболее близким к выводам экспертов. Из круга применённых тестов и методик нами было выделено несколько тестов, предназначенных для выявления ценностных ориентаций и мотивов человека (тест Т. Элерса «Мотивация к успеху», методика диагностики мотивации профессиональной деятельности К. Замфир, тест В.П. Симонова «Мотивация учения» и др.).

Наш интерес к методике диагностики мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А.Н. Реан [1], вызван тем, что в её основу положена концепция внутренней и внешней мотивации и её результаты также были близки к экспертным заключениям при изучении мотивации старшекурсников. Используя тест В.П. Симонова «Мотивация учения» [3, с.139], также адаптированный под наши показатели, мы определяли отношение студента к обучению в вузе, исследовательской деятельности и процессу её формирования. Тест позволял произвести студенту самооценку способностей к обучению и к освоению исследовательской деятельности.

Применяя тест Т. Элерса «Мотивация к успеху», мы анализировали его результаты вместе с результатами тестов этого же автора «Мотивация к избеганию неудач» и теста «Готовность к риску» [2, с.452].

Первым шагом стало изучение состояния мотивационного компонента готовнос-

ти к исследовательской деятельности по выделенным нами показателям у студентов пятых курсов. Сначала оно осуществлялось при помощи названных ранее методов исследования. Результаты экспертной оценки сопоставлялись с результатами самооценки студентов. Далее эти же студенты были протестированы при помощи отобранной нами группы тестов.

Совершенствуя для каждого теста правило перевода его результатов на шкалу мотивационной готовности, мы старались приблизить эти распределения к выводам экспертов, используя для этого χ^2 Пирсона, для выявления значимых различий между тестами и экспертными заключениями. Их сопоставление позволило нам из группы выделенных тестов выбрать тест «Мотивации к успеху» (Т. Элерса). Выбрав конкретный тест, мы ещё раз уточнили правило оценки мотивационной готовности по нему и в дальнейшем использовали его и для диагностики пятикурсников и первокурсников.

Методика диагностики когнитивного компонента готовности к исследовательской деятельности. Когнитивный компонент готовности к исследовательской деятельности оценивался по выделенным ранее показателям посредством предложения студенту блока вопросов для выявления знаний, необходимых для решения выделенной нами серии исследовательских задач. Главным правилом являлось наличие необходимых знаний или их отсутствие. Для решения этой задачи проводились письменные и устные опросы студентов в рамках дисциплин инвариантного и вариативного блоков. Проверка знаний осуществлялась и при помощи тестов закрытого и открытого типов. Использование опросных методов позволило нам выявить знания студентов о типах исследовательских задач, решаемых инженерами в своей профессиональной деятельности, и требованиях к результатам их решения, о методах решения исследовательских задач и условиях их применения, о видах исследовательских проектов и программам,

требованиях, предъявляемых к ним и т.п. Понимание студентом роли и значения решения исследовательских задач в профессиональной деятельности инженера выявлялось в ходе исследовательской беседы и анкетирования с применением прямых и косвенных вопросов.

Понимание необходимости проведения исследования, решения конкретной исследовательской задачи для получения нового знания и других показателей когнитивной готовности проверялись в процессе самостоятельного решения студентом исследовательской задачи, по результатам решения и устному обоснованию хода решения. Аналогично уточнялась и осознанность знания о методах решения исследовательских задач и условиях их применения.

Для отнесения студента к определённому уровню сформированности когнитивного компонента готовности, нами дополнительно было введено правило: студент, имевший знания, достаточные для решения от пятнадцати до двадцати из предложенных исследовательских задач относился нами к высокому уровню. Его характеризовало прочное осознание роли и значения решения исследовательских задач в профессиональной деятельности инженера. Он в полном объёме (в рамках учебной программы) и прочно освоил знания о типах исследовательских задач инженера и требованиях к результатам их решения; освоил знания о методах их решения и условиях их применения, о требованиях к разработке диагностических материалов и о требованиях, предъявляемых к исследовательским проектам, программам. В целом, имевшиеся у него знания являлись достаточными для решения всех выделенных нами исследовательских задач.

Если же студент имел знания, достаточные для решения от девяти до четырнадцати исследовательских задач, он относился к среднему уровню когнитивной готовности. Такой студент в полном объёме имел знания о типах исследовательских задач инженера, требованиях к результатам их

решения. Имел знания о методах решения исследовательских задач и условиях их применения, достаточные для решения названного числа задач. Т.е., констатировалось наличие полных и прочных знаний, достаточных для решения исследовательских задач большинства типов и понимание роли и значения их решения в профессиональной деятельности инженера.

При выявлении знаний, достаточных для решения от трёх до восьми исследовательских задач, студент относился нами к низкому уровню когнитивной готовности. Он отличался слабым пониманием роли и значения решения исследовательских задач в профессиональной деятельности инженера. Им были освоены не все знания, необходимые для решения предложенных исследовательских задач

К уровню не сформированной когнитивной готовности к исследовательской деятельности нами относился студент, имевший знания, достаточные для решения не более двух исследовательских задач. Он понимал роль исследования в своей будущей профессиональной деятельности. Но знания, имевшиеся у него, оказывались бессистемными, не прочными. Они являлись не достаточными, чтобы решать выделенные исследовательские задачи.

Методика диагностики ориентировочного компонента готовности к исследовательской деятельности. Диагностика состояния ориентировочного компонента готовности к исследовательской деятельности осуществлялась посредством решения студентами выделенных нами в модели исследовательских задач инженера. Помимо этого, умение ставить исследовательские задачи, определять требования к результатам их решения выявлялось при помощи специальных заданий, в ходе наблюдения за процессом решения студентом задачи, оценки устного (письменного) обоснования студентом хода своих рассуждений о логике определения состава, цели, методов и сроков выполнения исследовательских действий. Аналогично оценивались уме-

ния планировать исследование, определяя структуру исследовательских действий; выбирать адекватные методы выполнения исследовательских действий; оценивать качество исследовательских программ и проектов. По сути, оценивалась совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построение образа того, как оно может быть получено в существующих условиях. Всем испытуемым предлагалось по двадцать задач и давалось задание спланировать ход их решения, определяя требования к результатам их решения и совокупность необходимых исследовательских действий. Им следовало также отобрать адекватные методы, с помощью которых можно будет выполнить исследовательских действий и оценить качество предложенных исследовательских проектов, программ и т.д. На основании полученных баллов осуществлялось распределение студентов по уровням сформированности ориентировочного компонента. При этом учитывалось количество верно спланированных студентом решений исследовательских задач и выполненных при этом ориентировочных исследовательских действий. Студент с высоким уровнем ориентировочной готовности к исследовательской деятельности (решение от 14-20 задач) умел ставить исследовательские задачи всех типов и самостоятельно планировать их решение даже в сложных случаях; всегда или почти всегда демонстрировал умение выбрать адекватные методы исследования; всегда адекватно и объективно оценивал качество исследовательских программ и выявлял большинство их недостатков, если таковые имелись.

Студента со средним уровнем ориентировочной готовности (7-13 задач) умел ставить исследовательские задачи большинства типов и самостоятельно планировать их решение. Но в сложных случаях он испытывал затруднения и не справлялся с разработкой адекватного плана; в большинстве случаев демонстрировал умение выбрать адекватные методы исследования; в отде-

льных случаях испытывал затруднения при оценке исследовательских программ и не редко не выявляет часть имеющихся в них недостатков.

Студента, планировавшего решение 1–7 исследовательских задач, мы относили к низкому уровню сформированности ориентировочного компонента готовности к исследовательской деятельности. Студент: умел поставить только некоторые типы исследовательских задач, а при планировании их решения использовал стандартные планы, т.е. действовал репродуктивно. При необходимости построить план исследования в ситуациях, когда стандартные планы не могли быть применены, испытывал серьёзные затруднения и редко справлялся с этим сам. Во многих случаях он не мог адекватно оценить качество исследовательских программ и не замечал имеющихся в них недостатков.

Студента, не сумевшего спланировать решения ни одной задачи, мы относили к уровню не сформированности ориентировочного компонента готовности к исследовательской деятельности. Он не мог ставить исследовательские задачи и планировать их решение. Он имел какие-то знания об этом, т.е. имел какой-то уровень когнитивной готовности, но не мог применить свои знания при планировании исследования.

Методика диагностики технологического компонента готовности к исследовательской деятельности. Проверка технологической готовности студентов к исследовательской деятельности (наличие у них умения применять основные методы исследования) осуществлялась в ходе оценки хода и результатов решения студентами уже названных ранее исследовательских задач, требующих разных способов решения. Так же, как и при оценке ориентировочного компонента готовности, мы ориентировались на количество верно решенных студентом исследовательских задач и правильно выполненных при этом исследовательских действий, применённых на практике методов исследования.

Для оценки сформированности показателей данного компонента были выделены полнота и практический уровень обобщения при использовании различных способов решения исследовательских задач, правильность, последовательность, обоснованность применения выбранных исследовательских действий; оптимальность сочетания комплекса методов и диагностических методик; опора на необходимые знания о методах решения исследовательских задач, требованиях к ним и их разработке из разных научных областей.

Круг необходимых технологических действий для решения каждой задачи определён в созданной нами модели выпускника, ориентированной на типы исследовательских задач, решаемых современным инженером. Коэффициент полноты овладения умением вычислялся по формуле:

$$k = n / N,$$

где n – количество верно применённых методов исследования; N – количество методов исследования (определённая нами тестовая норма), необходимых для решения конкретной исследовательской задачи.

Коэффициент прочности овладения умениями вычислялся по формуле:

$$g = k_2 / k_1,$$

где k_1 – коэффициент полноты освоения умений при первой проверке;

k_2 – коэффициент их полноты при последующей проверке.

Градации балльной оценки практически аналогична с предыдущим компонентом. Полученные за применённые методы исследования баллы и количество решенных студентом задач мы соотносили со шкалой оценки данного технологического компонента готовности к исследовательской деятельности.

Обработка и анализ данных входного тестирования осуществлялась в следующей последовательности: 1) для выпускников СИНГ и СурГУ строились распределения оценок по каждому компоненту готовности к исследовательской деятельности и интег-

ральной оценке; 2) оценивалось согласие распределений оценок по критерию χ^2 Пирсона; 3) для студентов первого курса СИНГ и СурГУ так же строились распределения оценок по каждому компоненту готовности к исследовательской деятельности и интегральной оценке; 4) оценивалось согласие распределений оценок по критерию χ^2 Пирсона.

Для оценки показателей компонентов готовности к исследовательской деятельности использовались различные методы исследования (анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение, экспертные оценки), диагностические методики, карты самооценки, решение исследовательских задач, анализ выполненных исследовательских заданий и т.д.

Обобщение результатов оценки готовности будущих инженеров к исследовательской деятельности производилось при помощи диагностической карты по каждому студенту и группе в целом. Она включала четыре самостоятельных блока, созвучных с компонентами готовности к исследовательской деятельности и охватывала все их

показатели. С целью обеспечения единства подходов экспертов к оценке компонентов готовности студентов к исследовательской деятельности были подготовлены оценочные листы на каждого студента, включающие характеристики выделенных нами признаков готовности.

Организуя эксперимент согласно представленной схемы, мы получили возможность продиагностировать все компоненты готовности к исследовательской деятельности, провести внедрение системы подготовки будущих инженеров к исследовательской деятельности.

Литература

1. Альманах психологических тестов. – М.: Изд-во «КСП», 1996.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ», 1998.
3. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. ■

УДК 378.016:811.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ОСНОВЕ ПОЭТАПНОЙ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Т.С. Дубровина

Аннотация

В статье обосновываются педагогические условия совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач. Рассматривается педагогический эксперимент по проверке эффективности выделенных педагогических условий.

Ключевые слова: этапы обучения, система профессиональной педагогической подготовки, актуализация познавательных задач, педагогические условия.

Abstract

The article provides the pedagogical grounds of perfecting the professional training of students majoring in foreign language teaching. This process is to be based on stage-by stage actualization of cognitive challenges. A pedagogical experiment to check the efficiency of these conditions is also considered.

Index terms: stages (phases) of training, the teachers' training system, actualization of cognitive problems, pedagogical facilities.

Профессиональная подготовка будущих учителей, в частности учителей иностранных языков, является одной из главных проблем современной педагогики.

Мы считаем, что систему профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков возможно совершенствовать путем поэтапной актуализации познавательных задач в процессе обучения в вузе.

Важнейшим этапом в профессиональном становлении и развитии педагога является этап его подготовки в высшем учебном заведении, во время которого будущие учителя осваивают основы профессионального мировоззрения и т.д.

В ходе анализа теоретических исследований по проблеме периодизации профессионального становления личности (Н.Я. Сайгушев, О.А. Фадеева, И.В. Гарифуллина, Е.А. Рябоконе и др.) нами выделен ряд последовательных этапов профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков с учетом специфики приобретаемой специальности

031201 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (см. табл. 1).

В результате анализа современного состояния рассматриваемой проблемы в педагогической теории и практике мы выявили следующие педагогические условия совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач:

- разработка и внедрение в процесс обучения на факультете иностранных языков спецкурса «Поэтапная актуализация знаний в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков»;
- выявление логики определения последовательного изучения учебных дисциплин в системе подготовки учителей иностранных языков;
- разработка модели совершенствования системы профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапного решения познавательных задач;

Таблица 1

Схема поэтапной актуализации познавательных задач на разных этапах профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков

Этапы профессиональной подготовки	Познавательные задачи
I – 1 первоначальная ориентация на выбранную специальность	<ul style="list-style-type: none"> • подготовка студентов к осознанию важности выбора будущей профессии; • ориентирование студентов на понимание необходимости и важности приобретения знаний • усвоение студентами особенностей будущей профессиональной деятельности; • усвоение студентами ценностей, норм профессиональной педагогической деятельности
I – 2 овладение социально-экономической базой знаний	<ul style="list-style-type: none"> • овладение основами общегуманитарных и социально-экономических знаний; • овладение системой общекультурных знаний и ценностей как основа профессиональной подготовки компетентных учителей иностранных языков
I – 3 теоретико-содержательная подготовка по специальности	<ul style="list-style-type: none"> • глубокое изучение аспектов иностранного языка: фонетики, грамматики, лексики; • овладение знаниями по общей и возрастной психологии как составляющая подготовки будущего учителя к обучению детей разновозрастных групп в школе
II – 1 интеграции социально-правовой и фундаментальной дисциплинарной подготовки по специальности	<ul style="list-style-type: none"> • систематизация знаний студентов о культуре, формирование общей социальной культуры личности
II – 2 теоретико-практическая и специальная подготовка (квазипрофессиональная деятельность, педагогический практикум)	<ul style="list-style-type: none"> • вооружение студентов теоретическими и практическими знаниями в области использования языков; • постижение студентами основ межкультурной коммуникации; • выработка потребности в общении с представителями иноязычной культуры; • ознакомление с дидактическими и методическими принципами педагогической деятельности; • формирование знаний психолого-педагогических аспектов обучения школьников; • привитие навыков научной работы; • формирование навыков творческого применения практических и культуроведческих знаний; • развитие исследовательских умений и навыков студентов через вовлечение будущих учителей в научно-исследовательскую деятельность; • выработка потребности студентов в использовании полученных знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности
III – 1 начальная адаптация в самостоятельной педагогической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • формирование у студентов системы умений и навыков самостоятельной педагогической деятельности
III – 2 практико-ориентационная методическая подготовка	<ul style="list-style-type: none"> • обучение студентов применению опыта работы учителей иностранных языков общеобразовательных школ; • формирование у студентов методической готовности к преподаванию иностранного языка; • выработка у студентов умения применять методики преподавания иноязычной культуры
III – 3 итоговая междисциплинарная аттестация	<ul style="list-style-type: none"> • оценка уровня подготовки будущего учителя иностранного языка

- диагностика уровня профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач;

- осуществление целенаправленной работы по подготовке преподавателей вуза к организации учебного процесса на основе поэтапной актуализации познавательных задач.

Проверка эффективности выявленных условий осуществлялась в ходе экспериментальной работы на базе ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» с 2006 по 2010 г.

В рамках констатирующего эксперимента был определен исходный уровень сформированности профессиональных языковых и педагогических умений будущих учителей иностранных языков. С этой целью был составлен комплект анкетных вопросов, а также тестов, основанных на методиках диагностики педагогической компетентности Э.Ф. Зеера, общей лингвистической и психолого-педагогической эрудиции по О.Е. Ломакиной.

Констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 48 выпускников факультета иностранных языков и 21 преподаватель ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», показал, что вуз сталкивается сегодня с проблемой совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей, в частности, учителей иностранных языков; при этом качество знаний выпускника факультета иностранных языков, уровни владения педагогическими и речевыми умениями зависят от того, насколько прочно было усвоение этих знаний на каждом из этапов обучения, а последнее, в свою очередь, зависит от поэтапного решения студентами познавательных задач, адекватных целям каждого из этапов профессиональной подготовки.

В ходе проведения формирующего и обобщающего этапов экспериментальной

работы на факультете иностранных языков английского отделения ГОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Я. Яковлева» были выбраны контрольная (20 чел.) и экспериментальная группы (20 чел.) студентов.

При разработке диагностической программы для оценки уровня сформированности профессиональных педагогических и языковых умений у студентов факультета иностранных языков мы руководствовались рекомендациями В.И. Андреева, Э.Ф. Зеера, О.Е. Ломакиной, Т.И. Ильиной.

Для определения уровней сформированности профессиональных педагогических и речевых умений и навыков будущих учителей иностранных языков мы, опираясь на исследования В.В. Лобачева, выделили в профессиональной готовности будущего учителя иностранных языков следующие компоненты: мотивационный компонент; когнитивный компонент профессиональной готовности будущего учителя иностранных языков, включающий совокупность психолого-педагогических знаний о субъекте, объекте и предмете профессионально-педагогической деятельности учителя иностранных языков; аксиологический компонент, включающий эмоционально-целостное отношение к педагогической профессии.

Когнитивный и аксиологический компоненты формируют начальный уровень владения умениями будущего учителя иностранных языков для осуществления профессиональной педагогической деятельности.

Сформированность деятельностного компонента определяет средний уровень владения умениями будущего учителя иностранных языков. Критериями развития этого компонента являются специальные языковые и педагогические умения, которые позволяют реализовать имеющиеся знания будущего учителя иностранного языка в профессиональной педагогической деятельности.

Как правило, высокий уровень овладения умениями достигается будущими учителями иностранного языка на этапе прохождения производственной и преддипломной практик в общеобразовательных школах.

Мы выделили следующие показатели сформированности профессиональных педагогических и языковых навыков и умений на основе поэтапной актуализации познавательных задач: развитие познавательных и профессиональных мотивов; осознание студентами необходимости овладения педагогическими и языковыми знаниями; самостоятельность студентов в ходе овладения знаниями; использование языковых умений в самостоятельной познавательной и педагогической деятельности; самостоя-

тельная творческая практическая деятельность.

При определении уровня сформированности выделенных показателей мы использовали подход количественной обработки результатов диагностики и ввели следующие количественные показатели: баллом «1» обозначили «низкий уровень»; баллом «2» – «средний уровень»; баллом «3» – «высокий уровень».

Систему оценки уровня сформированности мотивационного компонента в системе профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков (развитие познавательных и профессиональных мотивов) на основе поэтапной актуализации познавательных задач мы представили в виде табл. 2).

Таблица 2

**Уровень сформированности мотивационного компонента
в системе профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков
на основе поэтапной актуализации познавательных задач**

Уровень сформированности показателя	Баллы	Характеристика показателя		
		Шкала «получение диплома»	Шкала «приобретение знаний»	Шкала «овладение профессией»
Высокий	3	6,7–10	8,4–12,6	6,7–10
Средний	2	3,4–6,7	4,2–8,4	3,4–6,7
Низкий	1	0–3,4	0–4,2	0–3,4

Был произведен расчет границ областей для шкалы «получение диплома» и для шкалы «овладение профессией»:

1) определен размах по формуле $R = X_{\max} - X_{\min} = 10 - 0 = 10$;

2) найден шаг h по формуле $h = R/3 = 10/3 = 3,3$;

3) определены границы значений коэффициентов.

Расчет границ областей для шкалы «получение диплома» и для шкалы «приобретение знаний»:

1) определен размах по формуле $R = X_{\max} - X_{\min} = 12,6 - 0 = 12,6$;

2) найден шаг h по формуле $h = R/3 = 12,6/3 = 4,2$;

3) определены границы значений коэффициентов.

Аналогичным образом мы представили в таблицах систему оценки каждого показателя сформированности профессиональных языковых и педагогических навыков и умений и по каждому показателю привели сводные таблицы, отражающие динамику каждого из показателей.

Для диагностики сформированности профессиональных языковых навыков и умений применялись тесты по типу TOEFL; динамика познавательных мотивов у студентов экспериментальной и контрольной групп диагностировалась при помощи методики «Мотивация обучения в вузе» по Т.И. Ильиной.

Для диагностики динамики осознания студентами необходимости овладения педагогическими и языковыми знаниями применялись тесты типа «Мотивы выбора профессии» и методика «неоконченных предложений»; изменение уровней самостоятельности студентов в ходе овладения знаниями проверялось при помощи анкеты-теста «Самооценка методологической культуры учителя» (по В.И. Андрееву), теста на общую психолого-педагогическую и лингвистическую эрудицию для выпускников факультета иностранных языков (по О.Е. Ломакиной); контрольной работы «Категории психологии и педагогики».

Уровни использования языковых умений в самостоятельной познавательной и педагогической деятельности диагностировались с помощью методики Е.Ф. Зеера, наблюдения за проведением студентами уроков в течение педагогической практики, а также карты оценки качества педагогической практики студентов по В.И. Андрееву.

Введение балльных оценок позволило определить степень сформированности показателей и уровень сформированности педагогических и языковых навыков и умений будущих учителей иностранного языка на основе поэтапной актуализации познавательных задач.

При количественном определении уровня сформированности педагогических и речевых навыков и умений будущих учителей иностранного языка на основе поэтапной актуализации познавательных задач мы использовали методику, предложенную А.А. Кыверялг, согласно которой средний уровень сформированности навыков и умений учителя английского языка определялся 25% отклонением значения от среднего по диапазону балльных оценок. Тогда оценка из интервала $R(\min)$ до $0,25 R(\max)$ позволяет констатировать низкий уровень сформированности навыков и умений у студента факультета иностранных языков, а о высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально

возможных. В нашем исследовании суммарный балл, при помощи которого оценивается обобщенный результат, меняется в пределах от 0 до 32, поэтому уровни сформированности языковых и педагогических навыков и умений студентов факультета иностранных языков определялись нами следующими интервалами:

0–11 баллов (низкий уровень сформированности);

12–22 баллов (средний уровень сформированности);

23–32 баллов (высокий уровень сформированности).

Баллы каждого студента мы заносили в свободную таблицу, позволяющую отслеживать степень сформированности выделенных показателей и уровней сформированности профессиональных языковых и педагогических навыков и умений студентов факультета иностранных языков.

Диагностика уровней сформированности педагогических и языковых навыков и умений была проведена нами в контрольной (20 чел.) и экспериментальной группах (20 чел.) на II и III этапах обучения.

В ходе исследования был определен исходный уровень сформированности профессиональных языковых и педагогических навыков и умений будущих учителей иностранных языков по выделенным критериям, который оказался одинаковым у студентов экспериментальной и контрольной групп (табл. 3).

Основной задачей формирующего этапа эксперимента стала проверка эффективности выявленных нами педагогических условий совершенствования системы профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач.

Одним из выявленных нами педагогических условий было обоснование и внедрение в учебный процесс модели совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач.

Таблица 3

Исходный уровень сформированности профессиональных педагогических и языковых навыков и умений будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач

Уровень сформированности навыков и умений	Контрольная группа до начала эксперимента (число человек)	Экспериментальная группа до начала эксперимента (число человек)
Низкий	3	3
Средний	17	17
Высокий	0	0

Модель совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач включает ряд взаимосвязанных компонентов: цели, задачи, закономерности, принципы и т.д.

Целью исследуемого процесса является совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач.

Содержание деятельности по совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач включало теоретическую, методическую и практическую подготовку, при этом применялись следующие методы обучения: объяснительно-иллюстративный; репродуктивный; проблемного изложения; частично-поисковый (эвристический); исследовательский; организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования учебной деятельности; методы контроля и самоконтроля в обучении; формирования сознания; организации деятельности и формирование опыта поведения; стимулирования деятельности и поведения.

Формами аудиторной и внеаудиторной работы в процессе профессиональной подготовки студентов факультета иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач на первом этапе обучения – ориентационном – стали: информационная лекция, лекция проблем-

ного характера, лекция-визуализация, лекция – пресс- конференция, семинар репродуктивного характера, семинар-дискуссия, практические и лабораторные занятия. На II этапе обучения – интегрирующем – помимо форм организации обучения, присущих I этапу профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков, применяются такие формы, как: семинар-исследование, индивидуальные занятия, кружок, формы организации НИРС (конференции, кружки СНО, круглые столы, диспуты). На III этапе профессионального обучения – этапе «вхождения в профессию» – у будущих учителей иностранных языков происходит начальная профессиональная адаптация, связанная с прохождением педагогической практики, усиливается практико-ориентационная методическая подготовка, поэтому для данного этапа характерны такие формы обучения, как: анализ уроков в ходе непрерывной педпрактики в школах; реферирование оригинальной литературы по специальности; встреча с опытными учителями школ; педагогическая практика.

Разработанный и внедренный в учебный процесс факультета спецкурс «Поэтапная актуализация знаний в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков» включал лекционные материалы и практические занятия, раскрывающие сущность и содержание профессиональной деятельности учителя иностранных языков и предусматривающие усвоение студентами необходимых знаний, умений и навыков для педагогического мо-

делирования процесса обучения с учетом теории поэтапной актуализации знаний в дидактике.

Третье педагогическое условие – выявление логики определения последовательного изучения учебных дисциплин в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков – предполагало, что работа по совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач должна осуществляться в процессе изучения студентами всех четырех блоков дисциплин, а именно:

- цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин (стилистика русского языка и культура речи, древние языки и культуры, отечественная история, культурология, политология, философия и др.);

- цикла естественно-научных дисциплин (математика и информатика, концепции современного естествознания);

- цикла общепрофессиональных дисциплин (языкознание, введение в языкознание, общее языкознание, история языкознания, теория и история изучаемых языков (история языка, теоретическая фонетика), лексикология, теоретическая грамматика, стилистика, ведение в теорию межкультурной коммуникации, практический курс первого и второго иностранного языков);

- цикл специальных дисциплин (педагогическая антропология (общие основы педагогики, теория обучения и воспитания, история образования, управление образовательными системами, психология), теория обучения иностранным языкам.

Ещё одно педагогическое условие – диагностика уровня профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач позволила нам определить степень сформированности этих навыков у студентов факультета иностранных языков на всех этапах эксперимен-

тальной работы и послужило основой для организации специальной работы по совершенствованию их подготовки на основе поэтапной актуализации познавательных задач.

Осуществление целенаправленной работы по подготовке преподавателей факультета иностранных языков к организации учебного процесса на основе поэтапной актуализации познавательных задач осуществлялось нами следующим образом:

- были разработаны экспериментальная программа спецкурса и методические рекомендации для преподавателей по совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач;

- преподаватели ознакомились с информацией об уровнях и показателях сформированности педагогических и речевых навыков и умений студентов, проведено ознакомление с материалами диагностики;

- обсуждение отдельных теоретических, методических и практических аспектов по совершенствованию профессиональной подготовки студентов факультета иностранных языков проводилось на заседаниях кафедры и методических объединениях по предметам подготовки, на научно-практических конференциях преподавателей факультета иностранных языков.

По завершении опытно-экспериментальной работы студенты ЭГ и КГ распределены по уровням сформированности профессиональных педагогических и речевых навыков и умений следующим образом (табл. 4)

Таким образом, полученные результаты опытно-экспериментального исследования дают основание утверждать, что внедрение научно-обоснованной системы профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка на основе поэтапной актуализации познавательных задач и создание соответствующих педагогических условий позволяет совершенствовать работу вуза в этом направлении. При этом

Таблица 4

Уровни сформированности профессиональных педагогических и языковых навыков и умений у будущих учителей иностранных языков в ЭГ и КГ до и после экспериментальной работы

Уровни сформированности педагогических и речевых навыков и умений	Баллы	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		Количество		%		Количество		%	
		До	После	До	После	До	После	До	После
Низкий уровень	1	3	0	15	0	3	0	15	0
Средний уровень	2	17	1	85	5	17	8	85	40
Высокий уровень	3	0	19	0	95	0	12	0	60

уровень овладения профессиональными педагогическими и речевыми умениями у будущих учителей иностранного языка в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, что подтверждает гипотезу исследования и свидетельствует об эффективности разработанной нами модели совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка на основе поэтапной актуализации познавательных задач.

Литература

1. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов / П.Я. Гальперин. –

М.; Ростов н/Д.: Университет; Феникс, 1999. – 330 с.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]: распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р // Официальные документы образования. – 2002. – № 4. – С. 3–32.

3. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

4. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

5. Учебный план по специальности 031201 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (английский и немецкий языки) Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (2008 г.)



СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 378

ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПОИСКОВЫЕ МОДЕЛИ

Е.М. Николаева

Аннотация

Характерным признаком нашего времени является постоянное пребывание человека в состоянии все возрастающей внешней и внутренней неопределенности. В этой связи насущной необходимостью для современного образования становится формирование поисковых моделей, помогающих личности адаптироваться к новым условиям существования, способствующих расширению масштабов личностного изменения.

Ключевые слова: гипертекст, герменевтический круг, линейный текст, нелинейный текст.

Abstract

A specific feature of human condition in our time is constantly being in the state of escalating internal and external uncertainty. Because of this, modern education needs to turn to forming models of search that will help a person adapt to the new environment and enlarge the scale of personal change.

Index terms: hypertext, hermeneutic circle, linear text, non-linear text.

Современные философы утверждают, что время какой-то единой, общей картины мира прошло безвозвратно. Сегодня мир из моноцентричного превращается в полицентричный. Он пластично меняется, при этом новое не противостоит жестко старому, не отвоевывает у него место, а просто «растягивает» социально-культурное пространство, делая культурные слои более тонкими. Сверхконцентрация идей, идеологий, действий сменяется децентрализацией. Состояние этого нового мира достаточно адекватно отражает философия гипертекста, нелинейного письма, с его стремлением расширить в познании, творчестве либеральные ценности, привнести в него расплывчатость выбора и хаотичность свободы.

Существует множество разночтений относительно трактовки понятия *гипертекста*. Связано это с тем, что понятие постепенно как бы «разрастается», превращаясь из предмета «упрощенного понимания», связанного с компьютерными технологиями, бурным развитием сети Интернет в некую универсальную характеристику познания и образования.

Наиболее релевантным, на наш взгляд, является следующее определение: «Гипертекст – это представление информации как связанной (linked) сети гнезд (nodes), в которых читатели свободны прокладывать путь (navigate) нелинейным образом. Он допускает возможность множественности авторов, размывание функций автора и читателя, расширенные работы с нечеткими границами и множественность путей чтения» [3, с.47].

Гипертекст предоставляет читателю свободу в осуществлении навигации – он может войти в структуру текста с любого звена. Каждый при этом прокладывает свой собственный путь чтения, делая это нелинейным образом и создавая свой собственный текст. Важнейшим свойством гипертекста является нелинейность, непоследовательность построения и восприятия информации. В нем отсутствует как таковая иерархическая структура, фиксированное начало и конец, замкнутость, которые присущи линейному тексту.

Одним из основоположников идеи нелинейного письменного текста принято считать французского мыслителя Ж. Деррида.

В работе «О грамматологии» он указывает на то, что реальность, которую приходится осмысливать современному человеку, не может быть представлена на письме линейно, в форме традиционной книги. Рассуждая о перспективах нелинейного письма, Деррида выражает уверенность в том, что оно станет реальным фактом культуры, представляющем собой движение в некотором смысловом пространстве, наполненное переходами и разветвлениями [1].

Еще одной характерной чертой гипертекста является отсутствие непрерывности, порождающее возможность неожиданного перемещения в тексте в виде прыжка или гиперссылки. В этой связи гипертекст можно представить в виде цепочки, свернутой в клубок таким образом, что далекие друг от друга звенья оказываются рядом, «пришитыми» друг к другу ссылками, предлагающими читателю различные пути чтения.

Названные характеристики гипертекста указывают на его принципиальную открытость и незавершенность. Таким образом, автор текста деперсонифицируется, а сам текст наделяется характеристиками многомерности смысла, позволяющей не учитывать замысла его творца. Возникновение смысла реализуется путем ориентации на читателя, который занимает активную позицию. Другими словами, происходит переориентация с фигуры автора на фигуру читателя, обладающего свободой и интеллектуальной самостоятельностью.

Предметом нашего рассуждения будет гипертекст как принципиально новая модель познания и общения, постепенно заменяющая линейные тексты. Мы попытаемся выяснить, каковы механизмы перехода к гипертекстуальной когнитивной модели, а также как и почему последняя возводится сегодня философами в ранг одной из определяющих характеристик современного общества.

Идея гипертекста не является исключительно современным изобретением, культура давно использует гипертекстовые структуры. Многие исследователи полага-

ют, что феномен гипертекста так или иначе можно обнаружить во всех культурно-исторических эпохах и чуть ли не во всех текстах.

Нелинейная форма представления знаний является достаточно традиционной для религиозных, мистических, художественных, философских текстов, широко использующих сноски, ссылки, комментарии, комментарии на комментарии. Так, отчетливо нелинейным характером отличались древние формы письма. Магические слова-символы оставляли след в жилище, храме, на скульптуре. Древние египтяне переводили текст жизни в письмена на стенах храма, превращая его в книгу.

Многие века существуют документы, где внутренние перекрестные ссылки и отсылки к другим текстам образуют значительную долю содержания. Таковы, например, Талмуд с его обильным использованием аннотаций и встроенными в текст комментариями, а также сочинения Аристотеля, в которых ссылки на другие источники играют огромную роль.

Высказывается мнение, что именно таким образом написана Библия. Она состоит из книг Старого и Нового Завета; книги разбиты на стихи-узлы, пронумерованные в пределах каждой книги без повторений; каждый стих является целостной сверхфразовой единицей, раскрывающей некоторую микротему; многие стихи сопровождаются ссылкой на другие стихи этой же книги или других книг Библии, что и позволяет читать Библию «нелинейно», выбирая ту или иную последовательность чтения по ссылкам в зависимости от умонастроения и возникающих в процессе чтения ассоциаций [3].

Когнитивная психология, изучающая процессы передачи знаний, полагает, что навыки линейного письма и чтения являются для человека лишь результатами научения, тогда как изначально, в глубине его мышления происходят гораздо более сложные трансформации. Особенностью мыслительного процесса является то, что идеи не порождаются в строгой после-

довательности, не производятся в законченном, отшлифованном виде. Можно предположить, что процесс мышления разворачивается одновременно на нескольких «этажах», где идеи возникают и отбрасываются, мысли «ветвятся», переплетаются, взаимно обогащают друг друга.

Всякий человек, выполнявший научную работу, знает, что в процессе ее значительные усилия уходят на поиск цитируемых источников литературы, работу со словарями, в которых уточняются дефиниции используемых понятий, составление заметок, предварительных замечаний, набросков текста. Подобная деятельность по своей сути носит гипертекстовый характер, поскольку в ходе ее субъект сталкивается с постоянным разветвлением хода мысли, переходами, скачками. Следовательно, когнитивно-творческую деятельность ученого, литератора, специалиста можно представить как движение от нелинейной сети идей к выстраиванию линейного текста. В свою очередь читатель (пользователь) осуществляет обратную трансформацию линейного текста в гипертекст, выбирая свой путь чтения, создавая при этом свой текст и становясь соавтором, соучастником построения текста.

Гипертекст оказался наиболее созвучным наступающей эпохе и наиболее адекватно описывающим новые взаимоотношения человека с реальностью. В направлении интерактивности и гипертекстуальности движется вся нынешняя культура, в первую очередь искусство. Неслучайно самые чуткие к голосу современности художники видят необходимость втянуть в свои игры построения читателя. Хотя традиционно организованный текст вынуждает человека читать, придерживаясь в основном линейной последовательности, тем не менее, он насыщен внутренними связями, которые разветвляют ход мысли.

Применительно к теории и практике образования следует отметить, что попытки организовать преподавание в режиме гипертекста сопряжены с рядом трудностей.

Так, к примеру, исследователи гипертекста подчеркивают, что ни один традиционный учебник в силу своей принципиальной линейности не ложится в гипертекстовое пространство напрямую. Скорее можно предположить, что каждый преподаватель способен создавать гипертекстовое представление своего предмета. При этом основной технологией становится импровизация, умение педагога вовремя отвлечься от линейного изложения материала, свернуть на «боковую дорожку» и также вовремя остановиться, создав проблемную ситуацию, «подвесив» вопрос, дав необходимые комментарии.

Проиллюстрируем это конкретным примером. При изучении органической химии нельзя обойти вниманием имя выдающегося отечественного ученого А.М. Бутлерова. Эта фигура предоставляет преподавателю множество поводов для отступлений от линейного изложения основного учебного материала. Вот одна из возможных «гиперссылок». Будучи молодым начинающим ученым, Бутлеров остался без руководителя – известного химика Н.Н. Зинина. Тот, в свое время обнаруживший у будущего создателя русской школы органической химии незаурядные способности, уехал работать по приглашению из Казани в Санкт-Петербург. В результате в течение долгих десяти лет А.М. Бутлеров был предоставлен самому себе в самом восточном университете, вдали от оживляющих контактов с другими учеными.

Полная свобода и отсутствие подавляющих авторитетов создали благоприятные условия для формирования будущего известного ученого. Этому в истории науки есть аналогии, и соответственно возможность для новой (ассоциативной) ссылки.

Так, многие из своих фундаментальных открытий один из основателей классического естествознания И.Ньютон сделал в очень молодом возрасте, живя в уединении в родовой деревушке Вулсторп. Он вынужденно уехал туда из Кембриджа, спасаясь от эпидемии чумы. Два проведенных в Вул-

сторпе года – это период, фантастический по своей продуктивности, повторения которого не было в биографии Ньютона.

Здесь напрашивается еще одна, уже проблемная ссылка – к вопросу о природе творчества. Возможны, к примеру, следующие «наброски» для последующих размышлений: является ли вынужденное уединение причиной всплеска творческой активности? Существуют ли другие подобные случаи в науке (например, пребывание основоположника теоретической космонавтики К.Э. Циолковского в Калуге), искусстве (например, пребывание А.С. Пушкина в Болдино)?

Поставленные вопросы являются своеобразными «адресами», на которые можно зайти и получить возможность очередного разветвления мысли. Навигация по этим «адресам», безусловно, требует от педагога умений и дополнительной подготовки, а самое главное – готовности нарушить привычный, спланированный, а потому предсказуемый процесс обучения и тем самым расширить его до формата образования.

В данном случае следует иметь в виду, что в отличие от линейного построения образовательной программы, направленного на достижение конкретных учебных целей, в образовании-гипертексте конечный результат не столь уж и важен. Здесь акцент делается на боковых ответвлениях от генеральной линии, отступлениях, «ссылках», умении в любом программном элементе знаний найти отправную точку для движения по лабиринтам смыслов, что в конечном итоге способствует формированию генеральных человеческих способностей. Гипертекстовое построение образования интенсифицирует процесс мышления, создает возможности соединить, благодаря смысловым связям, собственные мысли с объективным знанием, восстановить в памяти то, что не было осознано на более ранних этапах восприятия.

Основная функция гипертекста не отличается от функций линейного текста: он является носителем отчужденного от инди-

видуума, выраженного вербальными и невербальными средствами содержания. Но если линейный текст непрерывен, не предполагает и не предлагает выбора – к какой информации и каким образом обращаться дальше, то при работе с гипертекстом этот вопрос встает перед читателем постоянно и закономерно; он может обращаться к разным элементам («гнездам») гипертекста в разном порядке, пользуясь обозначенными смысловыми связями.

Гипертекст в образовании — это рабочая среда, в которой линейное письмо, плоский и однонаправленный текст уступает место тексту многомерному и разнонаправленному. Гипертекстовая среда создает принципиально иные возможности выражения и изложения мысли, представляемой не только как законченный результат, но и как процесс. Здесь мысль получает возможность перемещаться в любом направлении из текста в текст, из части в часть, даже из курса в курс, создавая ситуацию погруженности и путешествия в некотором смысловом пространстве. Гипертекст предоставляет возможность «распаковывания» любого фрагмента образовательного запаса и любого участка долговременной памяти человека.

Ученые давно пришли к выводу, что гипертекст отвечает глубинным потребностям современного человека, чье мышление становится все более нелинейным. Эти тенденции не могут не найти своего отражения в формах представления информации. Предсказывают, что в предстоящую эпоху нелинейное письмо станет реальным фактом культуры, лишив монополии линейный текст, традиционную книгу (Ж. Деррида).

В этом свете можно утверждать, что форма современного мышления постепенно входит в противоречие с формой письма. Это реакция на многовековое господство детерминистического подхода, в котором текст стремится подчинить мыслительную реальность линейной схеме, в то время как эта реальность полностью не вписывается в нее. Нелинейное письмо, размыкая одно-

мерность текста, дает простор движению мысли, возможность совершать переходы в другие измерения.

Тем не менее, петь дифирамбы гипертексту еще рано, поскольку следует учитывать, что его повсеместное распространение чревато риском потери целостности представления о некоей единой линии развития. Конечно, линейность «простого» структурированного текста зачастую отмечена идеологизированностью и, возможно, односторонностью и крайностью. Однако и гипертекст, в свою очередь, порождает хаотичность, децентрализацию знаний и взглядов, что дезориентирует неискушенного читателя. А при допущении, что гипертекст представляет собой не столько непосредственно текст, выраженный в словах, сколько когнитивно-коммуникативную модель, характерную для образования и общества в целом, подобные риски не покажутся столь уж безобидными.

Выскажем надежду на то, что вместо тупикового пути движения от структуры к бесструктурности будут найдены действенные альтернативы движения от простейших одноконтурных структур к многомерным и полисубъектным структурам, образуемые диалектическим взаимодействием линейных и нелинейных (гипертекстовых) когнитивных практик.

Вариант подобного взаимодействия содер­жится в идее герменевтического круга. Герменевтика обычно определяется как теория интерпретации текстов. Действительно, само понятие «герменевтика» происходит от имени древнегреческого бога Гермеса, служившего толкователем воли богов для простых смертных.

Необходимость истолкования текстов возникает в тот момент, когда содержание текста становится потаенным, скрытым, неясным. Уже тексты Гомера требовали толкования, комментирования, интерпретации. В дальнейшем традиция комментирования расцвела пышным цветом в дальневосточных культурах Индии и Китая. Так, философия Индии и Китая практически полностью

основывалась на узком круге канонических текстов (ведические тексты, тексты Лао-Цзы и Кун-Фу-Цзы), так что новые идеи излагались в форме комментирования классического текста или субкомментария на уже существующий комментарий.

Количество комментариев на комментарии могло достигать немислимых размеров.

Многие философские тексты в средневековой Европе также представляют собой пространные комментарии канонических текстов Старого и Нового заветов, а также некоторых античных философов, прежде всего – Платона и Аристотеля.

Однако, несмотря на столь солидную историю, метод интерпретации становится самостоятельным предметом исследовательского интереса лишь в начале XIX века в трудах немецкого философа Ф. Шлейермахера. Этот исследователь отмечает существенный момент взаимосвязи части и целого, играющий ключевую роль в процессе понимания: целое (общий смысл текста), должно быть понято как совокупность всех его частей. Но целое никогда не может быть дано прежде частей, поскольку вначале человек имеет дело только с частями. Здесь мы сталкиваемся с центральной проблемой герменевтики – *герменевтическим кругом*. В чем ее сущность?

Первое, с чем индивид сталкивается в процессе интерпретации как способа познания, – это нечто отдельное, партикулярное, часть целого и соответственно, часть смысла. При этом отдельное не может быть понято само по себе. Одновременно с ним должно присутствовать некое целое – в виде общего смысла текста или общего контекста произведения вообще, его соотношения с другими произведениями данного автора или с социально-культурным и духовным содержанием эпохи создания произведения. Человек попадает в замкнутый круг – часть должна полагать себе целое, а из целого он должен понимать часть. По Шлейермахеру, интерпретация как раз и представляет собой постоянное движе-

ние мысли от части к целому и от целого к части. При этом происходит углубление понимания, и по мере этого круг все больше расширяется для того, чтобы в пределе человек достигнул полной ясности, когда целое будет схвачено целиком и полностью, а все его части займут положенные им места.

Следует добавить, что Шлейермахер вводит две разновидности герменевтического круга. Первая – обычная для герменевтики, когда часть текста соотносится со всем текстом как с целым, и индивид выясняет смысл целого относительно его частей. Но существует и другая интерпретация этого же принципа: некий текст-памятник рассматривается как часть, а культура, в которой он функционирует, рассматривается как целое. Тогда соотношение между частью и целым приобретает дополнительные характеристики. Понимать отдельную мысль, равно как и все произведение в целом можно лишь исходя из всей совокупности «жизненных отношений» автора текста.

Автор мог впитывать некоторые идеи своего времени непосредственно в процессе воспитания, в ходе не критического усвоения существующих традиций. Восприятие некоторых моментов, перевод их в личностный план могли осуществляться неосознанно. Интерпретатор, изучая эпоху, в которой творил автор, свойственный ей язык, может узнать больше автора и, в частности, может освоить то, что осталось неосознанным для автора текста. Поэтому интерпретатор может понимать автора и его творение значительно глубже, чем сам автор понимал себя и свое произведение. Здесь действует формула «Понять автора лучше, чем он сам понимал себя».

Искусство интерпретации как способа познания состоит в умении увидеть невидимое, скрытое, не лежащее на поверхности. К примеру, изучая иррационалистическую философию Ф. Ницше, важно учитывать то, что определенные черты его индивидуальности, «навязанные» наслед-

ственностью (тяжелейшая болезнь, которая передалась ему от отца и осознание того, что жизнь его будет очень недолгой), внешними условиями его жизнедеятельности (дружба с композитором Р. Вагнером, последующий разрыв их отношений и глубочайшее разочарование в этом человеке), а также характер, темперамент, сила воли, талант, политические взгляды, мировоззренческие установки серьезно повлияли на характер его произведений.

Многие из этих черт на бессознательном уровне определяли специфику философии Ницше, поэтому интерпретатор обязан вскрыть этот пласт, сделать бессознательное достоянием знания, попытаться задать такой вектор исследования, который самому автору был недоступен.

На наш взгляд, идея герменевтического круга позволяет непротиворечиво совместить два вида познавательных стратегий: традиционную линейную и гипертекстовую нелинейную. При таком совмещении познание предстает в качестве своего рода замыкающейся на себе петли, когда с самого начала «забрасывается» вперед вся потенциальная «сеть целого», а дальнейшее движение мысли актуализирует отдельные звенья, раскрывая потенциалы целого по сегментам. Разрешение проблемы герменевтического круга можно сформулировать следующим образом: понимать что-либо можно только тогда, когда то, что пытаешься понять, уже заранее понимаешь.

Герменевтический круг – это воплощение принципа нелинейности в познании. Начиная работу с текстом, понимаемым в герменевтике предельно широко – не только в качестве письменного источника, но и в виде знаково-символической информационной системы самого разнообразного происхождения – познающий субъект формирует предварительные проекции смысла. Зачастую их может быть несколько. Это выглядит как «пробрасывание», основанное на предзнании и предпонимании, которым еще предстоит развернуться, актуализироваться.

Первым источником такого «пробрасывания» могут служить собственные установки познающего субъекта, ожидания, с которыми он приступает к чтению текста. Даже ошибочное «пробрасывание» оказывается в данном случае необходимым, ведь впоследствии, по мере продвижения по тексту, субъект постоянно пересматривает нашу изначальную картину, дополняя или корректируя ее.

Далее в процессе познания текста происходит проникновение в смысл и одновременно его уточнение, и как результат возникает целое (целостное) знание о предмете. Но чаще всего полной удовлетворенности возникшим целым нет, и тогда появляется необходимость еще что-то прояснить. Она неизбежно возвращает читателя к отдельным частям (части) текста, а подобный возврат в свою очередь рождает новые проекции смысла. Таким образом, осуществляется постепенное расширение герменевтического круга, а, точнее, циркулярное движение по расширяющимся кругам.

Движение в герменевтическом круге демонстрирует особый тип каузальности – циклическую (круговую) причинность, утверждающую отношения между причиной (предшествующим знанием) и следствием (новым знанием) с позиции принципа «все во всем». Здесь причина и следствие четко не дифференцируются. «Читатель» движется от того, что есть, к тому, что становится. Американский исследователь Т. Веблен назвал это кумулятивной причинностью (*cumulative causation*). В результате кажущихся неупорядоченными отдельных переходов-движений (гиперссылок) вырастает сложноупорядоченная макроструктура, способная изменяться, достраиваться и быть причиной дальнейших переходов, блужданий, поисков.

Здесь мы имеем дело с особым философским методом, который некоторые

ученые именуют нелинейной диалектикой. Одной из существенных черт этой разновидности диалектики, лишенной жестких требований и алгоритмов, строгой формализации, является целостный взгляд на объект, холистический подход к его исследованию. При решении некоторой задачи в контексте этого подхода целое предшествует выводу, в определенном смысле предвидит его и с этой точки зрения в чем-то предопределяет результат. Но это целое – абстрактно, умозрачительно, оно представляет собой предпосылочную модель понимания объекта, своего рода цель, которая пронизывает научную стратегию в решении проблемы. Это заданное целое, заданная целостность.

При этом важно, чтобы познающий индивид понимал, что он вскрывает лишь некоторые отдельные грани сложного целого, обладающего в принципе неограниченным спектром потенциальных возможностей; чтобы он был ориентирован на признание правомерности существования различных представлений об одном и том же тексте (фрагменте реальности) и, следовательно, различных исследовательских и культурных традиций, призванных каким-то образом установить герменевтическую связь с этим текстом. Это в свою очередь задает возможность коммуникации линейных и нелинейных познавательных практик в форме диалога, ориентированного на установление контакта между ними.

Литература

1. Деррида, Ж. О грамматологии / Ж. Деррида. – М.: Ad Marginem, 2000. – 512 с.
2. Эпштейн, В.Л. Гипертекст – новая парадигма информатики / В.Л. Эпштейн // Автоматика и телемеханика. – 1991. – № 11.
3. Landow, G.P. ed. Hypertext-Text-Theory Text / ed. by G.P. Landow. – Baltimore: John Hopkins Press, 1992. – 242 p.

УДК 371

МИССИЯ УЧИТЕЛЯ В ГУМАНИТАРНОМ КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Уткин**Аннотация**

В статье рассматриваются социальные и культурные детерминанты, влияющие на качественное изменение требований к мировоззренческой культуре будущего учителя. Предлагается авторское определение понятия «миссия учителя» в социально-гуманитарном контексте становления учительства как профессиональной группы, приводятся результаты исследования респондентов-педагогов, которые отражают субъективный аспект понимания категории «миссия учителя» в широком социокультурном значении.

Ключевые слова: миссия учителя, социальные функции педагогической деятельности, духовный облик учительства.

Abstract

The article deals with the social and cultural determinants influencing the qualitative change of demands to the world outlook culture of a prospective teacher. The author gives his personal definition of the «mission of a teacher» notion in the socio-humanitarian content of formation of teachers as a professional group and gives the results of his research of the teachers, which reflects the subjective aspect of understanding the notion «mission of a teacher» in wide socio-cultural meaning.

Index terms: a teacher's mission, social functions of teaching, spiritual character of teaching.

Процесс модернизации Российского образования отчетливо обозначил комплекс проблем в социокультурной сфере, не имеющих готовых способов решения. Основу реформирования и модернизации образовательных систем составляет идея культурно развитого человека, способного нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества, самостоятельного и способного к самоорганизации, готового к сотрудничеству и созидательной деятельности. Следовательно, культурные, нравственные ценности-цели приобретают доминирующий характер и рассматриваются как основной результат образования.

Во все времена кризисные явления в обществе находили свое «ценностное» отражение, прежде всего, в системе образования; именно от образования зависит способность подрастающих поколений пересмотреть отношения к организации и устройству будущего сообщества. Учитывая то, что социокультурные характеристики современного кризиса связаны, прежде всего, с изменением отношений между людьми, социальными группами,

общностями, нациями, народами, актуальной проблемой стала проблема реализации культурных функций образования, среди них: обеспечение взаимодействия и коммуникации между сообществами, ребенком и взрослым; обеспечение развития человека как субъекта культуры, личности как носителя ценностей; создание новых культурных норм и образцов (в деятельности, взаимодействии, отношениях) и т.д.

В гуманитарной парадигме цель зарождается внутри педагогической системы на пересечении субъективных реальностей, в межсубъектном пространстве в результате согласования смыслов всех участников учебно-воспитательного процесса. Реализация этой цели затрагивает как личность учителя, так и систему его подготовки, так как гуманистическая парадигма в образовании выдвигает качественно иные требования к мировоззренческой культуре будущего учителя, к такому уровню духовного развития личности, который определяет готовность и способность стать «духовным наставником» ребенка [2, с.33].

Обратим внимание на то, что в настоящее время эффективно идут поиск и разработка

культурологических моделей образования – «школа диалога культур» (В.С.Библер, С.Ю.Курганов), личностно-ориентированное образование (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.) В контексте данных исследований образование понимается, с одной стороны, как личностно-ориентированная культурная деятельность субъектов образования, с другой, как некое культурное пространство взаимодействия. Таким образом, важнейшим дистинктивным признаком культуросообразных моделей образования являются выполняемые ими социокультурные функции и формируемые личностно-значимые гуманистические идеалы.

В данном контексте признание факта изменения социокультурных функций учителя важно для: совершенствования содержания и форм переподготовки профессионалов; понимания механизмов самоопределения и самореализации всех субъектов образовательных систем; объяснения психологического механизма выбора новых смыслов в деятельности педагогов (особенно актуального в условиях реформ в образовании); создания оптимальных психологических условий освоения социальных, культурных, нравственных ценностей с детьми, важных в нравственном отношении в аксиологии личностно-ориентированной педагогики.

Специфически характерные только для учительской среды ценностные установки, формирующие способы профессиональной деятельности и общения и определяющие принципы события профессионального учительского сообщества в конкретных социокультурных условиях определяют гласные и негласные нормы и требования соответствия стандартам данного общества. Это касается поддержания профессионального статуса, всей совокупности внешних и внутренних характеристик педагогической деятельности.

Вместе с тем, анализ исследований последних десятилетий, выполненных по педагогической и психологической про-

блематике, показывает, что учитель как субъект социального творчества; как наставник, оказывающий существенное влияние на становление менталитета учащейся молодежи; как личность, претендующая на индивидуальное проявление педагогического самосознания, по сути, находится вне тематики актуальных научных исследований. Образ учителя – просветителя, подвижника, интеллигента остался в далеком прошлом.

Несмотря на то, что существует большое количество исследований российского учительства и учителя в различные исторические эпохи и периоды, до сих пор отсутствует целостное представление об эволюции учительства как социально-профессиональной группы, выполняющей специфические социально-педагогические функции.

Во-первых, анализ учительства осуществляется в широком социокультурном контексте представителями различных гуманитарных дисциплин, что приводит, с одной стороны, к дифференциации знания, излишней детализации изучаемого материала, с другой – фрагментарность исследований не компенсируется их интеграцией, комплексным и междисциплинарным характером изучения.

Во-вторых, в большинстве исследований объектом является не учитель как носитель ценностей, отношений, как субъект социального творчества, а система профессиональной подготовки учителя и содержание образования на различных ступенях и в различные периоды становления системы российского образования.

В-третьих, происходит заметное обогащение и конкретизация понятий, имеющих выраженный аксиологический аспект в исследованиях, связанных с учителем: «образ учителя», «феномен учителя» (Л.В.Рябова, А.В.Репринцев), «идеал учителя» (И.Д.Лельчицкий, М.А.Лукацкий), «личностный образец» (А.П.Булкин), «миссия учителя» (М.А.Лукацкий, Е.С.Малашкина) и т.д.

Вместе с тем, с расширением проблемного поля исследований учительства как социально-профессиональной группы возникает острая необходимость в демаркации основных понятий, широко используемых в последнее время в научных, научно-популярных педагогических изданиях, а также педагогической публицистике.

Использование таких понятий как «феномен учителя», «идеал учителя», «социальная роль учителя», «социальный статус и положение учителей», «миссия учителя» требует четко представить общие концептуальные подходы к их педагогической интерпретации, определив их взаимосвязь и взаимообусловленность, смысловое значение и дистинктивные признаки в системе категориально-понятийного аппарата педагогической науки и перспективных проблем ее исследований.

Нам представляется возможным следующая дихотомия понятий в соответствии с социокультурными детерминантами образования: «социальная роль учителя – социальный статус учителя – положение учителя в обществе»; «идеал учителя – феномен учителя – миссия учителя».

Анализ данных категорий позволяет выявить соотношение объективного и субъективного, социального и индивидуального, теоретического и эмпирического, рационального и этического в диалектике отношений общества и учителя, являясь своеобразной матрицей, методологическим подходом, определяющим всю палитру требований к учителю и характеризующим его положение в обществе в различные культурно-исторические периоды.

Данное положение наглядно подтверждается проведенными в последнее время исследованиями. Так, целью исследования Л.В.Рябовой, является выяснение социокультурного статуса Учителя жизни и особенности его роли в культуре. Пользующиеся безусловным духовным и нравственным авторитетом, почитаются как наставники человечества Учителя жизни, духовные учителя.

Под учительством при этом понимается не ремесло, а некое служение, исполнение культурной функции, связанной с персонификацией образца жизни, достойной подражания, и личной демонстрацией культурных ценностей.

В условиях ценностной дезориентации общества сила личного примера оказывается главным духовным и нравственным ориентиром. Поэтому в кризисные эпохи для выяснения смысла жизни обычно обращаются к наставнику, авторитету, учителю, гуру, идолу, то есть такому герою культуры, который способен дать образец житнетворчества. Л.В.Рябова стремится теоретически отрефлексировать проблему широкого профессионального слоя, занятого воспитанием, обучением, пропагандой, вообще влиянием на других людей, которая на личностном уровне может быть сформулирована так: в какой степени я соответствую требованиям, предъявляемым по отношению ко мне, (педагогу, воспитателю) культурой? В чем состоит моя личная роль в культуре и каковы, в связи с этим, мои обязанности по отношению к ней? Если культура может быть понята как межличностный процесс, то как возможен и какую роль в ней играет Учитель жизни? Учительство, считает автор, может быть понято не только как профессия по обучению детей грамоте, но и как особая миссия, специфическая деятельность, способствующая устройству внутреннего мира человеческих индивидуальностей [4, с.9].

Культурологический подход является так же методологической основой исследования эволюции личностно-профессионального идеала учителя, проведенного И.Д.Лельчицким.

В числе ключевых вопросов, требующих разрешения, следующие – в чем заключается миссия учителя в начале третьего тысячелетия? Какой учитель нужен российскому обществу, государству, школе, ученикам? Каким аксиологическим, этическим, профессиональным и личностным критериям он призван соответство-

вать? Без адекватной историко-культурной рефлексии феномена идеала учителя решить данные проблемы, считает автор, невозможно. Рассматривая неразрывность личностного и профессионального начал в трактовке идеала учителя, размышляя о предназначении учителя, И.Д. Лельчицкий считает возможным реконструировать ведущие ценностные основания его идеального прототипа в отечественной педагогике первой трети XX века, отмечая, что в противовес официально декларируемой в рассматриваемые годы идее о социально-политической доминанте предназначения учителя в обществе, суть его миссии учеными-гуманистами трактовалась как служение законам развития человека [3, с.11].

Таким образом, изучение учительства как социально-профессиональной группы, и учителя как универсальной фигуры, присущей человечеству во всех периодах его существования, определяется, как минимум, двумя группами детерминант. Социальными детерминантами выступают общественные отношения, определяющие структуру системы образования, идеологическую направленность содержания образования, социальный состав и социальное положение субъектов образовательного процесса, уровень государственной и общественной востребованности образования, требования к учителю со стороны государства и общества. Культурными детерминантами является комплекс связей и отношений, которые определяются типом культуры, доминирующими культурными ценностями общества, их реализацией в образовании на трех уровнях проявления: индивидуально-личностном, общественно-педагогическом, социально-политическом.

Социальные детерминанты образования определяют проблемное поле исследований учительства в понятиях «роль – статус – положение в обществе...», культурные детерминанты – в понятиях «феномен – образ – идеал – личностный образец...». Данная дихотомия использована в качестве теоретической оппозиции: и социальные, и

культурные детерминанты образования, отражая специфику общественных отношений в определенном модусе культуры, образуют единый социокультурный контекст развития образования в целом и педагогики как науки в частности.

Вместе с тем, упорядочивание данных понятий в категориальном аппарате педагогики, выявление их общего философского, культурно-исторического и семантического ядра позволяет, с нашей точки зрения, рассматривать понятие «миссия учителя» как категорию, определяющую ценностно-смысловое пространство педагогической деятельности. Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что категория «миссия учителя», включая различные аспекты понятий, характеризующих роль, положение, идеалы, ценности, отношения учительства, отражает наиболее существенные, закономерные связи и отношения действительности и познания.

Анализ исторических документов, педагогической публицистики, литературного педагогического наследия, энциклопедической, научной литературы, материалов современной периодической педагогической печати приводит к парадоксальному выводу об отсутствии логически и содержательно удовлетворительного определения категории «миссия учителя» как социально-педагогического феномена.

Сама постановка вопроса о миссии как выполнении специальной функции, особом предназначении имеет большую историческую традицию. Большинство авторов признает, что понятие «миссия» увязывается с меняющимся представлением о служении, ее соотносят с благотворительной, некоммерческой или религиозной деятельностью различных организаций. Очевидно, что это понятие окрашено аксиологически и имеет ценностную нагрузку: «миссия – это задание, важное поручение, служение. Миссии бывают разными, например, культурными, научными, социальными, дипломатическими... Миссия определяется, принимается, исполняется, поручается... В самом этом

задании присутствует нечто от морального императива и ответственности [5, с.3].

Уже несколько десятков лет в странах Западной Европы продолжается дискуссия, посвященная проблемам миссии организации и стратегического планирования. Сама эта дискуссия уже свидетельствует о наличии заметных различий, прежде всего, в толковании такого понятия как «миссия». Вместе с тем, наряду с приведенным выше толкованием появилось и его новое прочтение. Согласно классической теории организации, миссия лежит в основе деятельности любой из них, в том числе и образовательного учреждения. Сам процесс создания организации начинается с определения ее основных целей (миссии), которые затем трансформируются в цели и задачи, касающиеся сферы и программы деятельности, определения необходимых ресурсов, структуры и ее организационной роли (так как она понимается в науках об управлении). В результате все больший акцент делается на стратегическом планировании, исходный пункт которого – миссия организации. Миссия облегчает не только выработку приоритетов, установление их значимости, но и философию функционирования организации.

В контексте данного подхода, широко используемое в последние годы в образовании понятие «миссия» употребляется, прежде всего, как категория менеджмента. Становится модным говорить о миссии или позиционировании школы, о том, чем одна школа отличается от другой, о «собственном лице» образовательного учреждения, присущем ему имидже, «торговой марке», конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Необходимо отметить, что понятие «миссия» по своему происхождению не теоретико-аналитическое, а описательное – впервые его стали употреблять в религии, этнографии для обозначения специфических особенностей выполняемой человеком деятельности. При этом разные авторы имели в виду различное смысловое зна-

чение. В большинстве словарей «миссия» трактуется как «1...ответственное задание, роль, поручение; предназначение к чему-либо важному (миссия поэта, миссия искусства); 2... постоянное дипломатическое представительство или делегация специального назначения; 3...миссионерская организация». Определяя одно из значений миссии как «общество духовенства, посылаемое для обращения неверных или иноверцев» В.И.Даль наиболее точно отражает смысловое и функциональное значение понятия миссионер – член, брат духовной миссии, духовный посланник, законо-(веро-, христо-) учитель, просветитель, проповедник [1, с.271].

Синтетическая, обобщенная трактовка понятия «миссия учителя» носит заведомо комбинаторный и оттого недостаточно целостный характер, в настоящее время нет возможности выделить какое-либо комплексное направление изучения данной проблемы. Ее исследование проводится в разных контекстах и с разных концептуально-теоретических позиций. Сложность собственно научного анализа проблемы всегда была связана с тем, что практически любые эмпирические данные о статусе, положении, роли учительства, и теоретические построения могли быть использованы теми или иными политическими группами для критики или пропаганды существующих социально-политических отношений.

Вместе с тем, осознание педагогом социально-педагогической миссии, с нашей точки зрения, является дистинктивным признаком, характеризующим эволюцию ценностей системы образования, определяя возможности (глубину, уровень) реформирования (модернизации) системы образования.

В широком социокультурном контексте, мы определяем миссию как совокупность взглядов, оценок, мнений и отношений, выражающих содержание, уровень и особенности представлений членов социально-профессиональной группы о своей роли, предназначении, о месте среди ана-

логичных групп и характере взаимоотношений с ними.

По определению данное понятие включает рациональные (собственно осознание своей принадлежности к группе) и эмоциональные (сопереживание своего положения, совокупность эмоционально-чувственных проявлений, выражаясь в первую очередь в эмоциях, чувствах и настроениях, а так же в скорости и интенсивности реакции на происходящие события) компоненты. Сложная, взаимосвязанная и взаимообусловленная совокупность эмоциональных и рациональных компонентов определяет духовно-нравственную, поведенческую специфику учительства как особой социально-профессиональной группы.

Компоненты являются, с одной стороны, важнейшим способом стихийного, эмпирического, обыденного отражения педагогической действительности в психике членов социально-профессиональной группы, формируя тем самым ее первичное социально-психологическое единство. Они подчиняются влиянию социально-политической жизни, однако проявляются в повседневной жизни на обыденном уровне, а в определенных ситуациях, связанных с кризисами привычных форм социальности, с обострением национальных проблем и противоречий, с появлением ощущения «утраты привычного порядка», могут выходить на передний план, непосредственно определяя кризисное поведение людей. Многочисленные примеры такого рода дают процессы модификации экономических, политических и образовательных систем.

В данном контексте миссия учителя рассматривается нами как духовное образование, отражающее социальное мировоззре-

ние педагога, как совокупность взглядов, убеждений, ценностей и установок, определяющих способы профессиональной деятельности и общения, принципы бытия профессионального учительского сообщества.

Введение данной категории позволяет с новых позиций выстроить гуманитарный контекст толкования важнейших педагогических категорий и понятий, которыми описывается культурно-мировоззренческая сущность профессиональной деятельности педагога, осмыслить современное состояние образовательного пространства с философско-педагогических и историко-культурологических позиций, определяя нравственно-этические начала в деятельности учительства как социально-профессиональной группы.

Литература

1. *Даль, В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. Т. 1–4. – М., «Русский язык». 1979. – Т. 2 (И-О). – 683 с.
2. *Колесникова, И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 288 с.
3. *Лельчицкий, И.Д.* Эволюция личностно-профессионального идеала учителя в отечественной педагогике первой трети XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.Д. Лельчицкий. – М.: Ин-т теории и истории педагогики РАО, 2004. – 43 с.
4. *Рябова, Л.В.* Феномен учителя жизни: философско-культурологический анализ: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Л.В. Рябова. – Ростов-на/Д.: Рост. гос. ун-т, 1995. – 42 с.
5. *Яблечка, Ю.* Миссии организации и университета: некоторые особенности / Ю. Яблечка // Вестник высшей школы. – 2004. – № 9. – С. 3–11. ■

УДК 37.035.3

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КЛАСТЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Н. Нугуманова

Аннотация

В статье рассматривается современная модель трудового воспитания школьников в условиях кластерного образования. Участие образовательных учреждений в техническом кластере широко востребовано региональной экономикой и является стратегическим направлением трудового воспитания молодежи, которая в дальнейшем будет включена в реальный трудовой процесс, а предприятия-субъекты кластера получают работника, обладающего фундаментальной подготовкой и конкретными трудовыми навыками.

Ключевые слова: кластер, образовательный кластер, технический кластер, модели трудового воспитания.

Abstract

This article is devoted to the modern model of labor education for pupils in a cluster educational field. Participation of educational institutions in the technical cluster is extremely useful for regional economy. Such a participation is the strategic direction of labor education for young students, which will be subsequently included into the real working process, while the enterprises – the subjects of the cluster – will get the worker with basic training and specific work skills.

Index terms: cluster, educational cluster, technical cluster, models of labor education.

В создании сегодняшней модели трудового воспитания школьников профильных классов нами предпринята попытка использования возможностей технического кластера, организованного в русле развития региональной системы экономики.

Кластер (в экономике) – сконцентрированная на некоторой территории группа взаимосвязанных компаний: поставщиков оборудования, комплектующих и специализированных услуг; инфраструктуры; научно-исследовательских институтов; вузов и других организаций, взаимодополняющих друг друга и усиливающих конкурентные преимущества отдельных компаний и кластера в целом [2].

Подобный кластер строится в Подмосковном Сколково. Другим примером успешно развивающегося технического кластера является калужское объединение по производству автомобилей и автокомпонентов, ядром которого являются компании Volkswagen, Volvo Truck, альянс PeugeotCitroen и Mitsubishi Motors.

По своей экономической сущности кластеры занимают промежуточное звено между автономными организациями, региональными промышленными комплексами и отраслевыми альянсами, сочетая в себе черты всех указанных видов экономических систем.

Различают три основных вида кластеров: кластеры с регионально ограниченной формой экономической деятельности внутри родственных секторов, обычно привязанные к тем или иным научным учреждениям (НИИ, университетам и т.д.); кластеры с вертикальными производственными связями в узких сферах деятельности, образованные вокруг головных фирм или сети основных предприятий, охватывающих процессы производства, поставки и сбыта; отраслевые кластеры в различных видах производства с высоким уровнем агрегации (например, «химический кластер») или на еще более высоком уровне агрегации (например, «аэрокосмический кластер»).

Можно выделить ряд основных преимуществ, которые дает кластер. Для админис-

траций – это, прежде всего, увеличение количества налогоплательщиков и налогооблагаемой базы, появление удобного инструмента для взаимодействия с бизнесом, снижение зависимости от отдельных бизнес-групп, появление основания для диверсификации экономического развития территории.

Для бизнеса – это улучшение кадровой инфраструктуры; появление инфраструктуры для исследований и разработок; снижение издержек, появление возможности для более успешного выхода на международные рынки.

Сегодня формирование и развитие кластеров становится также частью стратегии регионов, поэтому развивать кластер в отрыве от развития региона в целом неэффективно. Для успешной реализации региональные стратегии и стратегии развития отдельных кластеров должны быть взаимно согласованы. При разработке региональной стратегии надо учесть, какие ключевые точки роста существуют в регионе, и что могут сделать различные группы интересов для развития этих ключевых точек роста. В то же время, при выявлении перспективных кластеров и при планировании их развития обязательно должны быть учтены рамки региональных стратегий.

Кластер является объектом поддержки в рамках стратегий регионального развития: их разработчики нередко предусматривают меры по их формированию, рассчитывая на то, что кластеры повышают производительность, инновационность, конкурентоспособность, прибыльность и занятость в находящихся в данном регионе фирмах и организациях. Формирование и развитие кластеров является совместной задачей бизнеса и органов власти соответствующего уровня (федеральной, региональной и муниципальной – в зависимости от масштаба кластера и существующих задач по его развитию); только взаимодействие между ними гарантирует достижение успеха в построении кластера. Важнейшим элементом кластерного принципа развития

регионов является установление диалога и сотрудничества между всеми участниками процесса – малыми и крупными предприятиями, соответствующими властными структурами, сервисными и научно-исследовательскими организациями, системами общего и профессионально-технического образования, СМИ и др.

При создании и развитии кластерных систем важную роль играет стратегическое планирование. В современных условиях выигрывают те предприятия и экономические системы, на чьей стороне находятся лучшие создатели стратегий и их лучшие исполнители.

Алгоритм формирования кластера включает в себя следующие этапы:

1. Появление инициативы о формировании кластера.

2. Диагностика. Оценка достигнутого уровня развития экономики субъектов и региона в целом, которая включает в себя оценку социально-экономического развития и оценку конкурентоспособности региона. Выявление возможных направлений для создания и развития кластеров. Проведение исследований.

3. Выработка стратегии формирования кластера. Создание модели кластера. Создание системы мер содействия формированию кластера.

4. Формирование органа управления кластером.

По мнению А.В. Тимирясовой, Л.В. Воронцовой, Р.И. Хикматова, А.В. Байгильдева, Республика Татарстан обладает разветвленной системой профессионального образования, включающей все ее уровни:

– начальное профессиональное образование осуществляется в 88 училищах, лицеях и колледжах (общее число обучающихся около 25 тыс. человек);

– среднее профессиональное образование реализуется в 91 техникуме и колледжах, где обучается около 52 тыс. человек. Программы начального и среднего профессионального образования также реализуются в некоторых вузах республики.

– высшее профессиональное образование республики представлено 38 вузами и 57 филиалами вузов. В 2007-2008 учебном году в высших учебных заведениях Республики Татарстан обучалось 227,8 тыс. студентов, из которых 167 тыс. человек – студенты государственных и муниципальных вузов, а 60,8 тыс. человек – студенты негосударственных вузов [1].

Важнейшая роль в формировании кадрового потенциала в кластерной системе принадлежит учебным заведениям: вузу, школе. Как уже было сказано выше, вуз, который готовит специалистов-профессионалов, заинтересован получить «своего» абитуриента. Это особенно востребовано в техническом вузе.

В структуре подготовки в учреждениях высшего профессионального образования на долю специальностей технического направления приходится не более 20%. Зачастую качество подготовки по инженерным специальностям в вузах низкое из-за отсутствия интеграции высших учебных заведений с предприятиями. Студенты не привлекаются к научной и инновационной деятельности, а без этого невозможно технологическое развитие экономики.

Государственный заказ на подготовку кадров должен определяться прогнозом потребности региона в кадрах, сводиться и корректироваться Министерством по образованию и науке Российской Федерации с учетом предложений Министерства экономического развития и торговли Российской Федерации и Министерства финансов Российской Федерации при участии представителей бизнес-сообщества.

Данные социологических исследований, проведенных по заказу Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан, показывают, что 70% городских и 50% сельских выпускников школ планируют поступать в вузы. Однако они ориентированы на получение профессий в сфере юриспруденции, бизнеса и экономики. Учебные заведения в угоду спросу со стороны абитуриентов, а не в

соответствии с потребностями экономики, формируют и расширяют структуру подготовки по непрофильным видам обучения.

Государственная кадровая политика не носит стратегического, опережающего характера, не является единой для всей страны, не имеет прочных правовых основ осуществления деятельности, отличается декларативностью и страдает непоследовательностью.

В настоящее время прогнозирование потребностей экономики региона в новой рабочей силе и, соответственно, определение количества мест в тех или иных образовательных учреждениях на учебный год формируется исходя из представлений министерств, департаментов или управлений образования регионов или из практики предыдущих лет. Чаще всего работники этих структур не имеют ни инструментария, ни опыта, чтобы реально оценить эту потребность. Можно наблюдать ситуацию, когда нехватка рабочей силы в регионе обусловлена, в частности, отсутствием связи с фондами занятости.

В итоге несоответствие между объемами и профилями подготовки кадров в учебных заведениях и профессионально-квалификационной структурой спроса на рабочую силу привело к не востребоваемости молодых специалистов на рынке труда. Снижение интереса молодежи к получению рабочих и инженерных профессий отчасти связано с вопросами достойного уровня оплаты и условий труда.

Как показал социологический опрос, почти 40% молодых людей не устраивает предлагаемая низкая заработная плата по рабочим профессиям, еще столько же считают, что по рабочей профессии трудно найти работу. Также важным, с точки зрения школьников, является влияние родителей и сверстников, которые не поддержали бы решения получить рабочую профессию.

Мы выявили, что в настоящее время соответствие структур потребности экономики в кадрах, объемов и профилей профес-

сиональной подготовки, а также намерений молодежи является перевернутой пирамидой. Причина проста – это свидетельство недостаточной информированности общества о реальных потребностях рынка труда, недостаток пропаганды рабочих и инженерных профессий, низкая эффективность профориентационной работы со школьниками и их родителями.

Образовательный кластер – совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли [3].

Необходимость перехода на образовательные кластеры основывается на демографической ситуации в стране. По заключению некоторых экспертов, уже к 2015 г. дефицит рабочих кадров может достичь критической точки. Реформирование системы профтехобразования позволит значительно сократить сроки обучения, а это приведет к увеличению числа рабочих.

Анализ, проведенный Министерством образования и науки Республики Татарстан, показал, что за последние годы в нашей системе профессионального образования сложился дисбаланс по:

– *уровням профессионального образования*: в ущерб начальному и среднему профессиональному образованию, в системе доминирует уровень высшего образования;

– *образовательным программам*: выпуск специалистов по социально-гуманитарным направлениям в республике значительно превышает выпуск по инженерно-техническим специальностям. В структуре набора даже технических вузов и техникумов до четверти студентов обучаются по гуманитарным и экономическим специальностям, а негосударственные вузы практически полностью ведут подготовку по программам экономического и гуманитарного профиля,

– *формам обучения*: количество специалистов, выпускаемых по заочной и ве-

черной формам обучения, сравнялось с количеством специалистов, выпускаемых по очной форме.

Существующая структура и качество профессионального образования противоречат задачам социального и экономического развития Республики Татарстан. Такая ситуация характерна для страны в целом. Например, общая потребность образовательного кластера Республики Татарстан в рабочих кадрах на 2008 г. составляла более 30 тыс. человек. В связи с этим Кабинетом Министров Республики Татарстан принято решение о реформировании системы профессионального образования и создании отраслевых образовательных кластеров. Одним из важных условий реформирования системы начального профессионального образования является установление тесных партнерских отношений между системой профессионального образования и бизнес-сообществом на основе соглашения между Правительством Республики Татарстан и представителями бизнеса. Целью реформирования является создание эффективной сети учреждений профессионального образования и обеспечение потребностей экономики в квалифицированных кадрах.

Предлагаемая реформа призвана максимально мобилизовать внутренние ресурсы системы профессионального образования, оптимизировать содержание и сроки профессиональной подготовки, организационные формы и технологии, экономические и управленческие механизмы. Это будет способствовать активному привлечению внешних ресурсов (финансовых, материально-технических, организационных, информационных, кадровых, интеллектуальных) и разворачиванию системы широкого социального партнерства в сфере профессионального образования и, как следствие, социальной защищенности выпускника высшего образовательного учреждения.

В рамках образовательного кластера прием учащихся в учреждения начального и среднего профессионального образова-

ния за счет бюджетных средств осуществляется только при наличии целевого заказа конкретных предприятий. Работодатель при этом должен, наряду с бюджетом, принять участие в финансировании обучения заказанных кадров.

Образовательные учреждения кластера созданы в форме автономных учреждений. В их управлении участвуют, наряду с работодателями и муниципальными властями, также и общественные организации. Образовательный процесс контролируется всеми его участниками. Это позволит автономным образовательным учреждениям стать полноправным субъектом рыночных отношений.

Финансирование обучения строится на сочетании трех источников – бюджетных, корпоративных и частных. Предприятия совместно с отраслевым министерством формируют заказ на подготовку рабочих и специалистов. Финансирование обучения осуществляется с использованием подушевых финансовых норм при участии бюджетных ресурсов. Государственное задание размещается в образовательные учреждения только в том случае, если есть заказ от работодателей, подкрепленный финансированием.

Привлечение дополнительных финансовых и материальных ресурсов позволит учебным заведениям обновить материально-техническую базу, повысить уровень преподавательского состава и обеспечить подготовку работников, соответствующих конкретным требованиям современного производства. При этом каждое образовательное учреждение должно иметь определенную специализацию и соответствующую современную материально-техническую базу.

Реформирование системы профессионального образования базируется на интеграции учебных заведений всех уровней с бизнес-сообществом. Такая интеграция предполагает формирование нового механизма финансирования системы профессиональной подготовки.

Замысел состоит в том, чтобы появился реальный заказчик кадров в лице предприятия или ассоциации предприятий в зависимости от размеров самих предприятий. Такие крупные предприятия, как КамАЗ, Татнефть, Оргсинтез, Нижнекамскнефтехим в состоянии полностью принять учебные заведения в состав предприятия при сохранении бюджетного финансирования по нормативному принципу. Это позволит предприятию самостоятельно формировать заказ по востребованным специальностям, определять содержание обучения, направлять для обучения лучшие инженерно-технические кадры, проводить учебно-производственную практику на реальной производственной базе и тем самым добиваться высокого качества подготовки рабочих кадров. При этом предприятие будет иметь возможность финансировать дополнительно процесс подготовки рабочих с тем, чтобы существенно повлиять на ее качество.

Средние по величине предприятия также имеют возможность выступить заказчиками кадров. Действительно, мелкие и средние предприятия не способны принять УНПО в свой состав, но они тоже должны иметь возможность выступить заказчиком кадров. Выход видится в создании союзов (ассоциации) товаропроизводителей, способных также принять в безвозмездное пользование имущественные комплексы УНПО. При этом данный союз (ассоциация) представляет собой исполнителя кадрового заказа для этих предприятий и также будет иметь возможность влиять на профессиональную подготовку молодежи, вкладывая дополнительно свои средства.

Для многочисленных мелких предприятий заказчиком кадров может выступать отраслевое министерство.

Так, например, в энергетический кластер Республики Татарстан входят холдинг ОАО «Татэнерго» в составе ОАО «Генерирующая компания» (производство электрической и тепловой энергии), ОАО «Сетевая компания» (передача и распределение электрической энергии), предприятия «Энерго-

сбыт» (энергосбытовая деятельность), ОАО «Казанская теплосетевая компания», ОАО «Набережночелнинская теплосетевая компания», ООО «Урусинские тепловые сети» (передача тепловой энергии) и предприятий по сервисному обслуживанию энергетического оборудования: ООО «Камэнергоремонт-холдинг», ООО «Татэнергоремонт», ОАО «Татэнергоспецремонт» представляет собой ядро производственной части энергетического кластера Республики Татарстан. Также в состав энергокластера входят предприятия коммунальной энергетики: ОАО «Таткоммунэнерго», «Татсельжилкомхоз», муниципальные предприятия тепловых сетей. В состав энергетического кластера входят также проектные организации: Приволжский филиал ОАО «ВНИПИЭнергопром», ОАО «ТатНИПИЭнергопром».

Базовым предприятием энергетической отрасли является ОАО «Татэнерго». Ведущим вузом обозначенного кластера является Казанский государственный энергетический университет. В состав кластера входят учреждение среднего профессионального образования – ГОУ СПО Казанский энергетический техникум и учреждения начального профессионального образования – ГОУ НПО Профессиональные лицеи и училища. Учебным центром ОАО «Татэнерго» является ННОУ «Поволжский региональный центр подготовки кадров «Энергетик».

В ходе формирования образовательного кластера в области энергетики были за-

ключены договоры между предприятиями и учебными заведениями, которые направлены в Министерство труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан в целях учета объемов государственного заказа на подготовку кадров и его финансирования за счет бюджета Республики Татарстан.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что участие образовательных учреждений, профильных лицеев в техническом кластере востребовано региональной экономикой и является стратегическим институтом трудового воспитания учащейся молодежи, которая будет включена в реальный трудовой процесс еще со школьной скамьи, а предприятия-субъекты кластера получают именно «своего» работника, обладающего фундаментальной подготовкой и конкретными трудовыми навыками.

Литература

1. Кластер (в экономике). Материал из Википедии – свободной энциклопедии <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. *Тимирясова, А.В.* Формирование стратегии развития кластерных систем региона / А.В. Тимирясова, Л.В. Воронцова, Р.И. Хикматов, А.В. Бальгильдеев. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2009. – 132 с.
3. Формирование системы профессионального образования – образовательный кластер Республики Татарстан: презентационные материалы. – Казань: Школа, 2007. ■

УДК 372.857

ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

А.Н. Некрасова

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме – применению мультимедийных презентаций на уроках биологии. На основании теоретического анализа были рассмотрены основные преимущества и недостатки использования мультимедийных презентаций на уроках биологии. Также рассмотрены эффективность использования мультимедийных презентаций благодаря присущим им качествам интерактивности, возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать повышению их мотивации.

Ключевые слова: средства мультимедиа, мультимедийные презентации, преимущества и недостатки использования мультимедийных презентаций, обучающие мультимедийные программы, эффективность образовательных технологий, интерактивность, методика биологии.

Abstract

The article is devoted to the urgent issue of using multimedia presentations at biology lessons. On the basis of the theoretical analysis, we consider the basic advantages and drawbacks of the use of multimedia presentations at the classes of biology. Also considered was the efficiency of using multimedia presentations due to their inherent qualities of interactivity, consideration of the student's personal needs and its ability to increase their motivation.

Index terms: multimedia tools, multimedia presentations, advantages and disadvantages of using multimedia presentations, educational multimedia programs, efficiency of educational technologies, interactivity, methods of teaching biology.

Современное общество ставит перед учителями задачу развития личностно значимых качеств школьников, а не только передачу знаний. Гуманизация образования предполагает ценностное отношение к различным личностным проявлениям школьника, в том числе и к творческим способностям. Богатейшие возможности для этого предоставляет использование в образовательном процессе современных средств мультимедиа, которые помогают повысить эффективность выполнения любой практической задачи и развить творческие способности учеников.

Многие школы оснащены компьютерами последнего поколения с новейшими программами, которые используются учителями для проведения уроков биологии. Применение мультимедийных средств на уроках является новым методом организации активной и осмысленной работы учащихся, делает занятия более наглядными и интересными. Уроки с приме-

нием средств мультимедиа не заменяют учителя, они делают общение с учеником более содержательным, индивидуальным и деятельным. Средства мультимедиа позволяют одновременно использовать различные каналы обмена информацией между компьютером и окружающей средой. Одним из достоинств применения средств мультимедиа в образовании является повышение качества обучения за счет новизны деятельности, интереса к работе с компьютером.

Проводимое нами исследование направлено на научное обоснование и разработку методики использования мультимедийных презентаций на уроках для повышения эффективности обучения биологии.

Теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы и результаты проведенного поискового этапа педагогического эксперимента позволили нам определить основные преимущества и недостатки применения мультимедийных презентаций на уроках биологии.

тимедийных презентаций в образовательном процессе по биологии.

Различные аспекты использования средств мультимедиа в образовании раскрываются в диссертационных работах С.Ф. Чернова, Н.Г. Семеновой, Н.И. Клевцовой, З.П. Пенской, Н.В. Клемешовой [7, 5, 2, 4, 3] и др.

В своих исследованиях Е.Г. Филиппов [6] занимался разработкой методики использования средств мультимедиа в обучении общей биологии; Е.С. Гладкая [1] также разработала методику применения данных средств на уроках биологии

Проанализировав данные работы, мы выяснили, что средства мультимедиа являются современными средствами обучения, но описания использования мультимедийных презентаций на уроках биологии нет ни у одного автора, это обуславливает новизну нашего исследования. Для более эффективного применения этих презентаций мы провели анализ, на основании которого выявили преимущества и недостатки применения данного информационного продукта в образовании.

К основным преимуществам применения мультимедиа в образовании можно отнести следующие.

Обучающие мультимедийные программы способствуют укрупненному структурированию содержательной компоненты учебного материала, самостоятельному выбору и прохождению обучаемым полного или сокращенного вариантов обучения. Такие средства обучения способствуют появлению не только новых возможностей для общения, передачи информации, но и возможностей для порождения новых проблем, решений, новых точек пересечения, которые получили иное место в современной культуре по сравнению с традиционными и известными средствами массовой информации.

Применение мультимедийных презентаций на уроках позволяет решить задачи гуманизации образования; повысить эффективность учебного процесса;

развить личностные качества обучаемых (обученность, обучаемость, способность к самообразованию, самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, творческие способности, умение применять полученные знания на практике, познавательный интерес, отношение к труду); развить коммуникативные и социальные способности обучаемых; существенно расширить возможности индивидуализации и дифференциации открытого и дистанционного обучения за счет предоставления каждому обучаемому персонального педагога, роль которого выполняет компьютер; определить обучаемого в качестве активного субъекта познания, признать его самоценность; учесть субъективный опыт обучаемого, его индивидуальные особенности; осуществить самостоятельную учебную деятельность, в ходе которой обучаемый самообучается и саморазвивается; привить обучаемому навыки работы с современными технологиями, что способствует его адаптации к быстро изменяющимся социальным условиям для успешной реализации своих профессиональных задач.

Использование мультимедийных презентаций является эффективной образовательной технологией благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости, и интеграции различных типов мультимедийной учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать повышению их мотивации.

Предоставление интерактивности является одним из наиболее значимых преимуществ мультимедийных презентаций по сравнению с другими средствами представления информации. Интерактивность подразумевает процесс предоставления информации в ответ на запросы пользователя. Интерактивность позволяет, в определенных пределах, управлять представлением информации: ученики могут индивидуально менять настройки, изучать результаты, а также отвечать на запросы программы о конкретных предпочтениях

пользователя. Они также могут устанавливать скорость подачи материала и число повторений, удовлетворяющие их индивидуальным академическим потребностям, что особенно важно в условиях открытого образования.

Подобно использованию учебников, применение мультимедийных презентаций в обучении обогащает стратегии преподавания лишь в том случае, когда преподаватель не только предоставляет информацию, но также и руководит, поддерживает и помогает ученику в учебном процессе. Как правило, презентации, сопровождаемые красивыми изображениями или анимацией, являются визуально более привлекательными, нежели статический текст, и они поддерживают должный эмоциональный уровень, дополняющий представляемый материал.

Мультимедийные презентации могут применяться в контексте самых различных стилей обучения и восприниматься людьми с различными психолого-возрастными особенностями восприятия и обучения: некоторые ученики предпочитают учиться посредством чтения, другие – посредством восприятия на слух, третьи – посредством просмотра видеofilмов. Использование мультимедийных презентаций в образовании позволяет ученикам работать над учебными материалами по-разному. В этом случае ученик имеет возможность решить, как изучать материалы, как применять интерактивные возможности мультимедиа приложения и как реализовать совместную работу со своими соучениками. Таким образом, ученики становятся активными участниками образовательного процесса.

В процессе обучения при использовании мультимедийных презентаций ученики могут влиять на процесс изучения нового материала, подстраивая его под свои индивидуальные способности и предпочтения. Они могут изучать тот материал, который их интересует, повторять изучение материала столько раз, сколько им нужно, что помогает устранить многие проблемы ин-

дивидуального восприятия. Использование качественных мультимедийных презентаций позволяет сделать процесс обучения гибким по отношению к социальным и культурным различиям между учениками, их индивидуальным стилям и темпам обучения, их интересам. Индивидуальное обучение является реализацией принципа активного, самостоятельного обучения, при котором ученики сами выбирают, на какие вопросы отвечать и какие темы изучать.

Таким образом, мультимедийные средства обучения являются перспективным и высокоэффективным инструментарием, позволяющим предоставить преподавателю массивы информации в большем объеме, чем традиционные источники информации; наглядно в интегрированном виде включать не только текст, графики, схемы, но и звук, анимацию, видео и т.п.; отбирать виды информации и в той последовательности, которая соответствует логике познания и уровню восприятия конкретного контингента обучающихся.

В то же время применение мультимедийных презентаций на уроках имеет ряд недостатков, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса. В их числе рассеивание внимания, возможное отсутствие обратной связи, времеемкость, недостаточная доступность и ряд других аспектов.

Самостоятельное обучение. Некоторые ученики не способны воспользоваться той свободой, которую предоставляют мультимедийные материалы, основанные на гипертексте.

Рассеивание внимания. Часто запутанные и сложные способы представления могут стать причиной отвлечения пользователя от изучаемого материала из-за различных несоответствий. К тому же, нелинейная структура мультимедийной информации подвергает пользователя «соблазну» следовать по предлагаемым ссылкам, что при неумелом использовании может отвлечь от основного порядка изложения материала. Большие объемы инфор-

мации, представляемые мультимедийными приложениями, также могут отвлекать внимание в процессе обучения.

Недостаточная интерактивность. Уровень интерактивного взаимодействия пользователя с мультимедиа-программой по-прежнему остается на очень низком уровне и все еще очень далек от уровня общения между людьми.

Отсутствие выборочной «обратной связи». Возможности «обратной связи» с учеником при использовании мультимедийных презентаций, как правило, весьма ограничены. Как правило, «обратная связь» ограничивается контролем ответов на уровне «правильно – неправильно», и не поддерживает возможности динамического выбора различных стратегий обучения, и не предоставляет дальнейших объяснений по поводу верного или ошибочного ответа. Мультимедийная презентация не в состоянии определить индивидуальные потребности или трудности учащегося, и поэтому не может отвечать на них подобно педагогу.

Симуляций не всегда достаточно. Во многих случаях для учеников важно проведение реальных опытов своими руками. Например, для изучения насекомых на занятиях по биологии не всегда возможно обойтись без выезда на природу с целью изучения жизни насекомых в их естественной среде обитания.

Недостаточные навыки обучаемых и педагогов. Многие обучаемые могли никогда раньше не использовать компьютеры и мультимедийные презентации в процессе обучения и самостоятельной подготовки, поэтому приходится обучать школьников умениям и навыкам работы с мультимедийными презентациями. Часто и сами учителя биологии не имеют всех навыков владения технологией подготовки и использования мультимедийных презентаций, необходимых для эффективного обучения.

Сложность создания учебных материалов. Создание аудио, видео, графики и других элементов мультимедийных пре-

зентаций намного сложнее, чем написание традиционного текста.

Времени требуется больше. Как применение мультимедийных презентаций на уроках биологии, так и самостоятельное создание мультимедийной информации требуют достаточно больших затрат времени. Особенно много времени необходимо для создания мультимедийных средств обучения.

Доступность. Не все школьники располагают требуемыми аппаратными и программными ресурсами, что может ограничить применимость и использование мультимедийных презентаций для самостоятельной работы.

Сложности настройки и использования программного и аппаратного обеспечения. Для обеспечения эффективного педагогического использования учебных мультимедийных презентаций программное и аппаратное обеспечение должно быть надлежащим образом настроено. При этом мультимедийные средства обучения предъявляют более высокие требования к качеству и ресурсному составу используемых средств информационных и коммуникационных технологий по сравнению с простыми средствами редактирования и визуализации текстов.

Проблемы прочтения информации с экрана компьютера. Информацию на экране компьютера не так легко читать, как печатную. Большие объемы текста, которые должны быть полностью прочтены, удобнее читать на бумаге. В бумажном варианте удобнее читать журналы и книги. Часто мультимедийное средство обучения предоставляет инструменты поиска информации для того, чтобы пользователь смог вначале найти требуемую ему информацию, а затем распечатать только то, что его интересует.

Мы выяснили, что применение мультимедийных презентаций в образовании имеют как достоинства, так и недостатки, которые мы учли при разработке методики уроков биологии с их использованием и проведении формирующего этапа педагогического эксперимента.

Литература

1. *Гладкая, Е.С.* Методика использования современных компьютерных технологий обучения в преподавании общей биологии учащимся 9 классов общеобразовательной школы: автореф. дис. / Е.С. Гладкая. – М., 2006. – 18 с.
2. *Клевцова, Н.И.* Методико-дидактические приципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку: автореф. дис. / Н.И. Клевцова. – М., 2003. – 17 с.
3. *Клемешова, Н.В.* Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: автореф. дис. / Н.В. Клемешова [Электронный ресурс] Режим доступа-www.lib.ua-ru.net/diss/cont/109811.html /www.dissercat.com/...multimedia...sredstvo-vysshei...
4. *Пенская, З.П.* Формирование языковой компетенции студентов технического колледжа средствами мультимедиа: автореф. дис. / З.П. Пенская. – Астрахань, 2010. – 25 с.
5. *Семенова, Н.Г.* Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: Теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам: автореф. дис. / Н.Г. Семенова. – Астрахань, 2010. – 38 с.
6. *Филиппов, Е.А.* Методика использования средств мультимедиа в обучении общей биологии: автореф. дис. / Е.А. Филиппов. – СПб., 2001. – 18 с.
7. *Чернов, С.Ф.* Пути информатизации тематического образования сельской школы в современных условиях: автореф. дис. / С.Ф. Чернов. – Астрахань, 2008. – 24 с. ■

УДК 372.857

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Е.А. Машура, Н.М. Семчук

Аннотация

Статья посвящена проблеме планирования уроков биологии при организации интерактивного обучения. Авторы приводят примеры отдельных, наиболее эффективных интерактивных методик.

Ключевые слова: обучение биологии, интерактивные методики, тематическое планирование, мозговой штурм, аудит, активность.

Abstract

The article is devoted to the problem of planning out biology classes while organizing interactive training. The authors provide examples of several most effective interactive techniques.

Index terms: interactive techniques, thematic planning, brain storm, audit, activity.

Важным условием приобретения знаний об окружающем мире, развития умений ориентироваться в социуме является внедрение инновационных методик, обеспечивающих активное участие обучающихся в образовательном процессе. В современных условиях основные методические инновации, по существу, связаны с применением интерактивных методик или диалоговых методов обучения, основанных на общении.

Под интерактивными методами обучения понимаются «все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика» [2, с.144].

Знакомство с историей возникновения методик интерактивного обучения, уточнение дефиниций, изучение классификации методик, формирование знаний по ведению отдельных методик интерактивного обучения применительно к биологии позволило нам перейти к анализу учебного биологического содержания с целью выяснения возможностей организации интерактивного обучения на уроках биологии.

Определившись с программной документацией, мы сделали выбор на линии учебных программ под редакцией И.Н. Пономарёвой [3]. Данная программа предполагает общение с живой природой, учитывает изучение природы своего родного края, формирует поэтапно экологи-

ческие и патриотические знания школьников, любовь к окружающему миру, а также любовь к предмету биологии как важному естественнонаучному и культурному наследию.

Анализ педагогической, психологической и методической литературы по исследованию позволил нам сделать вывод о необходимости включения в структуру уроков компонентов, присущих активным методам обучения. Из большого числа предлагаемых различными авторами методик предпочтение отдаётся методикам, которые в данном случае являются наиболее эффективными, дают высокий положительный результат в плане повышения качества образовательного процесса. С учетом этого, рассмотрев учебное содержание курса биологии, мы разработали календарно-тематическое планирование уроков биологии в 6–8 классах с включением разнообразных методик интерактивного обучения.

Интерактивные методики – организация обучения и воспитания в малых группах сотрудничества, позволяющие добиться активного участия каждого школьника [4]. В них небольшие группы учащихся работают над решением каких-то задач, выполненным заданием. В группе важно мнение каждого, и результат работы каждой группы важен для общего результата. Работая в малой группе, ученик активно участвует во всем, что происходит на занятии, объясняет

другим то, что понял сам. При этом школьник не узнает о чужих открытиях, а открывает новое сам, то есть занимает активную исследовательскую позицию. Очень важно организовать работу так, чтобы каждый школьник осознал результаты занятия для группы и для самого себя. Цель групповой работы – эффективное обучение каждого в группе, предполагающее активное и открытое участие каждого члена. От усилий каждого зависит выполнение заданий, решение проблемы. Такого рода деятельность стимулирует всех, заставляя работать с максимальной отдачей, повышая ответственность каждого.

Алгоритм работы в группе включает такие этапы: деление на малые группы; обсуждение проблемы и этапов работы, принятие решения; презентация итогов работы; подведение итогов работы, рефлексия [2, с.146].

Сложностями, возникающими при организации интерактивного обучения на уроках биологии, являются такие, как расстановка столов с учётом плана урока; корректировка расписания, связанная с возможностью перехода в более удобное помещение; иногда выход с классом в рекреацию; разбивка кабинета на несколько зон и множество других трудностей, связанных с непринятием коллектива, ограничением во времени, неуверенностью в собственных силах, большим составом учащихся [1, с.14-15].

Особую роль в интерактивных методиках играет учитель. Он должен общаться с учениками, создавая наилучшие условия для развития мотивации, для того, чтобы деятельность любого ученика имела творческий характер, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат в классе. Работа учителя должна быть построена так, чтобы учащиеся осознали, что ответственность за получение их собственных знаний лежит на них самих. Учитель помогает школьникам в выполнении их совместной работы: принимать нужные решения, вырабатывать план действия, продвигаться

в выполнении задания, укладываясь в определенное время. Учитель принимает во внимание различные стили познания своих учеников и выбирает различные формы взаимодействия с учащимися.

В интерактивные методики включены приемы, обеспечивающие включение всех сфер личности ребенка и поддерживающие его интерес и активность в течение всего занятия. Одни из них помогут пробудить у школьника интерес и желание участвовать в работе, то есть создадут мотивацию. Другие направлены на то, чтобы помочь ученику сделать обзор, осмыслить происходящее на занятии, выразить свои впечатления, пригодятся для проведения рефлексии. Третьи помогут снять напряжение, переключить внимание.

Интерактивные методики обладают рядом особенностей, позволяющих с достаточной эффективностью использовать их для повышения качества обучения биологии: организуют процесс приобретения нового опыта и обмен имеющимся, позволяют максимально использовать личный опыт каждого участника, используют социальное моделирование, то есть проигрываются различные ситуации, которые могут возникать в образовательном процессе, в обществе, в группе, в реальной жизни, основываются на атмосфере сотрудничества, уважения мнения каждого, свободного выбора личных решений [5].

Приведем примеры интерактивных технологий и методик, которые можно использовать в воспитывающем обучении биологии.

Методика «Аудит».

Класс разбивается на группы по 5-7 человек. Каждая группа получает задание на обследование (аудит) объекта. Так, при изучении вопросов об устойчивом развитии общества и природы и об экологических проблемах в теме «Основы экологии» (9 класс) проводили аудит школьного здания на предмет рационального использования энергии. Перед аудитом с классом проводилась беседа о том, где и в какой

Таблица 1

Использование энергии в школьном здании

	Да (нет)	Заметки для действия
Изоляция и отопление		
Существует ли изоляция на окнах от сквозняков		
Защищены ли внешние двери от сквозняков		
Есть ли отражающие панели за батареями		
Есть ли отверстия, чтобы направлять тепло в помещения		
Освещение		
Зашторены ли занавеси, когда темно		
Чисты ли окна для того, чтобы максимально пропускать дневной свет		
Чисты ли плафоны на лампах		
Установлены ли на лампах отражатели света		
Потребление электричества		
Везде ли используются лампы, потребляющие мало энергии		
Всегда ли включен свет в пустых помещениях		
Помещены ли около выключателей надписи, напоминающие о необходимости экономии электроэнергии		

форме в школьном здании может расходоваться энергия. Затем каждая группа обследовала свою часть школьного здания. В ходе обследования ученики заполняли таблицу (табл. 1).

После обследования и заполнения таблицы каждая группа докладывает о результатах аудита. После обсуждения результатов учитель предлагает ученикам вопросы, позволяющие высказать свою точку зрения, предложить аргументированные пути решения экологической и экономической проблемы рационального использования энергии:

- Какие проблемы по рациональному использованию энергии вы заметили?
- В чем причины этих проблем?
- Как их можно решить?

Для проведения аудита по какому-нибудь направлению не обязательно заполнять таблицу. Можно провести анкету. Например, при изучении темы «Человек и его здоровье» (8 класс) ученикам можно дать задание: провести социологический опрос 5-6 человек (соседей, родственников, друзей) по следующим вопросам:

- Что такое здоровье человека?
- От чего зависит здоровье человека?
- Для чего нужен здоровый образ жизни?
- Как вы соблюдаете здоровый образ жизни?

Материалы собранных анкет используются для обсуждения нравственных и гуманистических аспектов здорового образа жизни, подводя учеников к пониманию ценности своего здоровья и здоровья других людей.

Методика «Мозговой штурм».

При изучении темы «Кровообращение» в курсе 8 класса рассматриваются способы сохранения сердечно-сосудистой системы в нормальном состоянии. Путём постановки проблемы, стоящей перед современным обществом в связи с чрезмерным употреблением алкоголя, никотинсодержащих веществ, наркотиков и на примерах рано умирающих эстрадных кумиров, принимающих вышеперечисленные вещества, ребятам предлагается создать групповые планы сохранения здоровья. Через 7-9 минут происходит обсуждение этих планов. Используя

приём «продвинутая лекция», ученикам предлагается задание: по ходу лекции соотносить услышанное с первичным списком информации и вредных привычках, сделать отметки значками + и –. Затем в тетрадь выписываются преимущества здорового образа жизни. Результатом применения методики является составление «Послания к потомкам».

Методика «Прогулка».

Перед прогулкой учитель предупреждает учеников о том, что прогулка должна пройти молча для того, чтобы мнение окружающих не влияло на мнение каждого участника. Затем учитель проводит учеников вокруг школы (по парку, аллее и т.д.). Прогулка занимает 5-7 минут.

Задание:

– Обратить внимание на состояние окружающей среды.

После того, как ученики прошли первый раз по маршруту, им дается новое задание на 10-15 минут:

– Нарисовать то, на что вы обратили внимание.

После выполнения задания ученики собираются рядом с учителем и комментируют свои рисунки (2-3 человека). Затем учитель просит прокомментировать чужие рисунки. После этого ученики группируют рисунки и обсуждают, что в них сходного, что различного. Материал рисунков позволяет провести дискуссию о состоянии окружающей среды, о необходимости ее сохранения, о влиянии окружающего на эмоциональное состояние человека и т.д.

Эту методику можно использовать также для решения задач эстетического воспитания. В этом случае (на экскурсии в 6 классе) дается задание нарисовать самое красивое из того, что увидели во время прогулки. Обсуждение рисунков, сравнение их подводят учеников к пониманию красоты и гармонии в природе.

При изучении биоразнообразия в 6 классе также можно использовать методику прогулки. Перед занятием учитель напоминает классу историю о Карики и Вале,

которые стали очень маленькими и проделали путешествие по траве. Затем организует работу в парах на газоне около школы (можно на пустыре, в парке и т.д.). Ученики получают следующее задание:

1. Представьте, что вы сейчас стали маленькими-маленькими и отправились в путешествие. Выберите себе маршрут путешествия длиной в 50-60 см. Зарисуйте его.

2. Внимательно рассмотрите каждое животное и растение, любые следы жизни, которые встретились вам по пути. Подсчитайте число встреченных во время путешествия растений и животных.

На выполнение задания отводится 15 минут. После отчетов о путешествии проводится обсуждение по вопросам:

1. Сравните количество видов на разных участках.

2. Почему на разных участках разное биоразнообразие?

3. Сравните увиденное с биоразнообразием в крупных экосистемах (например, в лесу).

4. Какими качествами должны обладать виды, встреченные в неблагоприятных условиях?

5. Как влияет деятельность человека на биоразнообразие?

Проведенное обсуждение позволяет решать задачи экологического, нравственного, гуманистического воспитания школьников.

Методика «Обсуждение картин».

Класс делится на группы по 5-6 человек. Каждой группе дается разрезанная на несколько частей картинка (фото, репродукция картины и т.д.), лист бумаги и клей.

Задание:

1. Наклеить картинку на лист.

2. Дать ей название.

3. Задать к этой картинке как можно больше вопросов.

На выполнение задания дается 15-20 минут. Затем каждая группа представляет свою картинку. Учитель при этом отмечает на доске крестиками каждый вопрос, располагая их по трем колонкам (в первой –

вопросы о природе, во второй – об обществе, в третьей – о человеке). При изучении темы «Человек и окружающая среда» (8 класс) представление картинок дает материал для обсуждения с классом:

1. Почему учитель разделил вопросы на три группы? По какому признаку?

2. Почему ни одна картинка не может обойтись без вопросов всех трех групп?

3. Почему разные картинки вызвали разное количество вопросов о природе, об обществе, о человеке?

4. Что важнее для нас в понимании мира – природа, общество, человек? Почему?

Кроме перечисленных вопросов можно использовать и другие, в зависимости от содержания изучаемой темы – картинки служат поводом для дискуссии об основных глобальных экологических проблемах, о понятии «устойчивое развитие», о средах обитания, о многообразии природных сообществ, о красоте природы и т.д.

Таким образом, при организации интерактивного обучения должна чётко преследоваться цель обучения, несмотря на различие склонностей, возможностей и способностей обучающихся. Включение учащихся в разнообразную деятельность

по многим направлениям требует не только использования знаний по биологии, но и, кроме того, умения анализировать полученную информацию, прогнозировать, принимать позитивные решения, работать в группе. Усвоение этих знаний и умений с формированием социальных навыков является конечной целью интерактивного обучения биологии.

Литература

1. Вакуленко, В.А. Интерактивное обучение на уроках права / В.А. Вакуленко, И.Е. Уколова // Право в школе. – 2004. – № 1. – С. 14–15.

2. Иоффе, А.Н. Активная методика – залог успеха / А.Н. Иоффе. – СПб.: Гражданское образование, 2000. – С. 144–146.

3. Программа для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Биология. 5–11 класс. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2000. – 224 с.

4. Семчук, Н.М. Теоретические основы реализации воспитательного компонента биологического образования: Монография / Н.М. Семчук. – Астрахань: Изд-во АГПУ, 2002. – 210 с.

5. Семчук, Н.М. Методические основы воспитания в процессе обучения биологии: Материалы к спецкурсу / Н.М. Семчук. – Астрахань: Изд-во АГПУ, 2002. – 82 с. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 37.012.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА БАЗЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.И. Загребина, С.Г. Добротворская

Аннотация

В статье проведен анализ некоторых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения. Также выделены профессиональные и общекультурные компетенции, которые должны формироваться у выпускников технических вузов в процессе экологической подготовки. Определена роль информационных образовательных технологий в этом процессе.

Ключевые слова: инженерная подготовка, информационные технологии, компетентность, компетенция, общекультурные компетенции, профессиональное образование, образовательные стандарты третьего поколения, экологическая подготовка.

Abstract

The article aims to analyze some of the third-generation Federal state education standards of the higher professional education. It also outlines professional and competencies which are to be mastered by graduates of technical colleges during ecological training. The role of information technologies in education and their influence over this process is made clear.

Index terms: training in engineering, information technologies, competency, cultural competencies, professional education, 3rd generation education standards, training in ecology.

Все практические направления деятельности будущих инженеров – выпускников технических вузов – базируются на знаниях, полученных в результате образовательного процесса. Естественнонаучные и технические дисциплины объединены общностью материальных основ и фундаментальных законов природы, которым подчиняются любые материальные процессы. Естественнонаучные дисциплины в техническом вузе, в которые входит и экология, описывают с различных сторон один и тот же объект – природу. Общепрофессиональные дисциплины по техническим специальностям базируются на естественнонаучных дисциплинах, которые закрывают более 300 технических специальностей, разнообразных по содержанию, но единых по фундаментальности. Они базируются на концепциях о материальном

единстве окружающего нас мира, о единстве законов, которым подчиняются все материальные процессы. Таким образом, подготовка в технических вузах современных инженеров предполагает повышение их профессиональных компетенций, а также компетентности на основе интеграции всех видов знаний в сознании студентов.

«...Главным показателем при подготовке специалистов среднего и высшего профессионального уровня становится его компетентность. Это предполагает интеграцию знаний о различных аспектах жизни человека, навыков творческого владения интеллектуальным и физическим инструментарием, способность взаимодействовать с другими людьми в разнообразных ситуациях, включая конфликтные, для того чтобы создавать себе лучшие условия в конструктивном взаимодействии с ними» [4, с.81].

В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Э.Ф.Зеер, О.Н.Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [2, с.24].

По мнению В.Д.Демина, основу профессиональной компетентности составляет общекультурная компетентность, чем подчеркивается гуманистическая значимость рассматриваемого понятия. В связи с этим он определяет компетентность как уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях [3, с.35].

В.Г.Горб понимает профессиональную компетенцию как профессионально-статусные возможности по осуществлению человеком государственных, социальных и личностных полномочий в профессиональной деятельности [1, с.23].

Все другие имеющиеся на сегодняшний день определения компетентности не противоречат вышеназванным, но в то же время некоторые из них не в полной мере отражают суть [5, с.7]. С учетом этого, под компетенцией мы будем понимать способность реализации знаний, умений, навыков в конкретной ситуации и по отношению к определенному предмету, деятельности или процессу. А компетентностью будем считать наличие у человека определенной компетенции, способность в нужный момент использовать свои знания, умения и навыки.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Он не отрицает непосредственного значения знаний, но акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

В качестве примера профессиональных компетенций, которые должны формиро-

ваться у выпускников технических вузов в процессе экологической подготовки, можно привести такие, как обладание экологической культурой, гибкость в решении задач производства, планирование и организация работы с учётом знаний новейших достижений экобиозащитной техники и экологического законодательства, внимание к деталям производства с эгоцентрических позиций, эффективное владение математическими методами в экологии и т.д.

Нами были проанализированы некоторые Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования III поколения, согласно которым каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную) часть, устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть даёт возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин, и позволяет студентам получить углубленные знания, навыки и компетенции для успешной профессиональной деятельности или дальнейшего обучения.

Введение уровневого высшего профессионального образования (бакалавр-магистр) является важнейшим элементом комплексного преобразования сферы высшего образования. В настоящее время, когда технологии и знания обновляются очень быстро, нецелесообразно готовить «узких» специалистов в стенах вуза, начиная с первого курса, в течение пяти-шести лет. Поэтому введение широкой бакалаврской программы с последующей специализацией в магистратуре или на производстве подразумевает большее соответствие быстро меняющемуся рынку труда. Такая система должна стать более гибкой и послужить основой для формирования структуры квалификаций и образовательных программ, соответствующей потребностям общества.

Как показал проведенный анализ, информационные технологии и экологическая подготовка студентов технических

вузов в равных долях присутствуют в качестве составляющих профессиональных компетенций инженеров – будущих творцов техносферы.

Ведя речь о студентах технических вузов, в качестве примера рассмотрим проекты Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения:

- для бакалавров по таким направлениям подготовки как «Техническая эксплуатация авиационных электросистем», «Техническая эксплуатация авиационных электросистем и пилотажно-навигационных комплексов», «Наноинженерия»;

- для магистров по таким направлениям как «Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей», «Техническая эксплуатация авиационных электросистем и пилотажно-навигационных комплексов», «Эксплуатация водного и транспортного оборудования», «Холодильная, криогенная техника и системы жизнеобеспечения»;

Для данных направлений нами были выделены те общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должны обладать выпускники технических вузов, в которых задействованы информационные технологии и экологическая составляющая инженерной подготовки.

Выпускники технических вузов с квалификацией (степенью) «бакалавр» по вышеперечисленным направлениям подготовки в соответствии с задачами своей профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы должны обладать следующими общекультурными и профессиональными компетенциями (табл. 1).

В результате изучения базовой и вариативной частей общенаучного и профессионального цикла дисциплин выпускники-бакалавры технических вузов должны

а) знать:

- роль науки в развитии цивилизации, соотношение науки и техники и связанные с ними проблемы охраны окружающей среды, рационального природопользования для сохранения и развития цивилизации;

- фундаментальные физические законы, описывающие процессы и явления в природе;

- причины истощения и деградации ресурсов Земли и роль антропогенных факторов в этом процессе;

- условия существования живого вещества в биосфере и методы её защиты;

- принципы и методы обработки, хранения и передачи информации, основы алгоритмизации и программирования, общие сведения о пакетах прикладных программ;

- факторы, определяющие устойчивость биосферы, принципы рационального природопользования, организационные и правовые средства охраны окружающей среды.

б) уметь:

- составлять алгоритмы решаемых прикладных задач и осуществлять их реализацию на персональном компьютере;

- оценивать опасные и вредные факторы производственной деятельности;

- применять математические методы при решении типовых профессиональных задач;

- работать с программными средствами общего назначения; осуществлять в общем виде оценку антропогенного воздействия на окружающую среду с учетом специфики природно-климатических условий;

- грамотно использовать нормативно-правовые акты при работе с экологической документацией;

- применять математические методы при решении прикладных задач;

- осуществлять обмен информацией в сетях.

в) владеть:

- навыками применения знаний, полученных при изучении общенаучных дисциплин, для решения практических природоохранных задач;

- методиками оценки радиационной и химической обстановки, технологиями защиты персонала в чрезвычайных ситуациях;

- методами оценки влияния на безопасность полетов последствий отказов

Таблица 1

**Общекультурные и профессиональные компетенции выпускников технических вузов
с квалификацией «бакалавр»**

Общекультурные	Профессиональные
Способность в условиях современного развития науки и техники самостоятельно приобретать новые знания, используя различные формы обучения и информационно-образовательные технологии	Способность управления информационным обеспечением процессов технической эксплуатации летательных аппаратов
Способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности	Способность обеспечения нормативных условий охраны окружающей среды
Способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества	Готовность к использованию основных методов защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий, мер по ликвидации их последствий и по их предотвращению
Способность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, навыки работы с компьютером как средством управления информацией	Владение культурой профессиональной безопасности, способность идентифицировать опасности и оценивать риски в сфере своей профессиональной деятельности
Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях	Готовность применять профессиональные знания для минимизации негативных экологических последствий, обеспечения безопасности и улучшения условий труда в сфере своей профессиональной деятельности
Способность понимать роль охраны окружающей среды и рационального природопользования для сохранения и развития цивилизации	Выработка навыков работы с компьютером как средством управления, готовность работать с программными средствами общего назначения
Владение целостной системой научных знаний об окружающем мире	Способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования
	Способность предусмотреть меры по сохранению и защите экосистемы в ходе своей общественной и профессиональной деятельности
	Готовность использовать информационные технологии и системы автоматизированного проектирования при различном профессионально необходимом конструировании

авиационного транспорта, ошибок авиационного персонала, воздействий неблагоприятных условий;

– методами поиска и обмена информацией в глобальных и локальных компьютерных сетях, техническими и программными средствами защиты информации при работе с компьютерными системами, включая приемы антивирусной защиты;

– методами экологического обеспечения производства и инженерной защиты окружающей среды, безопасности работы отдельных звеньев реальных технических систем и технических объектов в целом.

Выпускники технических вузов с квалификацией (степенью) «магистр» по перечисленным в начале данного параграфа направлениям подготовки в соответствии

Таблица 2

**Общекультурные и профессиональные компетенции выпускников технических вузов
с квалификацией «магистр»**

Общекультурные компетенции	Профессиональные компетенции
Способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности, расширять и углублять своё научное мировоззрение	Способность выбирать технические средства и технологии с учетом экологических последствий их применения
Способность и готовность в условиях развития современной науки и техники, изменяющейся социальной практики приобретать новые знания, используя современные информационные технологии	Способность разрабатывать конструкторскую документацию для производства с учетом конструктивно-технологических, эстетических, экономических, экологических и иных требований потребителя
Способность к самосовершенствованию, саморегулированию, самореализации, к социальной мобильности, готовность при необходимости менять профиль своей профессиональной деятельности	Готовность к использованию информационных технологий и современных компьютерных графических систем при разработке моделей изделий
Способность к инновационным решениям и подходам	Готовность к выбору методов и средств обучения, обеспечивающих высокое качество учебного процесса
	Владение целостным представлением о процессах и явлениях, происходящих в природе, о фундаментальных законах, управляющих ими, о возможностях современных методов познания природы
	Знание мероприятий по охране окружающей среды от загрязнения
	Знание методов обеспечения экологичности эксплуатации промышленного оборудования и транспорта

с задачами своей профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы должны обладать следующими общекультурными и профессиональными компетенциями (табл. 2).

В результате изучения базовой и вариативной частей общенаучного и профессионального цикла дисциплин выпускники-магистры технических вузов должны

а) знать:

– современные компьютерные технологии предметной области;

– аппаратные средства и прикладные программы современных информационных систем и технологий;

– приемы и методы философского анализа проблем науки, фундаментальные понятия философского учения о мире;

– смысл взаимоотношения духовного и телесного, биологического и социального начал в человеке, его отношение к природе и обществу;

– нормативно-правовые, организационно-технические основы безопасности жизнедеятельности, принципы нормирования факторов среды обитания людей, методы и средства снижения воздействия опасных и вредных факторов, способы и средства защиты населения при чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени;

– особенности проектирования и конструирования узлов, лазерных приборов, систем и комплексов, блоков и узлов с использованием средств компьютерного проектирования.

б) уметь:

– провести социально-экологическую экспертизу и дать оценку научно-технических проектов;

– работать в качестве пользователя персонального компьютера, использовать внешние носители информации для обмена данными между машинами, создавать резервные копии, архивы данных и программ, использовать языки и системы программирования для решения профессиональных задач;

– оценивать уровень воздействия вредных производственных факторов, производить экологическую оценку технических проектов и решений;

– идентифицировать основные опасности среды обитания человека, оценивать риск их реализации, выбирать методы защиты от опасностей и способы обеспечения комфортных условий жизнедеятельности;

– применять информационные системы и технологии для решения функциональных задач эксплуатации авиационного транспорта.

в) владеть:

– компьютерной, информационной техникой и технологиями;

– методами построения математической модели типовых профессиональных задач и содержательной интерпретации полученных результатов;

– методами проведения физических измерений, методами выбора рационального способа снижения воздействия на окружающую среду;

– методами оценки параметров и уровня негативных воздействий и сохранения биоразнообразия в условиях современного промышленного производства.

Проведя такой анализ, мы видим, что компетенция инженера представляет со-

бой набор квалификационных требований, предъявляемых к конкретной профессиональной деятельности, и совокупность действий, предполагаемых для осуществления представителем данной профессии. И информационные технологии, и основы экологической подготовки и экологической безопасности играют немаловажную роль среди этих требований. Проявление профессиональных компетенций предполагает постоянное обновление и рост профессиональных знаний, овладение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях. Без владения основами информационных технологий, без знаний о том, как они работают и как их можно применять в профессиональной деятельности, а, следовательно, и без образовательного процесса, построенного на информационных технологиях обучения, невозможно на сегодняшний день получить квалифицированного, мобильного и актуального, во всех смыслах проявления этого слова, компетентного специалиста.

Литература

1. Горб, В.Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения / В.Г.Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 22–34.

2. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1999. – 245 с.

3. Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В.А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34–42.

4. Муравьёва, Е.В. Экологическая подготовка студентов технических вузов: монография / Е.В. Муравьёва. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. – 244 с.

5. Садовская, Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: метод. указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» / Е.А. Садовская. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с. ■

УДК 371.4

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Р.А. Рогожникова

Аннотация

Статья отражает исследование проблемы формирования конфликтологической компетентности у будущего врача. Проблема рассматривается с позиции этического трактования данного личностного образования.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность; предупреждение и разрешение конфликтов; студент-медик; нравственная ориентация; уровень конфликтности.

Abstract

The article looks at the issue of forming a conflict competency of a student majoring in medicine. The problem is considered from a position of ethical interpretation of the given personal formation.

Index terms: conflict competency; prevention of conflicts; coping with conflicts; medical student; moral approach; conflict levels.

Сегодня никому не надо доказывать, что проблема, связанная с изучением конфликтов, имеет право на существование. Данная проблематика актуализирована и в реалиях общественной жизни, и в сознании общества.

Особый интерес к вопросам конфликтологии проявляют те, кто в своей практической деятельности связан с проблемами взаимодействия людей. К сожалению, этот все возрастающий интерес в немалой степени связан с увеличением напряженности в разных сферах социального взаимодействия. Реалии сегодняшней жизни вызывают необходимость осмысления причин происходящего в обществе роста конфликтности, а также поиска новых форм работы с разными типами конфликтов. Едва ли есть еще какое-либо явление общественной жизни или научное понятие, изменение отношения к которому так ярко отражало бы изменения в жизни общества, как это имеет место в случае конфликта.

В нашем исследовании проблема воспитания конфликтной компетентности у студентов медицинского вуза рассматривается с позиции этического трактования личностного качества – «конфликтности» – как результата нравственного отношения к человеку.

Под конфликтностью личности в данном исследовании понимается интегральное качество личности, отражающее нравственное отношение человека к людям в условиях конфликта, в основе которого лежат различного рода реальные или иллюзорные, объективные и субъективные, в различной степени осознанные противоречия.

Решение данной проблемы на основе нравственного отношения к человеку требует реализации личностно-ориентированного подхода. Педагогический процесс, который формирует нравственное отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, обеспечивает нравственную ориентацию на человека как высшую ценность на земле.

Нравственная ориентация на человека крайне необходима в профессии врача, ибо больной, как человек более ранимый, нуждается в особо внимательном, щадящем отношении.

В последние годы жалобы больных и их родственников в адрес медиков приобрели статус социального явления. Нравственная индифферентность, присущая немалой части медицинских работников, недооценка ими моральных аспектов, выдвигаемых повседневной практикой врачевания, являются причиной возникающих конфликтов

в системе «врач – больной», которые не всегда разрешаются конструктивно.

Медицинский вуз является микрофактором социализации личности студента. В нем имеются все условия для эффективного воспитания врача-гуманиста. Предусмотренные учебной программой такие предметы как философия, физиология, медицинская этика, медицинская психология, медицинская педагогика, а также имеющиеся условия для внеаудиторной работы позволяют эффективно воспитывать у студентов-медиков гуманистические качества, в данном случае конфликтную компетентность. Научить будущего врача предупреждать конфликты и разрешать их конструктивно – одна из важнейших задач педагогического процесса в медицинском вузе.

Поскольку одним из важнейших факторов, обуславливающих поведение человека и его отношение к окружающим, являются характерологические особенности личности, то на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы попытались выявить отдельные черты характера студентов экспериментальных групп. Для этого использовался 16-факторный личностный опросник Кеттелла, который показал, что 73% студентов не контактны, скептически относятся к людям и довольно строго судят о них, чрезмерно прямолинейны и испытывают проблемы с самоконтролем. Эти черты характера часто приводят к конфликтам.

Эти данные были подтверждены и тестом на оценку акцентуаций характера, с помощью которого стало очевидно, что у 54% студентов выраженным является экзальтированный тип, который характеризуется возбужденным состоянием и подвержен сиюминутным настроениям. У 31% студентов явно преобладал гипертимный тип, который отличается, с одной стороны, чрезвычайной контактностью, а, с другой, необязательностью, завышенной самооценкой и тенденцией не доводить начатое дело до конца.

С целью определения типа темперамента студентов мы обратились к личностному опроснику Г. Айзенка. С помощью двух шкал: «экстраверсия – интроверсия» и «нейротизм – стабильность» было выявлено, что у 81% студентов наблюдался повышенный уровень нейротизма личности, свидетельствующий об эмоциональной впечатлительности и нестабильности нервной системы. Только 18% студентов была свойственна эмоциональная устойчивость.

Исследовались уровень притязаний и способность к эмпатии. Использовалась методика Шварцландера. Результаты следующие: 54% студентов имели заниженный уровень притязаний; 40% – умеренный и 5% – завышенный. Тест на оценку эмпатических способностей показал, что у всех без исключения студентов-медиков экспериментальной группы высокие эмпатические способности.

Для оценки уровня конфликтности использовался тест В.И. Андреева. Данные тестирования свидетельствовали, что 18% от общего числа испытуемых составляют студенты с высоким уровнем конфликтности, который характеризуется стремлением к доминированию, излишней прямолинейностью в суждениях и высказываниях, периодически возникающим плохим настроением, безапелляционностью в отстаивании своих идей. У 81% респондентов был выявлен средний уровень конфликтности; низкий уровень выявлен не был.

Мы сравнили эти цифры с результатами шкалирования, где студенты экспериментальной группы сами определяли уровень своей конфликтности (табл. 1).

Результаты шкалирования не превышали 40 баллов, это свидетельствует о том, что все студенты считали себя умеренно конфликтными. Результаты шкалирования положительно коррелировали с результатами теста В.И. Андреева. Коэффициент корреляции составил 0,35.

Мы соотнесли эти данные с результатами теста на самооценку агрессивности

Таблица 1

Самооценка конфликтности

1. Рветесь в спор	7654321	Уклоняетесь от спора
2. Свои выводы сопровождаете тоном, не терпящим возражений	7654321	Свои выводы сопровождаете извиняющимся тоном
3. Считаете, что добьетесь своего, если будете рьяно возражать	7654321	Считаете, что если будете возражать, то не добьетесь своего
4. Не обращаете внимания на то, что другие не принимают доводов	7654321	Сожалеете, если видите, что другие не принимают доводов
5. Спорные вопросы обсуждаете в присутствии оппонента	7654321	Рассуждаете о спорных проблемах в отсутствие оппонента
6. Не смущаетесь, если попадаете в напряженную обстановку	7654321	В напряженной обстановке чувствуете себя неловко
7. Считаете, что в споре надо проявлять свой характер	7654321	Считаете, что в споре не нужно демонстрировать свои эмоции
8. Не уступаете в спорах	7654321	Уступаете в спорах
9. Считаете, что люди легко выходят из конфликта	7654321	Считаете, что люди с трудом выходят из конфликта
10. Если взрываетесь, то считаете, что без этого нельзя	7654321	Если взрываетесь, то вскоре ощущаете чувство вины

студентов, так как высокий уровень агрессивности свойствен неуравновешенным людям, склонным к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям, пренебрежительно относящимся к людям и провоцирующим своим поведением конфликтные ситуации. Характерно, что 59,5% студентов экспериментальных групп считали себя умеренно агрессивными; 36% полагали, что им свойственен низкий уровень агрессивности и только 4,5% находили, что у них высокий уровень агрессивности. Корреляционный анализ установил взаимосвязь результатов самооценки конфликтности и агрессивности. Коэффициент корреляции равнялся 0,48. Однако между данными теста В.И. Андреева и данными теста на самооценку агрессивности зависимости установлено не было.

С помощью опросника К.Томаса мы попытались определить тип поведения в конфликтах, в большей мере присущий студентам. Наиболее часто используемым оказался компромисс, тип поведения, характеризующийся соглашением между участниками конфликта, достигнутым путем взаимных уступок (54% студентов).

У 27% студентов преобладало соперничество, тип поведения, выражающийся в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому. Избегание предпочли 9% студентов, приспособление – 4,5% и сотрудничество – 4,5% студентов.

Корреляционный анализ на выборку 100 студентов-медиков показал зависимость их характерологических особенностей и выбираемой тактики поведения в конфликте (табл. 2).

Для выявления особенностей межличностных отношений в группах применялись: методика Т. Лири, методика для определения личностной направленности, а также социометрическая диагностика.

Методика Т. Лири предназначена для определения преобладающего типа отношения личности к окружающим.

На основании исследования межличностных отношений Т. Лири выделил 8 общих и 16 более конкретизированных вариантов межличностного взаимодействия, которые представил в виде круговой психограммы. Полярные на этой схеме варианты являются противоположными друг другу.

Таблица 2

**Зависимость тактики поведения в конфликте студентов-медиков
от их характерологических особенностей**

Тактика поведения в конфликте	Характерологические особенности							
	агрессивность	тревожность	общительность	эмпатия	уровень притязаний	комплекс неполноценности	экстраверсия	нейротизм
Соперничество	0.37	-0.29	-0.23	-0.23	–	0.21	0.33	-0.21
Сотрудничество	–	–	–	–	–	–	–	–
Компромисс	–	0.26	–	–	–	-0.20	–	–
Избегание	–	–	0.23	–	–	–	–	–
Приспособление	-0.29	–	–	0.36	–	–	-0.20	–

Опросник составлен соответственно этим выделенным типам межличностного поведения и представляет собой набор из 128 простых лаконичных характеристик-эпитетов, которые группируются по 16 вопросов в 8 октантах, отражающих различные психологические профили. Методика была представлена испытуемым списком. Оценивая себя по пунктам опросника, испытуемый должен был отмечать «+» те характеристики, которые считал присущими себе. Полученные количественные показатели по каждому из октантов от 8 до 16 были перенесены на психограмму. На соответствующей номеру октанта координате, на уровне, соответствующем полученным баллам, проводились дуги. Отделенная дугой внутренняя часть октанта заштриховывалась. После того как были отмечены все полученные при обследовании результаты и заштрихована внутренняя, центральная часть круга психограммы до уровня, очерченного дугами, получилось некое подобие «веера». Наиболее заштрихованные октанты соответствовали преобладающему стилю межличностных отношений данного студента. Характеристики, не выходящие за пределы 8 баллов, свойственны гармоничным личностям. Показатели, превышающие 8 баллов, свидетельствовали об акцентуации свойств, выявляемых данным

октантом. Баллы, достигающие уровня 14-16, свидетельствовали о трудностях социальной адаптации.

Таким образом, у 27% студентов преобладал «сотрудничающий – конвенциональный» тип межличностных отношений, которому свойственны следующие индивидуально-личностные характеристики: эмоциональная неустойчивость; высокий уровень тревожности и низкий агрессивности; повышенная откликаемость на средовые воздействия; зависимость самооценки от мнения значимых других; стремление к причастности групповым веяниям, сотрудничеству; экзальтация; потребность в излиянии дружелюбия на окружающих; поиски признания в глазах наиболее авторитетных личностей группы; стремление найти общность с другими; энтузиазм; восприимчивость к эмоциональному настрою группы; широкий круг интересов при некоторой поверхности увлечений.

22% студентов склонялись к «властно-лидирующему» типу межличностного отношения. Данный тип отношения характеризуется оптимистичностью; быстротой реакций; высокой активностью; выраженной мотивацией достижения; тенденцией к доминированию; повышенным уровнем притязаний; легкостью и быстротой в принятии решений; гомономностью (то есть

ориентацией в основном на собственное мнение и минимальной зависимостью от внешних средовых факторов); экстравертированностью. Поступки и высказывания часто непродуманны. Это реагирование по типу «здесь и сейчас», выраженная тенденция к спонтанной самореализации, активное воздействие на окружение, завоевательная позиция, стремление вести за собой и подчинять своей воле других.

У 18% студентов преобладал «ответственно-великодушный» тип, который сочетается со следующими личностными особенностями: следование социальным нормам поведения; склонность к идеализации гармонии межличностных отношений; экзальтация в проявлении своих убеждений; выраженная эмоциональная вовлеченность, которая может носить более поверхностный характер, чем это декларируется; художественный тип восприятия и переработки информации; стиль мышления – целостный, образный; легкое вживание в разные социальные роли; гибкость в контактах; коммуникабельность; доброжелательность; жертвенность; стремление к деятельности, полезной для всех людей; проявление милосердия, благотворительности; миссионерский склад личности; артистичность; потребность производить приятное впечатление, нравиться окружающим; проблема подавленной (или вытесненной) враждебности, вызывающей повышенную напряженность; соматизация тревоги; склонность к психосоматическим заболеваниям; вегетативный дисбаланс как результат блокированности поведенческих реакций.

13% испытуемых отдали предпочтение «покорно-застенчивому» типу, который преобладает у личностей: болезненно-застенчивых; интровертированных; пассивных; весьма щепетильных в вопросах морали и совести; подчиняемых; неуверенных в себе; с повышенной склонностью к рефлексии; с заметным преобладанием мотивации избегания неуспеха и низкой мотивацией достижения; заниженной само-

оценкой; тревожных; с повышенным чувством ответственности; неудовлетворенных собой; склонных к тому, чтобы винить себя во всем при неудачах; легко впадающих в состояние грусти; пессимистически оценивающих свои перспективы; аккуратных и исполнительных в работе; избегающих широких контактов и социальных ролей, в которых они могли бы привлечь к себе внимание окружающих; ранимых и впечатлительных; болезненно сосредоточенных на своих недостатках и проблемах.

У 9% студентов доминировал «зависимый – послушный» тип. Лица с таким типом межличностных отношений обнаруживают высокую тревожность, повышенную чувствительность к средовым воздействиям, тенденцию к выраженной зависимости мотивационной направленности. Потребность в привязанности и теплых отношениях является ведущей. Неуверенность в себе тесно связана с неустойчивой самооценкой. Исполнительность и ответственность в работе создает им хорошую репутацию в коллективе, однако инертность в принятии решений, конформность установок и неуверенность в себе не способствуют их продвижению на роль лидера. Повышенная мнительность, чувствительность к невниманию и грубости окружающих, повышенная самокритичность, опасения неуспеха как основа мотивационной направленности формируют канву конформного поведения.

4,5% студентов явно предпочитали «независимо-доминирующий» тип межличностных отношений, который сочетается с такими особенностями, как черты самодовольства (или самовлюбленности), дистантность, эгоцентричность, завышенный уровень притязаний, выраженное чувство соперничества, проявляющееся в стремлении занять обособленную позицию в группе. Доминантность здесь в меньшей степени обращена на общие с группой интересы и не проявляется стремлением вести людей за собой, заражая их своими идеями. Стиль мышления нешаблонный, творческий. Мнение окружающих воспри-

нимается критически, собственное мнение возводится в ранг догмы или достаточно категорически отстаивается. Эмоциям недостает тепла, поступкам – конформности. Высокая поисковая активность сочетается с рассудочностью. Низкая подчиняемость.

У 4,5% студентов преобладал «прямолинейно-агрессивный» тип межличностных отношений. Для него характерны ригидность установок, сочетающаяся с высокой спонтанностью, упорство в достижении целей, повышенное чувство справедливости, сочетающееся с убежденностью в собственной правоте; легко загорающееся чувство враждебности при противодействии и критике в свой адрес; непосредственность и прямолинейность в высказываниях и поступках; повышенная обидчивость, легко угасающая в ситуации комфортной, не ущемляющей престиж личности испытуемого.

«Недоверчиво-скептический» тип в полной мере не проявился.

С помощью корреляционного анализа мы попытались установить зависимости между характерологическими особенностями студентов-медиков и предпочитаемым ими типом отношения к окружающим. Результаты приводим в табл. 3 и 4.

С помощью методики определения личностной направленности мы выяснили, что у 22% студентов экспериментальных групп наблюдалась ориентация на *себя*, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

У 50% студентов было выявлено стремление на *общение*. При любых условиях они стремились поддерживать отношения с людьми, ориентировались на совместную деятельность и социальное одобрение, наблюдалась зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

27% студентов были ориентированы на *дело*, что проявляется в заинтересованности в решении деловых проблем и выполнении работы. Для них характерны стремление к деловому сотрудничеству, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

С учетом результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента была разработана модель процесса воспитания конфликтной компетентность студентов-медиков и осуществлена её апробация.

Таблица 3

Зависимость межличностных отношений студентов-медиков и их характерологических особенностей (на выборку 100 студентов)

Тип отношения	Характерологические особенности							
	агрессивность	уровень притязаний	тревожность	экстраверсия	нейротизм	общительность	эмпатия	комплекс неполноценности
Властно-лидирующий	0.37	–	-0.30	0.39	–	-0.31	–	0.32
Независимо-доминирующий	0.37	–	-0.26	0.33	–	-0.21	-0.22	–
Прямолинейно-агрессивный	–	–	–	0.40	–	–	–	–
Недоверчиво-скептический	–	–	0.39	-0.1	0.36	0.26	–	-0.30
Покорно-застенчивый	-0.44	–	0.33	-0.46	0.22	0.25	0.29	-0.30
Зависимый-послушный	-0.22	–	0.35	-0.11	0.32	0.34	0.21	-0.23
Сотрудничающий-конвенциональный	-0.23	–	–	–	–	–	–	–
Ответственно-великодушный	-0.31	–	–	–	–	–	0.23	–

Таблица 4

Зависимость межличностных отношений студентов-медиков
и их акцентуаций характера (на выборку 100 студентов)

Тип отношений	Акцентуации характера									
	гипертимный	дистимный	циклоидный	возбудимый	застревающий	педаггичный	тревожный	эмотивный	демонстративный	экзальтированный
Властно-лидирующий	0.58	–	–	0.26	0.38	–	–	–	0.38	–
Независимо-доминирующий	0.37	–	–	–	0.31	–	–	-0.24	0.24	–
Прямолинейно-агрессивный	0.25	–	0.21	0.23	–	–	–	–	–	–
Недоверчиво-скептический	–	–	0.27	0.29	0.25	0.21	–	–	–	–
Покорно-застенчивый	-0.34	0.36	–	–	–	0.34	–	0.22	-0.21	–
Зависимый-послушный	-0.24	–	0.27	–	–	0.25	0.28	–	-0.22	0.23
Сотрудничающий-конвенциональный	–	–	–	–	–	0.25	–	0.23	–	–
Ответственно-великодушный	–	–	–	–	–	0.27	–	0.48	–	–

Литература

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебн. для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Юнити, 1999.

2. Григорьева, Г.Е. Конфликт в подростковом коллективе / Г.Е. Григорьева, Р.А. Рогожникова. – Пермь: РИГ НОУ ПГТИ, 2004.

3. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб., 2002. ■

УДК 378.14.015.62

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И.В. Дохновская

Аннотация

В статье рассматривается внедрение инфографики в образовательный процесс, как одного из элементов формирования исследовательской компоненты содержания информационно-графической подготовки. Статья подготовлена при поддержке федеральной целевой программы «Кадры».

Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов, содержание образования, информационно-графическая подготовка, инженерная педагогика, компетентностный подход.

Abstract

The article considers the introduction of infographics into the educational process, as one of the elements of forming a research component of the informational and graphical training.

Index terms: research activity of students, content of education, informational and graphical training, engineering pedagogics, approach based on competence and learning outcomes.

Научно-исследовательская деятельность студентов позволяет наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, готовность к самореализации личности. Процесс исследования обеспечивает развитие таких компетенций, как способность самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, стремиться к саморазвитию, а также способность наблюдать, диагностировать, анализировать, проектировать, получать и перерабатывать информацию, определять ценность полученных знаний для профессиональной деятельности. Сейчас информационный поток настолько мощен, глобален и охватывает все стороны жизни, что одной из основных способностей современного студента должна быть способность к переработке больших объемов информации. Особенно это актуально для студентов информационно-графической подготовки. Поскольку умение **четко, компактно и эффективно визуализировать данные** и передаваемую информацию ценится не только в исследовательской деятельности, но и во всех сферах и областях профессии.

Готовность к исследовательской деятельности необходима при изучении

учебных дисциплин, когда для их освоения студент использует методы научного познания. Поэтому работа по формированию исследовательской компоненты должна вестись на протяжении всего срока обучения, начиная с первого курса. На младших курсах возможно преобладание кружковой формы исследовательской работы. Например, олимпиадный кружок по информационно-графической дисциплине или направлению, в котором студенты решают проблемные задачи разных типов и уровня сложности, выполняют творческие задания, генерируют свои идеи, выстраивают собственные выводы, моделируют в САПР (системах автоматизированного проектирования) и других графических пакетах.

Таким образом, кружок объединяет студентов, проявляющих интерес к информационно-графической подготовке, знакомит с терминологией и вводит в круг проблем, необходимых для последующего овладения исследовательскими приемами. На старших курсах чаще используется индивидуальная работа научного руководителя со студентами, а также, возможно, формирование маленьких исследовательских коллективов, занятых разработкой или ре-

шением какой-либо одной, общей для всей группы задачи или проблемы.

Продуктом исследовательской деятельности являются текущие и перспективные научно-исследовательские работы студента. Для студентов информационно-графической подготовки особую роль играет создание портфолио бумажного или web-портфолио, как результата окончания модуля, цикла, дисциплины, курсового или дипломного проекта. Под портфолио понимают – собрание образцов в результате проделанной работы. Как правило, этим инструментом пользуются дизайнеры и фотографы при самопрезентации. Но умение доступно и всеобъемлюще визуализировать результаты своей деятельности необходимо также и студенту. Тем более в техническом ВУЗе, где помимо простой графики появляются всевозможные схемы, чертежи, диаграммы, сложные механизмы, работа которых может быть представлена в виде анимации и трехмерного моделирования. Поскольку студен-

тов следует готовить к оперированию с большими информационными потоками, обучать механизмам выжимки и свертывания информации из бумажных и электронных информационных источников, то итоги исследовательской деятельности могут быть представлены в виде инфографики. Инфографика (от лат. *informatio* – осведомление, разъяснение, изложение; от греч. *γραφικός* – «письменный», от греч. *γραφω* – «пишу») – это альтернативный способ подачи информации, данных и знаний.

На рис. 1 приведен пример оформления результата научно-исследовательской работы студента с использованием инфографики.

Инфографика может быть как статичной, так и интерактивной. В любом случае она сочетает в себе сильное визуальное воздействие с эффективной подачей информации, учит анализировать, отбирать лучшие решения из возможных, развивает способность логически и образно мыслить

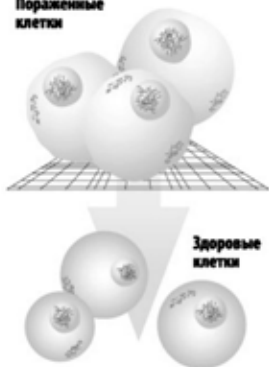
Нанотехнологии против рака

Одна из задач применения нанотехнологий – выявлять в крови рак, прежде чем он распространится. Это может помочь докторам быстро определить, насколько успешными были химиотерапия и облучение и была ли ликвидирована опухоль

Фильтр

Кровь прогоняют через очень тонкий фильтр, улавливающий раковые клетки и пропускающий более маленькие здоровые клетки

Пораженные клетки



Здоровые клетки

Нанокристаллические квантовые точки

Квантовые точки добавляют к раковым клеткам, чтобы идентифицировать их. Диаметр квантовой точки – 10–15 нанометров (человеческий волос имеет 100 тыс. нанометров в диаметре)



Антитела

Биомолекулы на нанокристаллах соединяются с раковыми клетками, идентифицируя каждую цветом



Цветовой код

Каждая квантовая точка соединяется с особым типом раковой клетки. Цветом можно кодировать типы раковых клеток и стадию рака. Затем врачи используют сканер для сбора результатов

Источник: Калифорнийский университет, Корпорация нанотехнологий

© 2009 MCT

Рис. 1. Пример представления результата научной работы студента с использованием инфографики (Источник: Калифорнийский университет, Корпорация нанотехнологий)

и излагать свои соображения графически с использованием современных методов и средств.

Включение в портфолио инфографики как результатов деятельности позволит сказать об уровне овладения студентом определенными компетенциями и, безусловно, о развитии творческого и нестандартного мышления. А поскольку инфографика подразумевает преобразование сложного и

объемного материала в емкую и доступную для понимания работу, то наука и различные исследования станут ближе, интереснее и понятнее для всех, независимо от вида деятельности специалиста. Что позволяет предложить более легкую и быструю интеграцию междисциплинарных модулей и, как следствие, более эффективное развитие научно-исследовательской деятельности.

■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 7.048

ПРОЦЕСС ОСВОЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ АРАБСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТАМИ-ДИЗАЙНЕРАМИ СРЕДСТВАМИ ОРНАМЕНТА

Намир К. Халаф

Аннотация

В статье рассматривается процесс освоения национальной арабской художественной культуры студентами-дизайнерами средствами орнамента; делается акцент на культурный и этнический аспект восприятия культурных ценностей будущих специалистов в области дизайна; на формирование у студента-дизайнера отношения к художественному культурному наследию своего государства, изменения в эстетических вкусах и художественных предпочтениях, нравственных и религиозных нормах, профессиональной культуре; рассматриваются структурные компоненты поэтапного освоения национальной арабской художественной культуры средствами орнамента в процессе реализации образовательной программы «Искусство орнамента в арабской национальной художественной культуре».

Ключевые слова: дидактические принципы в дизайн-образовании, педагогические условия, национальная арабская художественная культура, художественная культура.

Abstract

The article discusses the process of developing a national Arab art culture of the students-designers by means of ornament; with the emphasis placed on the cultural and ethnic aspects of perception of cultural values for future specialists in the field of design. The article also looks at the formation of a design student's attitude towards artistic cultural heritage of their society, changes in aesthetic taste and artistic preferences, moral and religious norms, professional culture, as well as the structural components of the phased development of national Arab artistic culture by means of ornament in the process of implementing the educational program title «The Art of ornament in the Arab national culture».

Index terms: didactic principles in design education, pedagogical conditions, the national Arab art culture, artistic culture.

Художественная культура как часть народной культуры является формой проявления национальных особенностей. Национальная художественная культура создает условия для художественной деятельности (выражающейся в народном искусстве), которая начинается в художественном творчестве, выливается в художественные произведения и заканчивается художественным восприятием. «Художественная культура, – отмечает М.С. Каган, – имеет трехмерное строение – она охватывает духовно-содержательные характеристики творчества мастеров искусства, морфологические особенности взаимоотношения разных искусств, и институциональные формы организации про-

цессов производства и потребления» [9, с.108].

Процесс освоения национальной художественной культуры в подготовке студентов-дизайнеров в вузе должен отражать, прежде всего, процесс прогрессивных изменений качеств личности дизайнера в сторону его творческого саморазвития и самореализации в учебном процессе, так и непосредственно в профессиональной деятельности. Это возможно лишь при использовании принципа системности, соблюдении структурной гибкости в построении модели развития национальной культуры дизайнера и определении средств педагогического воздействия на личность студента в классической триаде: обучение, развитие, воспитание.

Преемственность культуры является закономерностью исторического развития. Она реализуется в динамической и последовательной смене поколений. Каждое поколение имеет свои особенности: ценности и духовный облик, жизненный опыт и отношения к событиям эпохи. Оно усваивает достигнутый уровень развития и на этой основе становится инициатором преобразований, способствующих продвижению вперед [8, с.453].

Эти две стороны взаимосвязи поколений – освоение культурного наследия и новаторство – образуют основу исторического развития культуры. А.Дж.Тойнби, размышляя о судьбе поколений, отмечал: «Каждое поколение, подобно карме, влечет на себе все то, что было содеяно предшественниками. Ни одно из поколений не начинает жизнь в условиях полной свободы, но начинается как узник прошлого. К счастью, узник этот не беспомощен, он располагает силами сломить рутину наследуемых привычек» [10, с.84]. В разные исторические эпохи менялись объем и содержание культурного наследия, способы и механизмы его передачи последующим поколениям. В опыте прошлых поколений прослеживаются разные уровни трансляции культуры в развитии цивилизации.

В нашей работе делается акцент на культурный и этнический аспект восприятия культурных ценностей будущих специалистов в области дизайна; на формирование у современного специалиста отношения к художественному культурному наследию своего государства, изменения в эстетических вкусах и художественных предпочтениях, нравственных и религиозных нормах, профессиональной культуре. Художественная культура накапливает национальные художественные ценности, не уничтожает их, пересматривая лишь на определенных этапах свое отношение к тем или иным произведениям. Поэтому культура невозможна без обеспечения преемственности прошлого, настоящего с будущим.

Освоение ценностных ориентаций студентами-дизайнерами средствами национальных культурных традиций Арабского Востока необходимо изучать на основе семиотического, герменевтического и аксиологического анализа художественной культуры в их преемственности и интеграции разных видов искусств.

Процесс освоения национальной художественной культуры студентами-дизайнерами понимается как совокупность содержания, форм, средств и методов обучения, которое развивает национальное самосознание будущего дизайнера, определяет качество освоения этнических основ в дизайн-образовании. Необходимо в этом процессе связать разработки образовательных программ учебных дисциплин с темами, выявляющими взаимосвязь национальной культуры и общества, культуры и гражданственности и т.д. (относительно специфики преподаваемой дисциплины), т.е. средствами, содержанием того или иного предмета способствовать развитию художественной национальной культуры и профессиональному развитию личности студента-дизайнера. Суть профессиональной подготовки дизайнера состоит в том, чтобы побудить его к освоению национальных ценностей своего народа как основного ценителя и создателя культурных ценностей к развитию себя в культуре.

Образовательная программа «Искусство орнамента в арабской национальной художественной культуре» для студентов-дизайнеров направлена не только на освоение базовых знаний об искусстве национального орнамента, но и дает возможность проникнуть в глубинные корни народной художественной культуры арабского народа как целостную, исторически развивающуюся закономерную систему с множеством взаимосвязей внутри неё. Содержательную сторону программы составляют структурные компоненты поэтапного освоения национальной арабской художественной культуры средствами орнамента.

Первым важным этапом в понимании национальной арабской художественной культуры является знакомство с общепсихологическими теориями, объясняющими глубинные основы и закономерности развития культуры общества. К таким теориям относятся: теория о биосфере и ноосфере В.И. Вернадского, обосновывающая взаимодействие всех элементов природы; теория пассионарной энергии человечества с историей земной биосферы; теория национальных образов мира Г.Д. Гачева о развитии культуры в зависимости от климата, национального пейзажа, этнического типа взаимодействия с ландшафтом [6, 7].

Вторым этапом в понимании и осмыслении национальной художественной культуры является знакомство с историко-этнографическими основами-«корнями» народного искусства. Рассмотрение истоков исламской культуры и ее связь с культурой арабского народа. Сопоставление художественных образов народного искусства с хронологией возникновения религиозных основ Ислама. Отражение мифологических «корней» национальной художественной культуры в искусстве. Рассмотрение синкретизма и семиотической нерасчлененности национальной культуры [1, 2].

Третьим этапом освоения знаний о национальной художественной культуре через понимание и осмысление является знакомство с теориями, которые объясняют вопросы возникновения и функционирования искусства арабского орнамента как особого языка национального искусства. Данные теории рассматривают искусство орнамента как часть национальной художественной культуры [3, 4].

На этом этапе происходит приобщение студентов к великому духовному и эмоциональному опыту и культурным ценностям, заложенным в художественной арабской культуре; оказание помощи в выборе личностно-значимых ценностей в арабской культуре средствами орнамента (ценностно-смысловой компонент); овладение

принципом саморазвития, рефлексии к собственным восприятиям орнамента в материальной арабской культуре.

Четвертым этапом освоения национальной художественной культуры является культурно-исторический и творчески-преобразующий. Он предполагает обобщение, расширение, перенос полученных знаний и умений в сфере культурных художественных ценностей арабского орнаментального искусства в практику художественного конструирования предметной среды (выполнение студентом курсовых проектов предметной среды).

На данном этапе доминируют следующие ведущие характеристики или векторы освоения – творение, где студент на основе переноса, трансформации, конструирования саморегулирует характер взаимодействия с окружающей предметной и социальной средой в соответствии с социокультурными нормами и ценностями, проявляя способность и готовность к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию в использовании традиционного национального орнамента в современной социокультурной среде арабского народа.

На каждом из вышеперечисленных этапов учитывался комплекс общих, частных и специфических дидактических принципов:

- гуманизация – единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности;
- культуросообразность – единство культуры, традиций и опыта творческой деятельности;
- природосообразность – опора на индивидуальные способности и особенности личности, индивидуально-творческое самовыражение-феномен трансляции системы ценностей в деятельности будущего дизайнера;
- целенаправленное сотрудничество и сотворчество – взаимодействие студента, преподавателя и потребителя;
- дифференциация и интеграция-процесс и результат в художественно-твор-

ческом проектировании учебных заданий и курсовых работ;

– диагностичность – проверяемость результатов творческой деятельности по этапам освоения искусства орнамента в условиях предметной среды ;

– принцип единства фундаментальности и профессиональной направленности обучения – связь обучения с жизнью, теорией с практикой [5].

Эффективность освоения национальной художественной культуры студентами дизайнерами средствами орнаментального искусства в образовательном процессе вуза обусловлена учетом и последовательной реализацией комплекса педагогических условий:

– общие условия эффективного целостного процесса дизайн-образования, где учитываются интеграция и взаимосвязи всех блоков дисциплин стандарта по специальности «Дизайнер» и вариативных образовательных программ регионального, национального компонента, влияющие на результативность дизайн-образования будущего специалиста дизайнера: создание художественно-развивающей среды; гуманизация процесса обучения, направленного на межкультурное сотрудничество в художественно-образовательной деятельности будущего дизайнера;

– осуществление дизайн-образования не только в аудиториях, но и внеаудиторных формах организации;

– направленность деятельности студентов и преподавателей на понимание интегративных связей проектной деятельности дизайнера и национального искусства;

– специфические условия в дизайн-образовании, определяемые особенностями специализации в организации процесса обучения: наличие образовательных программ дисциплин специализации (по отраслям), включающих компоненты национальной культуры, обеспечивающие личностное развитие студентов дизайнеров; построение обучения с учетом уровня

их художественно-творческих способностей к проектированию дизайн-среды;

– включение в деятельность мастер-классов, научно-исследовательских, культурно-образовательных выставочных проектов;

– содружество и сотворчество педагогов и студентов в профессиональном становлении будущего дизайнера, профессиональная компетентность выпускника;

– условия в использовании педагогических технологий в обучении студентов-дизайнеров к проектно-художественной деятельности, Систематическая работа по развитию проектного мышления студентов-дизайнеров и формированию у них художественно-образных представлений в освоении орнамента и использования его в проектировании предметной среды. Дифференцированный и личностно ориентированный подход к студентам с учетом индивидуальных художественно-творческих способностей;

использование всех средств материально-технического обеспечения процесса обучения, включая современные технические средства.

Дизайн-образование на основе междисциплинарного подхода в освоении национальной арабской художественной культуры студентами-дизайнерами несет в себе инструментальную функцию:

– создание и преобразование окружающей среды: функцию инкультурации и интериоризации- создание и преобразование самого человека, его творческих и социальных действий;

– образовательную, духовно-нравственную функцию-формирование сознания, мышления и способов действия на основе выявления содержания и художественно-преобразующей сущности дизайнера;

– эстетическую функцию-формирование творческих и ценностных ориентаций; социально-преобразующую функцию – преобразование впечатлений и фактов в новые образы, средство познания мира, способов самопознания личности;

– информационно-коммуникативную функцию – сообщение и общение, служащие обобщению индивидуального опыта и индивидуализации общественного опыта.

В профессиональном становлении студента-дизайнера в процессе освоения национальной арабской художественной культуры определяется: познавательным развитием – создание картины мира, формирование представления о себе, как индивидуальности, субъекте деятельности и развития в этногенезе;

– ценностным развитием – создание системы ценностных ориентаций, процесс присвоения традиционных, духовных и актуальных общечеловеческих ценностей;

– коммуникативным развитием – передача информации в диахронном и синхронном срезе, организация творческой коллективной жизни в системе средств, процесс усвоения человеком базовых знаний для арабского этноса;

– компетентностным развитием – формирование ключевых и функциональных художественно-проектных, технологических умений и навыков, обеспечивая странственную и культурную интеграцию.

Сравнительный подход к оценке освоения национальной арабской художественной культуры студентов-дизайнеров дал возможность целостно рассмотреть интерактивные связи разных видов орнаментального искусства в создании национально-художественных дизайн-проектов и определить уровень развития национального самосознания у студентов-дизайнеров.

Литература

1. *Аль-Алак, А. Иосиф. История современной культуры Ирака / А. Иосиф Аль-Алак, публикации Дар Абн аль-эфир, Мосул университет. – Ирак, 2009. – С. 331.*
2. *Аль-Самарай, Р. Исламская культура между традицией и новаторством / Р. Аль-Самарай. – Саудовская Аравия, 2007. – С. 200.*
3. *Аль Сакер, Х. А.-Али. Орнаментальное искусство арабов периода средневековья дис. кандидата искусствоведения / Х. А.-Али Аль Сакер. – М., 1984. – С. 146.*
4. *АбуРас, Р.А. Исламские орнаменты как источник дизайна и современных мебельных элементов / Р.А. Абу Рас: Маг-Дис., король Сауд университет. – Саудовская Аравия, 2008. – С. 109.*
5. *Банников, В.Н. Этнохудожественное образование в условиях поликультурного пространства: монография / В.Н. Банников. – М., РИО ФИРО, 2009. – С. 143.*
6. *Вернадский, В.И. Несколько слов о ноосфере / В. Вернадский: Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения Потомков / сост. Г.П. Аксенов. – М.: Современник, 1993.*
7. *Гачев, Г.Д. Национальные образы мира: Евразия космос кочевника, земледельца и горца / Г.Д. Гачев. – М.: Институт ДИ-ДИК, 1999. – С. 368.*
8. *Иконникова, С.Н. Теория культуры: учебн. пособие / С.Н. Иконникова, В.П. Большаков. – СПб.: Питер, 2008. – 592 с.*
9. *Каган, М.С. Проблема «Запад-Восток» в культурологии: взаимодействие художественных культур / М.С. Каган, Е.Г. Хилтухина. – М.: Наука; Изд. фирма «Восточная литература», 1994. – С. 160.*
10. *Тойнби, А.Дж. Ислам и Запад / А.Дж. Тойнби // Цивилизация перед судом истории: сб. – М., 2003. – С. 449.*

УДК 14.35.09

ПРИМЕНЕНИЕ РЕЗОНАНСНОЙ ТЕОРИИ В ВОКАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н.В. Павлова

Аннотация

Статья посвящена разработке и практическому применению методики эффективного использования резонансного звучания голоса в процессе вокально-речевой подготовки студентов творческих специальностей. Указанная методика способствует совершенствованию основных голосовых характеристик: свобода, полетность, сила, красота, чистота и т.д.

Ключевые слова: вокально-речевая подготовка, звукообразование, резонаторная система, методика обучения, биологическое дыхание.

Abstract

The article is devoted to the development and practical application of methods of effective use of vocal resonance. These methods are involved in the process of vocal-speech training of students of creative professions and contribute to perfection of the main voice characteristics: freedom, portability (the ability to spread to the longer distances without losing strength), strength, beauty, clearness, etc.

Index terms: vocal-speech training, sound formation, teaching methods, biological breathing.

Звукообразование – сложный много-этапный и многофункциональный процесс, напрямую связанный с мышлением. Качество звучания голоса во многом зависит от того, насколько человек понимает устройство и функционирование всех составляющих механизма звукообразования и осознает значение всех его особенностей и этапов. Практика показывает, что большинство современных студентов – вокалистов и «речевиков», в т.ч. имеющих специальное начальное и среднее музыкальное образование, имеют довольно приблизительное представление об устройстве и системе работы голосового аппарата. Как уже неоднократно отмечалось ведущими исследователями в области голосоведения, в большинстве музыкальных учебных заведений отсутствуют специальные дисциплины, связанные с указанной проблематикой [1, с.62]. Не лучше в системе творческого образования обстоят дела с речью [3, с.67-73]. В связи с этим представляется необходимым начинать вокально-речевую подготовку будущих специалистов, как в области искусства, так и других профессий, с азов, т.е. с объяснения всех тонкостей работы трех основных компонентов голосового

аппарата: дыхания, гортани и системы резонаторов и обучения основам его эффективного и безопасного использования.

Настоящая работа посвящена разработке доступной методики для объяснения и отработке на практике оптимального функционирования третьей составляющей. Именно способности и умение человека эффективно пользоваться своими резонаторами обеспечивает качественную работу речевого аппарата и всех его характеристик (силу и красоту звука, его точность и чистоту).

О значении правильного применения резонаторов много сказано и написано отечественными и зарубежными теоретиками звукообразования и практиками вокала – учеными, педагогами, певцами и актерами. В наиболее полном и, одновременно сконцентрированном виде резонансная теория искусства пения изложена в трудах В.П. Морозова [12, 13]. Она представляет собой систему новейших научно-теоретических разработок в сфере вокальной науки, которая одновременно вносит огромный практический вклад в совершенствование искусства владения певческим голосом. Доступно и логично объясняя

весь процесс и конечный результат формирования и работы вокального аппарата, она дает возможность овладеть эффективной певческой техникой, позволяющей не только ставить и развивать голос у начинающих учеников, но и восстанавливать его опытным профессионалам.

Однако на практике систематическое осознанное применение резонансных принципов голосообразования и умелое использование резонаторов, особенно у молодых педагогов и исполнителей, встречается не часто. В результате страдает не только качество звука, но и голосовой аппарат.

Основной проблемой является тот факт, что резонаторная система каждого человека персональна, и результативное применение общего методологического подхода к использованию резонаторов на практике возможно только с учетом индивидуальных особенностей голосового аппарата. Теоретическими и практическими научными исследованиями давно доказано, что сила и качество звучания голоса зависит не только от работы голосовых связок, но и от точности попадания выдыхаемого воздуха в резонаторные полости (полости черепа, груди, живота и др.). Поскольку анатомическое строение формы рта, носа, груди у каждого человека индивидуально, издаваемые им звуки отличны от других звуков. Поэтому одной из основных задач современной педагогики вокала и речи является, с моей точки зрения, поиск оптимальной для обучаемого студента или школьника траектории звука на дыхание, ее запоминание и автоматическое воспроизведение, адаптированное к тем или иным творческим исполнительским задачам.

Автором на основе изучения и анализа трудов В.П.Морозова, Л.Б.Дмитриева [5, 6], И.П.Козляниновой, И.Ю.Промптовой [18], К.Линдклейтер [10], Л.Соловьевой [15], М.Н.Малышевой [11], Р.Юссона [20], В.Ф.Иванникова [7], Ф.Ламперти [9], Ю.С.Василенко [4], Г.П.Стуловой [17], И.С.Бреслава [2], В.Н.Сорокина [16],

Г.Фанта [19] и других специалистов по голосоведению, а также большого опыта практической работы, была разработана методика вокально-речевой постановки голоса [14]. Одной из основ данной методики является работа с резонаторами. Опыт работы со студентами показал, что индивидуальный вход в резонаторную систему человека наиболее результативно осуществляется на втором ее этапе – этапе «озвучивания дыхания».

На первом этапе (названном нами «беззвучным» и который, в свою очередь, состоит из трех подэтапов) осуществляется постановка дыхания, а точнее говоря, восстановление биологического дыхания. Подробнее об особенностях постановки дыхания по данной методике будет изложено в отдельной статье.

Следует отметить, что начало непосредственной работы с резонаторной системой начинается уже на третьем подэтапе первого этапа, когда отрабатывается координация дыхания, работы мозга (интеллекта) и артикуляционного аппарата. Артикуляционный аппарат, как известно, состоит из внешних и внутренних органов. К внешним органам относятся губы и нижняя челюсть, к внутренним – мягкое небо, задняя стенка глотки, гортань. Особым органом, являющимся одновременно внешним (его кончик и спинка) и внутренним (его корень) органом артикуляционного аппарата является язык. Качество звука во многом зависит от слаженной работы всех частей артикуляционного аппарата. Поэтому, на рассматриваемом подэтапе постановки дыхания основной задачей является отработка и запоминание мышцами на уровне рефлекса правильного положения и функционирование во время той или иной звуковой работы.

Цель работы с артикуляционным аппаратом состоит в том, чтобы, во-первых, в работе принимали участие только те мышцы, которые необходимы для данного процесса, остальные в это время не должны напрягаться и мешать, а во-вторых – в со-

здании правильного объема пространства для звучания в ротовой полости.

На этапе озвучивания дыхания создается т.н. «образ звука». Это еще не звук как таковой, а его образ, кристаллическая решетка. Его можно сравнить с куском алмаза, требующим огранки. Когда происходит этот процесс, органы внешней артикуляции должны находиться в состоянии покоя (язык расслаблен и лежит за нижними зубами в полости рта, челюсть максимально опущена вниз, губы свободные (образуют в процессе озвучивания дыхания форму сердечка, лицо становится выразительным без ужимок и напряжения). Принципиальная необходимость рассматриваемого этапа (другими словами, его главная цель) заключается в том, чтобы выключить наработанные в процессе жизнедеятельности человека неправильные рефлексы дыхания и звукообразования. В данном случае речь идет о состоянии, когда при совершении действия, т.е. включения в работу различных органов голосового аппарата, по привычке нарушается процесс биологического дыхания и звук создается мышечными зажимами, со всеми вытекающими последствиями: язык становится затычкой в горле, нарушается траектория дыхания, и мы не достаем до входа в резонаторную систему. Соответственно ухудшается качество звука, возрастает нагрузка на голосовые связки и работа организма напоминает падающий самолет.

В процессе отработки этапа «озвучивания дыхания» органы внутренней артикуляции формируют объем (пространство для звучания) и условия, при которых не нарушается траектория дыхания и, как следствие, не страдает качество звука. В результате в момент рождения звука органы внутренней артикуляции сохраняют свободу и создают возможность осуществлять траекторию движения звука на дыхании.

Особенно важным моментом работы с обучаемым (учеником) является автоматическое налаживание скоординированной работы внешнего и внутреннего слуха [8,

с.47]. Скоординированность внешнего и внутреннего слуха, в свою очередь, позволяет точно воспроизводить звуки, воспринимаемые извне. В этом процессе большое значение принадлежит евстахиевой трубе. Полость среднего уха и ротоглотки соединены между собой евстахиевой трубой (служащей каналом для поступления воздуха из ротоглотки в среднее ухо и механизмом выравнивания воздушного давления на барабанную перепонку), которая обычно находится в спавшемся состоянии и расширяется только при глотании или зевании, когда воздух свободно входит в барабанную полость. Соответственно при активном дыхании глоточное отверстие евстахиевой трубы расширяется и в ней происходит колебание воздуха. В процессе работы над звуками колебания активизируются и положительно влияют на согласованную работу всего слухового аппарата.

Не менее важным органом в резонансной системе человека является ротовая полость, в верхней части которой расположено твердое небо. Представляя собой вход в резонансную систему черепа, именно она во многом отвечает за качество звуков. Каждый звук воспроизводится слегка отличными друг от друга движениями губ и языка. Интересно отметить, что глухонемые люди умеют читать по губам, что подтверждает значение рта в создании членораздельной речи.

Следует отметить, что координация слуха начинается не на этапе озвучивания, а в самом начале вокально-речевой постановки голоса, в процессе восстановления биологического дыхания. На этапе озвучивания дыхания происходит его дальнейшее развитие и совершенствование.

Позади ротовой полости расположена глотка, верхняя часть которой называется – носоглоткой, а нижняя соединяется внутри нижней части шеи с пищеводом. Для того, чтобы пища свободно проникала в пищевод, а воздух – в легкие, движения мышц в глотке должны быть согласованными.

В центре шеи, находится верхняя специализированная часть трахеи, заключенная в хрящевую оболочку – гортань. Над ней располагается надгортанник – своеобразный откидной клапан, действие которого автоматически контролируется головным мозгом. В гортани находятся голосовые складки, состоящие из двух тонких связок, имеющих форму губ, расстояние между которыми (щель) изменяется от широкой в момент речи, до закрытой в момент глотания. В процессе воздействия потока воздуха на голосовые складки в гортани возникают колебания. Именно они и являются голосом, а процесс, когда в момент звука возникают колебания голосовых связок, а щель сужается, и воздух из легких выталкивается через связки и гортань, называется фонацией, или голосообразованием.

Сила, с которой воздух выталкивается, определяет громкость голоса, длина, натяжения и частота колебания связок – высоту, а форма и размеры горла, носа и рта – его объемность и тембр. Следует отметить, что основные характеристики звуков определяются не только напором выдыхаемого воздуха, амплитудой колебания и мощностью смыкания и голосовых складок, не менее важным для извлечения качественных и сильных звуков, является точность попадания выдыхаемого воздуха в резонаторные полости, к которым относятся вся ротовая полость нос, глотка, грудная полость.

Резонаторы, помимо других функций, служат защитой для голосовых связок. При грамотном использовании они освобождают голосовые связки от перегрузок и предохраняют их от старения.

Поэтому так важно научить студентов максимально точному пользованию резонаторной системой голосового аппарата.

Как уже упоминалось выше, на этапе озвучивания дыхания проводится работа по созданию индивидуального входа в резонаторную систему человека. Дальнейшее совершенствование использования резонаторной системы происходит на этапе постановки речевых звуков на дыхание. Рече-

вой звук более естественный и привычный для организма по сравнению с вокальным. Соответственно, для его отработки не требуется специальных условий.

Процесс постановки речевых звуков на дыхание индивидуален и определяется личностными характеристиками голоса обучаемого. Однако он в любом случае начинается с согласных. В формировании звука принимают участие органы внешней и внутренней артикуляции. В данном случае акцент делается на органы внешней артикуляции. Органы внутренней артикуляции задействованы опосредованно. Поэтому проще, понятнее, нагляднее начинать отслеживать траекторию движения звука с согласных.

Вначале находятся примарные звуки, т.е. те, которые точно стоят на дыхании, звучат в твердом небе, свободные, полетные, объемные, имеют нужное количество обертонов. Остальные под контролем уха педагога корректируются. В это время продолжается и активизируется процесс координации внутреннего и внешнего слуха.

На следующем этапе производится постановка гласных (а, о, э, у, и, ы). Они на все 100% звучат в твердом небе и совершают полную траекторию движения звука на дыхании. В этом процессе участвуют все органы внешней и внутренней артикуляции.

Только после этого осуществляется постановка более сложных йотированных гласных (я (йа), е (йэ), ё (йо), ю (йу)).

Следующий, более сложный этап отработки резонаторной системы, заключается в постановке сочетания гласных и согласных звуков на дыхание. Его основным принципом действия является «от простого к сложному». На первом подэтапе осуществляется усложненная тренировка приобретенных навыков по сочетанию между собой согласных звуков. На втором этапе совершенствуются сочетания между собой гласных звуков, на третьем – гласных и согласных звуков. На четвертом этапе – смешанное сочетание отличается от гласных и согласных более сложными комбинациями.

Все процессы, упомянутые на 1 и 2 этапах методики, продолжают развиваться и совершенствоваться.

Выводы

Практический анализ основных особенностей вокально-речевой подготовки показывает, что большинство современных студентов – будущих специалистов «голосовых» профессий – вокалистов, актеров, педагогов обладают недостаточными знаниями по устройству и основных принципах работы голосового аппарата, в том числе одной из основных его составляющих – резонансной системе организма человека.

Главной сложностью в процессе обучения качественному звуковоспроизведению является индивидуальное устройство резонаторной системы каждого человека. Соответственно, результативное применение общего методологического подхода к использованию резонаторов на практике возможно только с учетом его персональных особенностей.

Работа по освоению и эффективному использованию резонансной системы начинается на этапе постановки биологического дыхания и должна продолжаться на протяжении всего периода и всех этапов вокально-речевой подготовки студентов творческих специальностей.

Главной задачей педагога по речи и вокалу является выявление особенностей резонансной системы каждого обучаемого, определение траектории звука на дыхании, ее наработка, налаживание координации внешнего и внутреннего слуха, запоминание и автоматическое воспроизведение достигнутого в зависимости от тех или иных профессиональных исполнительских целей и задач.

Разработанная автором методика позволяет эффективно формировать и закреплять на практике модель качественного звучания голоса с максимальным использованием резонаторной системы голосового аппарата. Практика работы свидетельствует, что в процессе ее исполь-

зования совершенствуются практически все основные голосовые характеристики (сила, гибкость, полетность, тембрность, свобода и т.д.) и расширяется голосовой диапазон.

Литература

1. *Агин, М.С.* перспективы развития вокального образования на современном этапе / М.М. Агин // *Голос и речь.* – 2010. – № 1. – С. 58–65.
2. *Бреслав, И.С.* Как управляется дыхание человека. (В серии «От молекулы до организма») / И.С. Бреслав. – Л.: Наука, 1985. – 160 с.
3. *Буссер, А.М.* Актуальные проблемы профессионального речевого образования / А.М. Буссер, М.П. Оссовская // *Голос и речь.* – 2010. – № 1. – С. 67–73.
4. *Василенко, Ю.С.* Голос. Фониатрические аспекты / Ю.С. Василенко. – М.: Энергоиздат, 2002. – 480 с.
5. *Дмитриев, Л.Б.* Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М.: Изд-во «Музыка», 1968. – 675 с.
6. *Дмитриев, Л.Б. и др.* Фонология и фонология / Л.Б. Дмитриев, Л.М. Телелева, С.Л. Таптапова и др. – М.: Медицина, 1990. – 270 с.
7. *Иванников, В.Ф.* Методика поточного пения / В.Ф. Иванников. – М., 2005. – 16 с.
8. *Кудрявцева, Н.И.* Слух. Методы лечения и предупреждения заболеваний органов слуха / Н.И. Кудрявцева. – М.: Образ-Компани, 2000. – 120 с.
9. *Ламперти, Ф.* Искусство пения (*L'arte del canto*). По классическим преданиям: технические правила и советы ученикам и артистам: учеб. пособие / Ф. Ламперти. – СПб.: Лань, 2009. – 192 с.
10. *Линдкляйтер, К.* Освобождение голоса / К. Линдкляйтер. – М.: ГИТИС, 1993. – 176 с.
11. *Малышева, Н.М.* О пении (из опыта работы с певцами): метод. пособие / Н.М. Малышева. – М.: Советский композитор, 1988. – 135 с.
12. *Морозов, В.П.* Искусство резонансного пения / В.П. Морозов. – М.: МГК, ИП РАН, 2008. – 592 с.
13. *Морозов, В.* Резонансная теория голосообразования. Эволюционно-исторические основы и практическое значение / В. Морозов // *Труды Первого Международного между-*

циплинарного Конгресса «ГОЛОС». – М.: Голос, 2007.

14. Павлова, Н.В. Вокально-речевая постановка голоса: метод. пособие / Н.В. Павлова. – Саратов: ООО Издательский Центр «Наука», 2010. – 32 с.

15. Соловьева, Л. Говори свободно / Л. Соловьева. – М.: Добрая книга, 2006. – 480 с.

16. Сорокин, В.Н. Теория речеобразования / В.Н. Сорокин. – М.: Радио и связь, 1985. – 312 с.

17. Стулова, Г.П. Теория и практика работы с детским хором: учеб. пособие / Г.П. Стулова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 176 с.

18. Сценическая речь: учебник / под ред. И.П. Козляниновой, И.Ю. Промптовой. – 3-е изд. – М.: Изд-во «ГИТИС», 2002. – 511 с.

19. Фант, Г. Акустическая теория речеобразования / Г. Фант. – М.: Наука, 1964. – 304 с.

20. Юссон, Р. Певческий голос / Р. Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 262 с. ■

УДК 37.01:804.0

ВЕРБАЛЬНЫЙ И НЕВЕРБАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Н.Г. Баженова

Аннотация

В статье рассматривается роль вербальных и невербальных средств общения в процессе формирования духовно-нравственной культуры учащихся в рамках обучения иностранному языку вообще и французскому в частности. Автор раскрывает значение речевого и неречевого поведения учителя и дает практические рекомендации по организации духовно-нравственного воспитания учащихся.

Ключевые слова: вербальный компонент, невербальный компонент, иноязычное образование, духовно-нравственная культура.

Abstract

The article deals with the role of verbal and nonverbal means of communication in the formation of students' spiritual culture both in foreign language teaching in general and the teaching of French in particular. The author reveals the importance of verbal and nonverbal behavior of teachers and gives practical advice on the organization of religious and moral students' education.

Index terms: verbal component, non-verbal components, foreign language education, spiritual and moral culture.

Обучение иностранному языку – это, в сущности, обучение общению при помощи иностранного языка [3, с.73]. Поэтому учитель иностранного языка, в первую очередь, является партнером по общению, и только потом выступает в роли учителя и воспитателя. Блестящее знание грамматики и богатый словарный запас еще не являются «гарантией успешного общения, тем более педагогического» [8, с. 40].

Слово само по себе, как известно, способно существенно влиять на состояние человека, и для педагога признание этого тем более важно, что он всегда стремится к ситуации оптимального восприятия, взаимопонимания с учащимся [4, с.5].

В самой природе педагогического общения лежит неразрывное единство этических и профессиональных начал. От степени этого единства во многом зависит успешность педагогического творчества. Учитель опирается на общепринятые нормы речевого этикета, используя его формулы в своем общении с учащимися.

В речи учителя часто используются приемы популяризации, наблюдается особый интонационный рисунок. Описание индивидуального речевого стиля учителя явно будет неполным без привлечения такого важного и мощного средства воздействия на учащихся, как интонация, ведь составляющей частью речевого поведения педагога является интонационный стиль, проявляющийся в отборе интонационных средств педагогического воздействия. Интонация речи больше других языковых средств и единиц способна передать индивидуальность говорящего, дать психологический портрет личности.

Живой и выразительный голос заставляет задуматься, помогает создавать нужный тон общения, будит воображение, воспитывает эмоции, поощряет и порицает. Поэтому учитель должен следить за выразительностью интонации, жестов, мимики, что дает возможность воздействовать на аудиторию.

Таким образом, прежде чем учитель начнет учить, ему предстоит важное дело, ко-

торое обыкновенно оставляется без всякого внимания. Учитель должен говорить, т.е. уметь владеть своим голосом сознательно, так как и он, прежде всего, должен учить учеников своих говорить (издавать голос) сознательно. Это, можно сказать, первая степень педагогического образования и первый залог успеха особенно в деле освоения иностранного языка.

Любой человек должен стремиться к тому, чтобы речь его была внятная. Кто затрудняется в произношении или кто произносит так, что нелегко понять его, тот лишен главного орудия, необходимого в обращении с людьми. Учителю же в особенности невозможно управлять своим классом и овладеть его вниманием, если произношение его невнятно, грубо, или монотонно, без смысла. Голос – великое дело – он может и привлекать, и отталкивать, и возбуждать, и притуплять или раздражать внимание. Одного природа одарила хорошим голосом, другого обделила; но и тот и другой обязаны учиться управлять своим голосом и его настраивать. Речь учителя должна быть спокойная, сдержанная, внятная, без многословия, каждое слово его должно иметь цену и значение для класса.

Нужно знать каждого из учеников по имени, и по имени его звать. Плохой, равнодушный учитель безымянно тыкает своих учеников. В хорошей школе добрый учитель зовет детей без фамилии, по именам.

Учителю приходится часто бороться с ленью и равнодушием учеников. В таком случае важно помнить, что каждое внушение и наказание должно быть действенно. Не нужно затрачивать сразу всю его силу. Иногда довольно взгляда, движения. Когда этого недостаточно – действует слово. Но где довольно одного слова, нужно беречься многословия.

Не нужно раздражаться мелочами и придавать им значение. Если кто-то нарисовал где-нибудь на парте, на доске или в тетради фигуру учителя, да еще и подписал, К.П. Победоносцев советует: «Спокой-

но сотри ее или вели стереть дежурному. Беда, если рассердишься, да еще станешь расследовать. Тогда пример станет заразителен» [6, с.128]. Такая ситуация наглядно показана в фильме «Хористы».

Одни наставления и выговоры плохо действуют, если ученик не привыкнет видеть в учителе живой образ умения, старания, добросовестности и уважать его. Когда ученик боится учителя в нравственном смысле этого слова, один взгляд, одно слово учителя будит ученика, стыдит, одобряет, оживляет, руководствует.

С другой стороны, неправильно делают и те педагоги, которые вместо обличения провинившихся, ласкают и ублажают их, имея цель снискать любовь воспитанников, например, излишне хвалят при успехах, при неспособности или лености к предмету – завышают оценки. Случается, что учащийся обнаруживает добрые качества, но педагог, вместо того, чтобы втайне порадоваться за этого юношу и незаметно поддерживать в нем хорошие стороны, начинает шумно превозносить его и выражать удивление его «совершенствами», чем способствует развитию гордости и самомнения у учащегося. Потворствующий воспитанникам учитель держит себя с ними на равных, любит с ними шутить, оказывает всевозможные уступки и снисхождения. Но и такой воспитатель не всегда достигает собственной цели – быть любимым учителем, потому что дети догадливы и на подсознательном уровне ощущают фальшь и лицемерие. В любом случае подобный педагог, занимается не воспитанием, а порчей воспитания молодого человека.

Важно отметить, что ни на одном предмете, изучаемом в школе, эффективность урока не зависит так от речи учителя, как на уроках иностранного языка. Здесь язык не только средство, при помощи которого ученик получает знания, но и цель изучения. Поэтому учителю необходимо обращаться с учениками всегда вежливо и тактично. Обращать внимание на свою речь. Не говорить слишком громко. Гром-

кая речь возбуждает учащихся, слишком тихая утомляет. Говорить следует выразительно и в нормальном темпе, следить за своей речью и избегать слов-паразитов, ненужных восклицаний. Кроме того, учителю надо быть последовательным в своих требованиях. Не нужно оставлять без внимания нарушения дисциплины, однако, беседы с отдельными учащимися об их поведении лучше вести после урока, не читать нотаций и избегать замечаний на уроке, т.к. они лишь отвлекают учащихся от работы. Если нужно сделать замечание, то делать его, указывая, что и как нужно делать, а не наоборот. Поэтому, именно через свою речь педагог может реализовать себя как творческую личность, передать учащимся свое миропонимание, выразить свою профессионально-личностную позицию.

Среди воспитательно-значимых аспектов процесса обучения иностранному языку хотелось бы уделить особое внимание психолого-эмоциональному аспекту. Эмоции являются сопутствующим элементом деятельности и, как свидетельствуют исследования отечественных и зарубежных психологов, способствуют успешному решению учебно-воспитательных задач.

Положительное эмоциональное воздействие на учащихся оказывают новизна предмета, яркие, красочные средства наглядности, использование таких приемов, как соревнование, игра, применение стихов, песен и т.п. Здесь очень много зависит от учителя. Общий мажорный настрой урока, жизнерадостность, взаимное доверие, чувство юмора и обусловленное такими факторами настроение делают школьника добрее, отзывчивее и вместе с тем он становится более восприимчивым, положительно настроенным к учебным занятиям.

Большое воспитательное значение имеет сфера отношений учителя и учащегося, психологический климат в классе. Холодность и официальность в поведении учителя мешают обеспечению условий релаксации, столь необходимой для полно-

ценной деятельности, порождают чувства отчуждения.

Поэтому учитель должен быть всегда активной и творческой личностью и выступать организатором повседневной жизни учащихся.

Таким образом, любое педагогическое воздействие предполагает, прежде всего, самопроявление учителя в речи и неречевом поведении: при помощи их он обучает, воспитывает, склоняет к собственной точке зрения, спорит, создает чудодейственные образы, наиболее прочно входящие в сознание учащихся.

Любой специалист-филолог, и особенно педагог, должен помнить, что на нем лежит огромная ответственность. Обучение языку не может ограничиваться лишь достижением орфографической и пунктуационной грамотности. Необходимо научить думать над прочитанным и сказанным, вникать в смысл и полноту эмоционального содержания художественных произведений и речи других людей, а также развивать свою собственную речь, делая ее более яркой и содержательной.

Педагог-филолог должен представлять для своих учащихся образец культурного поведения. В процессе речевого общения люди воспринимают не только мысли, но и сам язык, а также речевые средства и индивидуальные особенности мышления и речевого поведения тех, с кем им приходится общаться. Естественно, что личность педагога может оказать огромное влияние на формирование нравственного, эстетического и идейного сознания учащихся. Необходимо, таким образом, чтобы филолог сам обладал моральными, культурными и этическими ориентирами. Это должен быть высокообразованный, разносторонний человек, который умеет быть сдержанным и организованным, уважать свою аудиторию и вызывать у нее ответное уважение. Поэтому в деятельности педагога-филолога недопустимо снижение стиля речи, вульгарное поведение; нетактичность по отношению к окружающим людям.

Сформированность культуры речи у педагога является необходимым условием формирования представлений о языковых нормах и правилах речевого этикета у учащихся. Учитель формирует у своих учащихся бережное отношение к слову, культуру устного и письменного общения. Необходимо всегда помнить, что параллельно с овладением навыками речевой деятельности происходит становление личности как субъекта общения, развиваются интеллектуальные свойства. Поэтому основной задачей педагога-филолога является не только приобщение учащихся к определенному языку и культуре, но и формирование умения слушать, понимать и уважать своего собеседника. Очевидно, что филологическая компетенция является основой для успешного выполнения этих задач [7, с.16-17].

«Общее понятие коммуникации основывается на понятии управления, целенаправленного воздействия друг на друга, в результате которого происходит преобразование информационного состояния партнеров» [2, с.63]. Единицей общения является акт общения, в котором участвуют как минимум два человека, каждый из которых в результате воздействия друг на друга приобретает новые знания, новые мысли, новые намерения и т.п., то есть интерпретирует получаемую информацию.

Эксперименты ученых разных стран мира показывают, что значительная доля получаемой информации декодируется на невербальном уровне. Невербальные средства несут в общении «совершенно определенную смысловую и эмоциональную информацию, существенно дополняя, уточняя, конкретизируя ту, которую несут элементы языка» [5, с.6].

К невербальным средствам общения относят чрезвычайно широкий круг явлений. Это мимика и жесты, временная и пространственная организация общения, вокально-интонационные характеристики речи, такие как темп, тембр, высота, громкость голоса и др. явления, сопровождаю-

щие речевой поток: кашель, паузы, вздохи и т.д., контакт глаз, походка, осанка, одежда и даже запах человеческого тела. С помощью всех этих явлений целенаправленно и неосознанно человеком передается информация, имеющая большое значение для успешного протекания общения. Успешность взаимодействия речевых партнеров на вербальном уровне зависит, с одной стороны, от способностей корректно и полно интерпретировать невербальные послания собеседника, а с другой, от способностей адекватно и органично использовать средства из собственного невербального репертуара. Поэтому, обучая вербальному аспекту французской речи, мы привлекаем в рамках принципа корреляции с речевым материалом [1, с.38] и невербальный компонент коммуникации.

Так, например, при прохождении темы «Жестовое выражение времени во французской коммуникативной системе» в рамках спецкурса «Невербальные средства общения в обучении французскому языку» мы знакомим учащихся не только с жестами, выражающими давнее прошлое время (медленное откидывание головы назад или поднимание всей руки ладонью назад высоко над головой широким движением за себя), но и образными выражениями, которые сопровождают их («*vieux comme Adam*» – стар как Адам; «*vieux comme Herode*» – стар как Ирод; «*vieux comme Mathusalem*» – стар как Мафусаил), несущих в основе своей аллюзии на библейские притчи [1, с.28].

В арсенале Настоящего Учителя помимо слов всегда найдется дружелюбная улыбка, экспрессивный жест, полный понимания взгляд, выразительная поза – все то, что традиционно причисляют к невербальным средствам общения. Подобно словам, «невербальные средства вовлечены в процесс общения во всех его трех аспектах: перцептивном, интеракционном и информативном.

В перцептивном аспекте общения невербальный компонент играет решающую

роль: в первые минуты межличностного контакта более 90% (!) информации передается посредством невербальных каналов, и именно в это время складывается у учащихся первое впечатление об учителе как о собеседнике.

Первичная информация о человеке, получаемая в первые секунды общения, настолько существенна и значима, что она впоследствии будет определять дальнейший ход общения и его результаты. Именно этот факт позволил А.А. Леонтьеву определить невербальный компонент как «ориентировочную основу общения», подразумевая, что «характер общения с самого начала частично задается пространственными и некоторыми иными визуальными «ключами»» [цит. по 8, с.40]. Поэтому необходимо помнить об этом, идя на первую встречу с учениками, проводя первое родительское собрание или знакомясь с новым коллегой. Ведь первое впечатление о себе трудно, а подчас и вовсе невозможно скорректировать или исправить.

Невербальное поведение человека необычайно информативно, нужно лишь развить в себе умение воспринимать и правильно интерпретировать невербальные сигналы окружающих. Обладая этим умением, учитель может получить весьма важные сведения о личности ученика. Например:

- о *темпераменте ученика* (ребенка-холерика, например, можно легко определить по обильной размашистой жестикуляции, интенсивной мимике и т.п.);

- о его *эмоциональном состоянии в момент обучения* (для снятия нервозности и напряжения люди часто прибегают к жестам-адапторам: вертят в руке карандаш, тербят кусочек одежды или находящиеся рядом предметы и т.п.);

- о его *личностных свойствах и качествах* (замкнутость как черта характера проявляется и в невербальном поведении личности – маленькое количество жестов, скупая мимика, ребенок избегает прямо смотреть в глаза собеседника);

- о его *Я-образе и самооценке* (учащийся с заниженной самооценкой никогда не займет первую парту, а, наоборот, найдет для себя «тихое укромное местечко» за спинами товарищей);

- о его *коммуникативной компетентности* (трудности в подборе нужного слова или грамматической формы легко отследить по большому числу поисковых жестов, сопровождающих речь ученика);

- о его *социальном статусе* (учащийся, являющийся лидером в детском коллективе, занимает в пространстве центральное место относительно других членов группы, в его невербальном репертуаре можно обнаружить большое количество указательных жестов, а в голосе – командные нотки);

- об *отношениях участников общения к самой ситуации, позволяющих им регулировать взаимодействие*: комфортность / спокойствие / интерес / нервозность / нетерпение (интерес к обсуждаемой теме внешне проявляется в особом расположении тела: корпус, повернутый к говорящему; рука, придерживающая подбородок; устойчивый контакт глаз).

И, наконец, интерактивный аспект общения, в котором невербальный компонент выступает неизменным элементом обратной связи. Контакт глаз, кивок головой, а также некоторые другие выразительные движения тела дают собеседнику знать, что «контакт» состоялся, говорящий услышан и понят. Отсутствие же каких-либо мимических или жестовых проявлений со стороны собеседника свидетельствует о том, что он не расположен к беседе, не заинтересован в ответах. Зачастую это расценивается как оскорбление и неминуемо ведет к прекращению контакта между учителем и учеником. Поэтому, выслушивая ответ ученика, необходимо поддерживать с ним зрительный контакт, мимически выражать свое отношение к услышанному, жестами и кивками стимулировать его речевую деятельность, только в этом случае учебное общение будет максимально приближено к

реальной человеческой коммуникации. [8, с.40].

Учитель должен также уметь двигаться, стоять, сидеть во время общения, так как от его поз зависит речевая настроенность учащихся. Так, например, если преподаватель приближается к аудитории, то внимание учащихся концентрируется на его персоне. В этом случае рекомендуется сообщать наиболее сложный учебный материал. Удаление учителя от учащихся хотя бы на несколько шагов позволяет им переключиться на осмысление услышанного.

Таким образом, система невербального контролирования помогает осуществить оптимальные формы коммуникативного взаимодействия, избегая тех из них, которые заранее обречены на непонимание, что способствуют формированию духовно-нравственной культуры учащихся. В качестве обобщения заметим, что внешность хорошего учителя характеризуется степенью, спокойствием, твердой ненаигранной походкой, прямым открытым взглядом, приветливым выражением лица, ясной и отчетливой речью, умением держать себя с достоинством. Если учитель вечно нахмурен и сердит, то он самым своим видом отталкивает и устрашает учеников. Чрезмерная торопливость, вертлявость, неумеренная жестикуляция, изысканность манер могут вызывать в учениках смех и

передразнивание. Вялая медлительность в речи и движениях рождает в классе скуку и сонливость; и напротив живость и энергия учителя сообщаются ученикам и дают бодрое и радостное настроение учащимся.

Литература

1. *Баженова, Н.Г.* Невербальные средства общения в обучении французскому языку: учеб. пособие / Н.Г.Баженова. – Йошкар-Ола, МГПИ, 2007. – 74 с.
2. *Левитан, К.М.* Учитель иностранного языка как коммуникатор / К.М. Левитан // Психологические исследования развития речи и обучения второму языку. – М., 1980. – С. 62–74.
3. *Леонтьев, А.А.* Социальная психология в обучении иностранным языкам / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 2. – С. 70–74.
4. *Мурашов, А.А.* Основы педагогической риторики / А.А. Мурашов. – М.: Институт практич. психологии, 1996. – 280 с.
5. *Остроумов, С.* От слов своих оправдаешься / Протоиерей Стефан Остроумов // Мировосицкий вестник. – 2005. – № 2. – С. 5.
6. *Победоносцев, К.П.* Заповеди учителю / К.П. Победоносцев // Духовные истоки воспитания. Альманах. – 2004. – № 1–2. – С. 125–139.
7. *Соловова, Е.Н.* Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе / Е.Н. Соловова, Е.А. Пореченкова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 13–18.
8. *Трунова, Е.Г.* Вербально о невербальном / Е.Г. Трунова // Коммуникативная методика. – 2005. – № 2 (20). – С. 40–41. ■

УДК 372.881.111.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

И.В. Сергеева

Аннотация

В статье рассматриваются возможности иностранного языка в мультикультурном воспитании студентов. Показано, что в содержании обучения иностранному языку должен присутствовать культурный компонент, так как в диалоге культур происходит переоценка родной культуры и сравнение ее с культурой стран изучаемого языка, что способствует формированию мультикультурной личности студентов.

Ключевые слова: мультикультурное воспитание, иностранный язык, потенциал, диалог культур.

Abstract

The article deals with pedagogical opportunities of foreign language in multicultural education of students. When teaching a foreign language there should be a cultural component, because it is in the cultural dialogue that the reevaluation of native culture and its comparison with the foreign culture take place, which fosters the formation of a student's multicultural personality.

Index terms: multicultural education, foreign language, opportunities, the dialogue of cultures.

Усиление интегративных процессов на планетарном уровне, интенсивное вхождение России в мировое культурное пространство ведут к тому, что особую значимость для международного сообщества приобретает языковое образование.

Научная литература, в частности, педагогическая, философская и психологическая науки рассматривают «язык» как знаковую систему, являющуюся средством человеческого общения, мышления, выражения.

Одной из общих гуманитарных дисциплин, изучаемых всеми студентами неязыковых специальностей, является иностранный язык. В роли учебной дисциплины в системе высшего профессионального образования отличие иностранного языка от других учебных предметов состоит в том, что основная задача обучения ему заключается не в овладении основами наук, а в овладении новой вербальной системой как средством кросс-культурной коммуникации, инструментом познания иной картины мира и иной системы культурных ценностей.

В работах многих отечественных и зарубежных исследователей (И.А.Зимняя,

О.Б.Зарубина, И.Л.Бим, Пассов, О.Г. Поляков, В.В.Сафонова, J.A.Fishman, M.Hansen, J.Martin) подчеркивается, что «иностран- ный язык есть общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, культура, система социальных отношений, традиций» [1].

В научной литературе «Иностран- ный язык» рассматривается как учебная дисциплина, имеющая ряд специфических признаков, такие как: беспредметность, неоднородность, беспредельность, неограниченность.

Рассмотрим подробнее особенности учебного предмета «Иностран- ный язык».

1) беспредметность иностранного языка характеризуется тем, что данная дисциплина не является конкретной целью обучения, так как иностранный язык является лишь носителем информации, средством передачи данной информации от одного лица к другому. Иными словами, иностранный язык – лишь форма общественного сознания и определенной системы национальной картины мира. Таким образом, иностранный язык есть одновременно цель и средство общения, а именно межкультурного общения, в ходе которого реали-

зуются образовательные, воспитательные и развивающие цели обучения, а также иностранный язык способствует развитию рефлексии, то есть понимания самим студентом относительности и незаконченности своего мировидения и интерпретации объективной действительности. Следовательно, урок иностранного языка – это пересечение нескольких культур, реализация кросс-культурной коммуникации.

2) неоднородность иностранного языка заключается в том, что язык, как система знаков и носитель определенной культуры, состоит из множества явлений: звуков, фонем, грамматических категорий и структур, лексических единиц и выражений, реаллий, целостных текстов. Все эти аспекты в единстве способствуют реализации речевой деятельности;

3) беспредельность иностранного языка выражается в том, что человеческая мысль в любом языке способна отражать различную сферу деятельности. Учитывая, что вузовская система обучения иностранному языку ориентирована на конкретную специальность студентов, вводится «ограничение» в учебном языковом материале.

В соответствии с государственным стандартом высшего профессионального образования, вузовский курс иностранного языка должен носить 1) коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер: овладение новым лексико-грамматическим материалом, необходимым для общения в наиболее распространенных повседневных ситуациях с представителями изучаемого языка; 2) образовательно-воспитательный характер: формирование представления о многообразии культур, воспитание обучаемых в духе мира. Вслед за П.В. Сысоевым, мы считаем, что средствами иностранного языка можно способствовать формированию мультикультурной личности обучающихся, включающей в себя развитие таких качеств, как толерантность, терпимость, эмпатия, непредвзятость к представителям других стран и культур [3].

Целью обучения иностранным языкам является формирование толерантной языковой личности, что, в конечном итоге, приводит к становлению мультикультурной личности. Разработкой проблемы сущности и содержания мультикультурного воспитания в процессе обучения иностранного языка занимались ряд таких ученых, как Г.Д.Дмитриев, Н.Д.Гальскова, Н.В.Неверова, Н.В.Кагуй, Н.Н.Ушнурцева, А.Н.Джуринский, С.В.Рыкова, А.А.Ефремов, Р.Х.Кузнецова, П.В.Сысоев и так далее.

В терминах «поликультура», «мультикультура» приставки «поли» и «мульти» в сочетании со словом «культура» характеризуют содержание, глубину, высокий уровень развития культуры в определенных сферах жизнедеятельности, творчество, гуманные человеческие отношения, успешное сотрудничество. По ходу дискуссий отечественные исследователи активно используют понятие «поликультурное воспитание», которое, на наш взгляд, подчеркивает всего лишь множественность культур, представленных в воспитательной практике.

В нашем понимании приставка «мульти-» используется скорее не в количественном значении, а в качественном (многообразии). Необходимо заметить, что в английском языке для обозначения понятия «многообразие, множество культур» используется термин «multiculture», т.е. термин культура с приставкой multi, а не poly, хотя в отечественной педагогике приставки «поли-» и «много-» ближе к русскому языку.

Мы придерживаемся данной точки зрения, применяя в данном исследовании термин «мультикультурный», «мультикультурность» так как на уровне мировой педагогики общеупотребительна приставка «мульти-». К тому же, термин «мультикультурность» является более емким и адекватным принципу диалога и взаимодействия культур. По мнению Г.Н.Волкова, В.В.Серикова, В.И.Карасика и Т.Н.Петровой, политика «активного мультикультурализма» зиждется на двух важных положениях:

1) что члены этнических групп могут сохранять свою этническую уникальность и 2) что они чувствуют себя в безопасности в поликультурной среде [5].

Применительно к теме нашего исследования большим педагогическим потенциалом для мультикультурного воспитания студентов педагогического вуза обладает дисциплина «Иностранный язык».

Во-первых, язык – социальная семиологическая система, являющаяся основным и важнейшим средством общения. Без использования языка как системы знаков становится невозможной межличностная коммуникация, то есть передача и обмен информации.

Во-вторых, процесс изучения иностранного языка имеет культурно обусловленный характер. Воспитательный и развивающий потенциал дисциплины «Иностранный язык» заключается в содержании учебного материала. В процессе обучения иностранному языку, ориентированного на реализацию культуроведческого аспекта, особое внимание уделяется таким темам, как «Достопримечательности», «Национальные праздники», «Традиции и обычаи», «Выдающиеся люди», «Система образования» и т. д.

В-третьих, педагогический потенциал дисциплины «Иностранный язык» в мультикультурном воспитании заключается в возможности использования различных форм и методов организации учебного процесса (индивидуальные задания, подготовка докладов, написание рефератов, составление диалогов, беседы, дискуссии, защиты проектов, экскурсии, встречи с зарубежными гостями, олимпиады, конкурсы, праздники, научно-практические конференции).

В методике обучения принято выделять четыре вида речевой деятельности, которыми студенты должны овладеть в процессе изучения иностранного языка. С.Крамш и Дамен называют культуру пятым и основным видом речевой деятельности будущего специалиста [6]. Анализ работ выше перечисленных авторов позволил сделать

вывод о том, что процесс изучения иностранного языка имеет культурно обусловленный характер. Это обусловлено самой спецификой иностранного языка как учебного предмета: обучение ему предполагает не только овладение вербальным кодом, необходимым для межкультурной коммуникации, но и ознакомление с литературой, историей и, в конечном итоге, с культурой страны изучаемого языка. Следовательно, мультикультурное воспитание не может осуществляться без проникновения в особенности культуры и национальные ценности народа, язык которого является предметом изучения.

Позволяя вступать в контакты с представителями других стран, иностранный язык открывает доступ к духовному наследию других культур. По мнению А.В. Щепиловой, культура, являясь совокупностью достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении, оказывает, в свою очередь, влияние на личность. Язык, являясь частью культуры, реализует ее «внутреннюю форму», ее сущность и содержание. Как отмечает Н.Н. Выгодчикова, вне языка не может быть развитой культурной личности. Основным средством приобщения студентов к новой культурной среде являются сравнение и анализ культурных реалий и феноменов, которые способствуют социализации и культурному самоопределению личности [7].

О.А.Леонтович видит связь языка и культуры в следующем:

- язык способствует правильной оценке объектов, явлений окружающей действительности и их соотношения;
- помогает человеку адаптироваться к условиям окружающей среды;
- облегчает организацию жизнедеятельности личности;
- предполагает психологическую поддержку адекватности действий личности от других членов языкового сообщества [4].

По мнению М.М.Бахтина, М.П. Пушковой, Е.Ф.Прудниковой иностранный язык

как феномен национальной культуры способствует заимствованию ценностей других культур. Иными словами, владение иностранными языками принято считать компонентом общей культуры личности, с помощью которого она приобщается к мировой культуре. Отсюда следует вывод, что современное языковое образование призвано раздвинуть границы мировосприятия и мироощущения студента, внести в его уже имеющуюся картину мира, созданную с помощью родного языка, новые краски иной культуры, изучаемой посредством иностранного языка.

Е.И. Пассов настаивает на том, что содержание иноязычного обучения должна составлять иноязычная культура [6]. По его мнению, иноязычная культура многоаспектна и состоит из: 1) культуроведческого содержания (познавательный аспект); 2) психологического содержания (развивающий аспект); 3) педагогического содержания (воспитательный аспект); 4) социального содержания (учебный аспект). На наш взгляд, все вышеперечисленные компоненты иноязычной культуры должны активно и широко применяться в процессе обучения иностранному языку студентов на неязыковых факультетах.

Для нашего исследования главным аспектом содержания обучения иностранному языку будет являться педагогический аспект, иными словами, воспитательная сторона процесса обучения. Воспитательные возможности иностранного языка зависят от культуроведческого содержания предъявляемых материалов и средств обучения, которые, в свою очередь, должны способствовать формированию у обучающихся, в данном исследовании у воспитуемых, системы ценностей. Главной же функцией данного аспекта содержания обучения будет являться духовно-нравственное совершенствование студентов на базе новой иноязычной культуры в соизучении с родной.

В целях приобщения студентов к иноязычной культуре, Г.В.Рогова подчеркивает

важность включения сведений из географии, истории, социальной жизни народа страны изучаемого языка [2].

Многие исследователи в процессе обучения иностранному языку настаивают на сочетании элементов страноведения с языковыми явлениями, которые являются не только средством коммуникации, но и как способ ознакомления студентов с новой для них действительностью. Огромную роль при знакомстве с иноязычной культурной играет обучение речевому этикету: приветствие, знакомство, выражение просьбы, извинение, благодарность, прощание и т.д. Таким образом происходит, во-первых, овладение иностранным языком, во-вторых, усвоение культурологических знаний и формирование способности понимать ментальность носителей другого языка.

Н.Д.Гальскова, В.В.Сафонова, И.И. Халеева, С.В.Рыкова, Р.Х.Кузнецова, Н.Н. Выгодчикова уделяют большое внимание такой характеристике содержания учебного материала, как аутентичность текстов [1]. В научной литературе аутентичные тексты определяются как «тексты, которые носители языка продуцируют для носителей языка, то есть собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации» [1]. Использование аутентичных текстов об иноязычной культуре, о представителях иного социума, о менталитете другого общества дает ключ к пониманию нравственных ценностей и духовного богатства иноязычной культуры.

По мнению Л.В. Цуриковой, изучение культуры страны изучаемого языка предполагает приобретение студентами совокупности знаний, которыми обладает иноязычный социум и которые, в свою очередь, раскрывают причины поведения, мышления и мировоззрения данного общества.

Так, исследователь классифицирует следующие знания:

- неязыковые, приобретаемые в когнитивной деятельности личности;

- языковые: грамматические категории и правила, лексический запас слов, знания об употреблении языковых единиц и их валентности;

- речевые: знания правил и принципов межкультурного общения [3].

Мы согласны с мнением многих авторов, что в процессе обучения иностранному языку, ориентированного на реализацию культуроведческого аспекта, особое внимание должно уделяться средствам и способам мультикультурного воспитания студентов, а именно:

- отбору содержания учебной дисциплины «Иностранный язык», включающего такие темы, как «Страна изучаемого языка», «Достопримечательности», «Национальные праздники», «Традиции и обычаи», «Выдающиеся люди», «Система образования» и так далее.;

- спецкурсам, спецсеминарам и факультетам по данной дисциплине;

- формам организации учебного процесса и внеаудиторной работы;

- внешнему оформлению кабинета иностранного языка;

- культурной деятельности преподавателей и студентов в процессе обучения и воспитания.

Необходимо назвать некоторые мероприятия, способствующие реализации задач мультикультурного воспитания. Например, ролевые игры прививают навыки самостоятельной работы по дальнейшему овладению иностранным языком и формированию у студентов рациональных приемов овладения иноязычной культурой. Проведение различных конкурсов на лучшую стенгазету на иностранных языках, праздников англоязычных стран (рождество, день святого Валентина, праздник Хеллоуин), олимпиады на лучшее владение иностранным языком среди студентов стали традициями нашего университета. Подобные активные методы работы со студентами являются наиболее продуктивными, они затрагивают познавательный, развивающий и воспитательный аспекты процесса обучения, поз-

воляют наглядно сравнивать и сопоставлять культуры народов иноязычных стран с культурой нашей нации, способствуя, тем самым, формированию толерантности.

Тематика студенческих исследовательских работ имеет языковую и культурологическую направленность, что развивает их лингвистические способности, вырабатывает у них языковое чутье, способность осознавать общие и национально-специфические свойства языков.

Изучение иностранного языка и иноязычной культуры следует признать эффективным и полным, если оно способствует расширению не только филологического, но и общего кругозора воспитуемых. У студентов растет стремление к наиболее продуктивным и эффективным взаимоотношениям в том или ином социуме. Наряду с этим снижается уровень тревожности, подозрительности, недоверия, враждебности – характеристик, отрицательно влияющих на психическое здоровье как самого индивида, так и общества в целом.

Оценивая состояние поликультурного воспитания в современном мире, следует признать, что оно не является приоритетом образования и педагогики. По мнению П.В.Сысоева, основной причиной нерешенности проблемы формирования мультикультурной личности является отсутствие теории культурного самоопределения личности, которая, по его мнению, была бы в состоянии теоретически объяснить и эмпирически подтвердить отношение студентов к дисциплине «Иностранный язык» и к изучаемой культуре, что, несомненно, влияет на результаты обучения и воспитания.

Подытоживая все вышесказанное, можно утверждать, что процесс мультикультурного воспитания и обучения необходимо организовать таким образом, чтобы иностранный язык изучался как феномен национальной культуры, что будет способствовать формированию мультикультурной личности и обеспечит в конечном итоге полноценное межкультурное общение и взаимопонимание.

Литература

1. *Андреева, М.П.* Одна из возможностей усиления воспитательного потенциала обучения иностранному языку / М.П. Андреева // ИЯШ. – 2004. – № 4. – С. 49–51.
2. *Барышников, Н.В.* Мультилингводидактика / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 19–27.
3. Воспитание на пьедестале почета. Студенчество // Диалоги о воспитании. – 2006. – № 1. – С. 2–11.
4. *Гукаленко, О.В.* Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О.В. Гукаленко // Известия академии педагогических и социальных наук. – М.: Воронеж, 2005. – Вып. 9. – С. 76–89.
5. *Панькин, А.Б.* Формирование этнокультурной личности / А.Б. Панькин. – М.: ООО «Большая медведица»; Элиста: КГУ, 2004. – 272 с.
6. *Сафонова, В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М.: Высш. шк.; Амскорт интернэшнл, 1991. – 142 с.
7. *Шиянов, Е.Н.* Аксиологические основания процесса воспитания / Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 25–31.

УДК 780

РОЛЬ ИНТЕНСИВНОЙ КОНЦЕРТНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ УЧАЩИХСЯ

И.И. Бортникова

Аннотация

В статье анализируется интенсивная концертно-исполнительская практика, которая рассматривается как фактор эффективного развития музыкальной одарённости учащихся. Приводятся основные характеристики и способы организации концертно-исполнительской практики. Исследованы возможные результаты вариативных публичных выступлений учащихся-скрипачей и их влияние на заинтересованность, мотивацию, сценическое волнение, самореализацию, адаптационные механизмы в процессе освоения музыкального инструмента.

Ключевые слова: музыкальная одарённость, педагог, деятельность, концертно-исполнительская практика.

Abstract

The article analyses intensive concert performance activity as a factor in effective development of the students' music giftedness. It also gives the examples of the main characteristics and ways of organizing concert performances. The possible results of different public performances of the young violinists and the influence on their interest in them, motivation, social emotion, self realization, means of adaptation in the process of mastering the musical instrument are studied in the article.

Index terms: music giftedness, music master, activity, concert performance practice.

«...Чтобы чувствовать себя артистом и думать о музыке, а не о волнении, надо играть много, давать серии концертов, иначе, неизбежна потеря контакта со слушателем, и даже особого ощущения инструмента, каким оно должно быть на эстраде».

Д.Ф. Ойстрах [4, с.21]

Социальный заказ со стороны общества и государства предполагает, что образование должно формировать активное, деятельностное, творческое начало в личности. Одним из направлений Национального проекта «Образование» является поддержка талантливой молодёжи, а в концепции художественного образования Российской Федерации на период до 2015 года подчёркивается необходимость выявления художественно одарённых детей, обеспечения соответствующих условий для их образования и творческого развития.

Подготовка высококвалифицированного музыканта, равно как и развитие музыкальной одарённости – сложный, многогранный процесс, предполагающий наличие целого комплекса необходимых компонентов, таких как способности, благоприятная культурно-образовательная

среда, педагогические условия для развития этих способностей и многое другое.

Только в деятельности, причём в деятельности достаточно продолжительной и продуктивной, выявляются замечательные дарования и качества личности, а награждая ребёнка статусом «талантливый», «одарённый», мы очень часто забываем, что фиксируем этим всего лишь первоначальное состояние его способностей [6].

Одарённость – это ярко выраженные, индивидуально проявляющиеся музыкальные способности [7] «отклонение вверх» в развитии (опережение сверстников) [2] достигается даже при наличии потенциальной, скрытой одарённости благодаря увлечённости выбранным делом, трудолюбию и правильно организованной жизнедеятельности. Чаще всего мы работаем с детьми, обладающими потенциальной одарённостью, а актуальная, явно выра-

женная одарённость в раннем возрасте встречается очень редко. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка [7]. Интенсивная концертно-исполнительская практика (далее по тексту ИКИП) – одно из эффективных средств активизации развития музыкальной одарённости, проверенных в ходе многолетней педагогической работы. Это направление музыкально-педагогической деятельности, всегда осознавалось как значимое, но пока ещё используется недостаточно, стихийно и слабо организовано.

Роль концертной практики в развитии музыканта огромна и очевидна. Чтобы убедиться в этом, достаточно проанализировать пути развития и вспомнить биографии известных и гениальных музыкантов: Вольфганга Моцарта, Генриха Венявского, Давида Ойстраха, Сергея Прокофьева, Евгения Кисина, активно и успешно концертирующих с самого раннего детства. В этом ряду проекты Детского фонда, фонда Владимира Спивакова или программы благотворительного фонда «Новые имена», воспитавшие прославленных деятелей нашего искусства, таких, как пианист Денис Мацуев, скрипачка Алёна Баева и многие другие [1, с.59-60].

Характеризуя составляющие предмета нашего исследования, обратимся к понятию «практика». Практика (перевод с греческого *praktike*, от *praktikos*) – деятельный, активный – специфически человеческая, сознательная, целеполагающая, целесообразная, чувственно-предметная деятельность. Практика служит мерилем проверки истинности результатов познания [9].

Понятием «практика» в нашем исследовании мы называем ту часть деятельности музыкально одарённых детей и их педагогов, которая, как правило, выходит за рамки традиционного, предусмотренного планом учебного процесса. Это концертная деятельность, конкурсы, мастер-классы,

всевозможные творческие задания, встречи и сотрудничество – то есть все виды деятельности, связанные с концертным исполнением учащимися музыки с самого начала их обучения. Формы концертно-исполнительской практики варьируются в зависимости от возрастных и психофизиологических изменений учащихся, но главное – создание индивидуальной сети концертов для **каждого** ученика с целью вовлечения его в ИКИП.

Интенсификация практической деятельности (интенсивный [фр. *intensif* < лат. *intensio* напряжение] – напряженный, усиленный [8]), необходима для любой специальности, а в профессиональном воспитании музыканта-исполнителя практический опыт должен накапливаться по возможности с самого раннего возраста. Правильно организованная деятельность стимулирует ускоренное и качественное развитие одарённости и развитие практического разума (Аристотель) как составляющей этой одарённости.

Несмотря на то, что учебно-воспитательный процесс в таком специализированном учебном заведении, каким является Воронежский музыкальный колледж, где проводились наши исследования, достаточно напряжённый, есть несколько причин, благодаря которым интенсификация практической деятельности становится необходимой и возможной:

– мы имеем дело с одарёнными детьми, способными на ускоренное развитие, быстрое и качественное освоение материала, а, следовательно, с детьми, нуждающимися в интенсивной диагностике своих достижений, которые проверяются на практике в концертно-исполнительской деятельности;

– взаимопонимание и продуктивное взаимодействие педагогов двух циклов, (общеобразовательного и музыкального), которое служит общей цели – обеспечению психолого-педагогической поддержки, воспитанию творческого человека, развитию музыкальной одарённости учащихся;

– индивидуальные формы обучения по многим предметам, существующие в колледже и осуществляемые педагогами высокой квалификации, дают уникальные возможности для профессионального развития и становления учащихся;

– наличие культурно-образовательной среды с особой творческой атмосферой.

Понятия среды и пространства можно рассматривать как соотношение, аналогичное соотношению части и целого. Среда может быть включена в пространство, поскольку пространство является многомерным, а среда лишь одно из его измерений. Пространство включает в себя одновременно прошлое, настоящее и будущее время, а среда содержит представленность событий каждый раз в настоящее время. Личностно-смысловое образование пространства как духовной составляющей жизни человека стало предметом рассмотрения в культурно-исторических исследованиях (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, С.К.Бондырева, Л.С.Выготский, В.П. Зинченко, А.Н.Леонтьев, А.Ф.Лосев и др.), А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и другие исследователи психологии личности неоднократно подчёркивали многофакторность, многомерность и многонаправленность процессов развития личности, используя понятие «пространство» (Д.И.Фельдштейн – «пространство детства», С.К.Бондырева – «образовательное пространство») [5].

Для профессионального воспитания на каждом этапе развития индивида становится очевидным необходимость организации квазипрофессиональной среды и применение контекстного обучения (А.А.Вербицкий), где в формах организации образовательной деятельности динамически моделируется общекультурное, духовное, предметное, социальное и образовательное содержание жизнедеятельности учащегося, осуществляется трансформация его учебно-познавательной деятельности в социально-практическую [3]. Целью педагогов музыкального колледжа в данном

контексте является желание создать культурно-образовательную среду, которая была бы максимально приближена к будущей профессиональной деятельности учащихся, а также будет заблаговременно адаптировать их, предвосхищая проблемы высшего образования, проблемы работы в оркестровом коллективе.

Сложное, необычное, ещё мало изученное состояние организма и психики исполнителя, свойственное многим музыкантам и связанное с подготовкой и проведением концертного выступления, обычно классифицируется как стресс (англ. *stress* – давление, напряжение) – особое психофизиологическое состояние тревоги, испуга, подавленности, возникающее при экстремальных воздействиях, угрозе благоприятному исходу деятельности. Наилучшей защитой в такой ситуации является выработка навыков владения собой в экстремальных ситуациях, достижения наиболее исчерпывающей информированности о процессе исполнения на эстраде, приобретение соответствующего опыта концертных выступлений [4, с.26].

Слова, приведённые в эпиграфе данной статьи, связывают интенсивность концертных выступлений и наличие стрессовых состояний. «Если играть реже, чем два раза в месяц, никакие нервы не выдержат» (Д.Ф.Ойстрах). «Интенсивная», т.е. усиленная – этим понятием мы определяем в нашем исследовании тот объём и качество многообразных практических возможностей, который дополняет, оптимизирует, обогащает и улучшает учебный процесс, инициируется, организуется и контролируется непосредственно педагогом по специальности.

Основываясь на собственных наблюдениях в ходе ИКИП, можем сказать, что концертное выступление для музыканта–исполнителя – это:

– проверка степени готовности музыкального текста, игрового аппарата и игровых ощущений к воспроизведению (трансляции) музыкального произведения;

– адаптация к сценическим ситуациям и поиски способов преодоления сценического волнения;

– воспитание артистизма, умения вести себя на сцене;

– способность к максимальной концентрации внимания и к глубокому погружению в характер и образный строй музыкального произведения;

– стимуляция мотивации для занятий музыкально-исполнительской деятельностью, осознание исполнителем собственной значимости, а также своей духовной просветительской миссии перед слушателями;

– взаимодействие и взаимообогащение (взаимовлияние) слушателей и исполнителя;

– «дозревание» произведения на сцене, проявление инициативы исполнителя, моменты творчества на сцене, озарение, инсайт;

– концертное исполнение как результат подготовки музыкального произведения и как очередной этап этой подготовки;

– оживление в учебной деятельности, привнесение в обыденную жизнь ощущение праздника.

В нашем исследовании мы предлагаем следующие педагогические условия, совокупность которых необходима для развития музыкальной одарённости:

1. Создание квазипрофессионального пространства.

2. Создание культурно-образовательной среды.

3. Интенсивная концертная практика учащихся всех классов и курсов.

4. Психолого-педагогическая поддержка воспитанников.

Наша цель – создание таких педагогических условий, при которых непростой репетиционный период, а также самый сложный процесс освоения инструмента и сценическое исполнение музыкального произведения становится более лёгким, радостным, увлекательным и позитивным для ребёнка. А каждое концертное выступление – своеобразным «маяком», ближайшим мотивационным стимулом в многотрудном, порой

конфликтном процессе домашних занятий, в сложном периоде преодоления технических трудностей исполнения и постижения замысла композитора. Музыкальный «продукт» не появляется одновременно: для этого требуется определённое временное пространство, которое зависит от степени одарённости. Это пространство может быть коротким или продолжительным, и предназначено для решения определённых задач: творческих, технических, организационных и др. [6]. Ускорению этого процесса служит разнообразие вариативность концертных выступлений учащихся, использованных в процессе эксперимента, а ИКИП помогает тому, чтобы в стремительном темпе развития ученика значимые и этапные произведения неспешно, в течение длительного времени «дозревали» на сцене, а исполнение их доводилось до максимальной степени совершенства. Качественный аспект проблемы, а именно путь «дозревания» произведения на сцене в процессе ИКИП, происходит на разных стадиях сценического совершенствования музыкального произведения в рамках концертной практики (рис. 1).

В нашем исследовании ИКИП – это обычная каждодневная работа педагога по специальности, эффективность которой подтверждает многолетняя практика, в ходе которой ученики чувствуют себя раскованно и свободно, способны выступать на самом высоком профессиональном уровне, становятся лауреатами престижных музыкальных конкурсов и успешно реализуются в профессии. Эксперимент проводился в три этапа. Первый этап включал изучение научной и специализированной литературы по теме исследования, учебной и другой документации (индивидуальных планов, творческих тетрадей, тетрадей домашних занятий), а также собеседование с учащимися, студентами, бывшими выпускниками, родителями учеников, коллегами – педагогами о роли ИКИП в воспитании музыканта-профессионала. Оценка состояния формирования и варьирования форм ИКИП с учётом возрастных и психофизиологических особенностей



Рис. 1. Стадии сценического совершенствования музыкального произведения в рамках концертной практики

развития музыкально одарённых учащихся позволила наметить основные компоненты построения педагогической модели.

На втором этапе определили эффективность разработанности модели и педагогических условий развития и воспитания музыкальной одарённости в процессе педагогического эксперимента. На этом этапе особое внимание уделялось вопросу готовности учащихся и студентов к участию в ИКИП, а также их умению адаптироваться в сценической ситуации, добиваться проявления артистизма, музыкальности, надёжности исполнения музыкального произведения в концертном выступлении, а также приобретение профессионально важных качеств. На формирующем этапе некоторые показатели (в процентах или набранных баллах) иногда незначительно, но всё-таки снижались. Анализируя эти процессы, мы корректировали организацию работы с каждым конкретным учащимся экспериментальной группы, перестраивая, например, репертуарную политику или подбирая ученику такие формы концертных выступлений, которые способствовали бы оптимизации процесса работы над музыкальным произведением.

Экспериментальная проверка содержания, форм и методов разработанной программы, в основе которой ИКИП как одно из важных условий развития музыкальной одарённости, проводились среди учащихся Воронежского музыкального колледжа для одарённых детей в классе по специальности «Скрипка». Результаты наблюдений, опросов и тестирования на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы показали слабую информированность обучающихся о концертно-исполнительской практике и довольно низкий уровень развития их музыкальной одарённости: более половины респондентов – 61,1% в контрольной группе и 66,7% – в экспериментальной. Изменения уровня развития музыкальной одарённости в процессе интенсивной концертно-исполнительской практики у учащихся контрольной и экспериментальной групп отражено в диаграмме (рис. 2).

Диагностика уровня музыкальной одарённости учащихся проходила с учётом изменений следующих показателей: заинтересованности, потребности, оптимизации, знаний, умений, навыков, артистизма, музыкальности, адаптации и самореализации. Тестирование респондентов проводи-

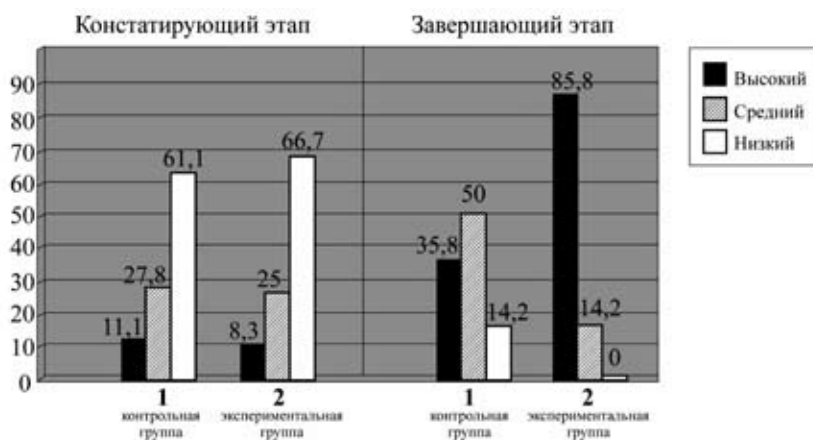


Рис. 2. Диаграмма оценки уровня развития музыкальной одаренности учащихся в процессе интенсивной концертно-исполнительской практики

лось нами по специально разработанным вопросам для каждого показателя. Обобщая результаты на завершающем этапе исследования, можно констатировать, что высокий уровень у респондентов экспериментальной группы возрос на 77,5%, а у респондентов контрольной группы только на 24,7%. Таким образом, результаты исследований подтвердили наши многолетние наблюдения за развитием обучающихся, вовлечённых в ИКИП, и учащимися, недостаточно концертирующими, минимально участвующими в концертно-конкурсной практической деятельности. На основании проведённого эксперимента резюмируем вышесказанное. Утверждение о том, что музыкант-исполнитель способен полноценно и продуктивно развивать свою одарённость в условиях интенсивной концертно-исполнительской практики, подтверждают не только результаты эксперимента нескольких последних лет, но и многолетний опыт работы в классе по специальности «Скрипка», основанный на наблюдениях за воспитанниками и их дальнейшей творческой судьбой.

Литература

1. Бортникова, И.И. Роль интенсивной концертной практики в развитии творческого

потенциала музыканта-исполнителя / И.И. Бортникова // Искусство и творчество: проблемы художественного образования, вып. 1. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2010. – С. 54–59.

2. Васильев, В.В. Специфика подходов к явлению одарённости детей и подростков / В.В. Васильев // Одарённость: рабочая концепция: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Воронеж: ВОИПКРО, 2002. – С. 145–147.

3. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.

4. Григорьев, В.Ю. Исполнитель и эстрада / В.Ю. Григорьев. – М.: Классика-XXI, 2006. – 151 с.

5. Зеер, Э.Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов / Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 205–210.

6. Петелин, А.С. Проектирование учебной деятельности с одарённым учеником / А.С. Петелин // Одарённость: рабочая концепция: материалы Всерос. конф. – Воронеж: ВОИПКРО, 2002. – С. 321–324.

7. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 368 с.

8. Словарь иностранных слов / под ред. С.М. Локшиной. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1949. – 804 с.

9. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 377 с.

УДК 37.013.78

ЭТИЧЕСКИЙ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ, АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

В.Х. Джаббаров

Аннотация

В данной статье представлены этический, культурологический, аксиологический и психологический аспекты гражданственности как характеристики гражданской грамотности.

Ключевые слова: гражданственность, этика, культурология, аксиология, психология.

Abstract

The article presents ethic, cultural, axiological, and psychological aspects of civic consciousness as characteristics of civil literacy.

Index terms: civic consciousness, ethics, culture studies, axiology, psychology.

Современная Россия сегодня строит гражданское общество. Однако для многих россиян сегодня слова «гражданское общество» являются красивым словом, наряду с другими словосочетаниями (правовое государство, демократическое управление и т.д.), часто произносимыми с телеэкранов, появляющимися на страницах периодических изданий.

В то же время гражданское общество – это реальный инструмент выхода России из тех кризисных ситуаций, который обеспечит подлинно справедливое, человеческое будущее. Гражданское общество невозможно без человека. Казалось бы, что нового в этом выводе? Существование любого общества невозможно без человека. Но что это за человек? Исторический экскурс показывает, что конкретное общество востребует человека, который обладал бы адекватным представлениям о таком обществе в определенный период исторического и культурного его развития характеристиками. Например, тоталитарное общество требовало послушного человека – человека-винтика. Такой человек на словах признавался ценностью, на самом же деле он являлся не субъектом, обладающим свободой воли, не мерой всех вещей, а объектом манипулирования. Сегодня мы говорим о том, что живем в демократическом обществе, которому нужен самостоятельный, свободный, конкурентноспособ-

ный человек. Гражданское общество мы еще только строим и чтобы его успешно построить, нужно, прежде всего, понять, кто такой человек гражданского общества. Как пишет В.С. Торохтий, возникновение гражданского общества детерминировано разграничением прав человека и прав гражданина. Права человека обеспечиваются гражданским обществом, а права гражданина – правовым государством. В обоих случаях речь идет о правах личности, но если в первом случае имеют в виду ее права как отдельного человеческого существа на жизнь, стремление к счастью, то во втором случае – ее политические права. Таким образом, в качестве важнейшего условия существования как гражданского общества, так и правового государства выступает личность, обладающая правом на самореализацию как экономических, так и культурных, духовных и политических потенциалов, реализуя которые личность через гражданское общество обеспечивает воспроизводство социальной жизни [27].

Идеи гражданского общества, гражданина, строящего такое общество и живущего в нем, находят свое отражение и в образовании.

В современных нормативных документах, регламентирующих деятельность системы образования в России, подчеркивается важность и необходимость воспитания гражданина. Так, одним из ведущих

принципов государственной политики в области образования является «воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье» [16].

Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации среди основных целей и задач образования рассматривает «воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью» [6].

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, важнейшей задачей воспитания сегодня является «формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе...» [10].

Анализ данных документов, их понятийно-терминологического аппарата показывает, что в них отсутствует представление о том, какими характеристиками должен обладать человек – представитель гражданского общества. Да, бесспорно, нужен гражданин, но какой?

Анализ научной литературы показывает, что психологические характеристики человека как представителя гражданского общества достаточно четко представлены в концепции социокультурной модернизации образования А.Г. Асмолова. Это осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире; установка на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры «малой Родины»; готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий; толерантность к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир; великодушие; осознание своей сопричастности к судьбам человечества; установка

на владение универсальными способами познания мира [1, 80].

Мы полагаем, что среди характеристик человека – представителя гражданского общества должна быть такая характеристика как гражданская грамотность. Данную характеристику мы выделяем, опираясь на точку зрения С.Б. Савеловой и В.Л. Абушенко, которые, давая определение воспитанию, подчеркивают, что человек современного мира – гражданин, который не только стремится удовлетворить свои собственные права и интересы, но и способен взять на себя ответственность как за свою жизнь, так и в определенной степени за жизнь других. Соответственно, с точки зрения целей социализации, современная система воспитания должна обеспечивать становление у человека гражданской грамотности, которая является базой для формирования человеком своей гражданской позиции – точки зрения, влияющей на выбор своего пути, дела, построение собственных перспектив и определяющих отношение человека к происходящим событиям. Гражданская грамотность – это сформированная способность человека участвовать в демократическом сообществе [22].

Формирование гражданской грамотности учащейся молодежи является одной из приоритетных задач педагогической науки. Решение данной задачи требует вначале определиться с понятием «гражданская грамотность». Понятие «гражданская грамотность» состоит из термина «гражданский», производного от слова «гражданин», и термина «грамотность». Обоснование содержания данного понятия требует раскрыть содержание понятий «гражданин» и «гражданственность», поскольку содержательное свое наполнение явление гражданской грамотности, обозначаемое с помощью адекватного ему понятия, получает через привлечение понятий «гражданин», «гражданственность», производными от которых является слово «гражданский», означающее относящийся к гражданину,

характеристикой (свойством, качеством) которого является гражданственность.

В данной статье основное внимание акцентируется на содержание понятия «гражданственность».

Анализ научной литературы относительно понимания учеными гражданственности позволил выделить несколько аспектов гражданственности, которые в явной либо не в явной форме присутствуют в определениях данного понятия. Это этический, культурологический, аксиологический и психологический аспекты.

Методологической основой выделения этического аспекта гражданственности является этика как наука о морали, выясняющая, что представляет собой феномен морального выбора. Этика занимается созданием и обоснованием этических систем, дающих человеку ориентиры, помогающие осознано совершить этот выбор и, главное, распознать ситуацию, где выбор неминуем. «Эти три понятия, – пишет Ю.А. Шрейдер, – ситуация морального выбора, этическая система и этические принципы – позволяют очертить предметную область этики» [29, 15].

Идею, близкую к точке зрения Ю.А.Шрейдера относительно предмета этики, мы находим у А.В. Разина, который подчеркивает, что предметом этики в самом общем виде является «поле морального выбора человека, изучение арсенала тех средств, с помощью которого он совершается» [18, 15].

В предмет этики вписывается понимание гражданственности Т.В. Мишаткиной, которая в качестве этического императива гражданского общества рассматривает высказывание Гегеля: «Будь лицом и уважай других в качестве лиц». Такой императив, как пишет ученый, не требует любви к ближнему: симпатия, великодушие, любовь, сострадание не могут выступать требованиями. Но он предполагает систематическое и добровольное уважение к другому, требует понимать поступки других, пользоваться свободой, собственной

иерархией ценностей и на их основе производить моральный выбор, принимая личные решения под личную ответственность. При этом рамки выбора определяются не столько принадлежностью личности к той или иной группе, сколько широтой ее гражданского кругозора [13, 90].

Феномен гражданственности Т.В.Мишаткина видит в способности человека осуществлять свободу морального выбора, обеспечивающую (свобода) ему право на самостоятельное обнаружение добра и зла, а так же выбор между ними с последующим определением собственного долга и включением совести как механизма самоконтроля, выражающей (способность) осознанное и заинтересованное отношение человека к обществу [13, 90].

Ситуация морального выбора, по мысли Ю.А.Шрейдера, состоит в том, что субъект оказывается вынужденным определить свои предпочтения между альтернативными действиями [29, 26]. Такие предпочтения определяются с помощью и на основе знаний, находящихся в сознании человека. Именно с помощью знаний человек осуществляет оценку, без которой невозможен моральный выбор.

Сознание так или иначе состоит из элементов знаний. «Способ, каким существует сознание и каким нечто существует для него, – писали К.Маркс и Ф.Энгельс, – это знание. Знание есть его действительный акт. Поэтому нечто возникает для сознания постольку, поскольку оно знает это нечто» [12, 633].

В контексте морального сознания рассматривает гражданственность В.Н.Иванов, отмечающий, что гражданственность выступает как качественная характеристика морального сознания личности, как самооценка отношения к окружающему миру с точки зрения соответствия общественному идеалу [5, 19-20].

«Для морального сознания, – по мнению А.И.Титаренко, – характерны напряженный поиск ценностно-нормативного смысла поступков и отношений людей, рез-

кое усиление этого смысла и на этом основании – оценка социальных взаимосвязей в обществе» [26, 16]. В этом смысле гражданственность, выступая характеристикой морального сознания человека, позволяет ему оценивать свои поступки и действия по отношению к государству и его институтам, к людям, живущим в этом государстве в контексте общественного идеала.

Методологической основой выделения культурологического аспекта гражданственности является культурология как наука о культуре.

Культурология изучает не просто человеческое поведение, социальные отношения, быт, историю, психологию, а ценностно-смысловые аспекты этих реалий, соотносённость ценностно-смыслового ядра социальной реальности с человеческим измерением, человеческим мироотношением [4, 251-252].

В такое понимание культурологии вписывается определение гражданственности, предложенное Б.Ф. Курдюковым, Ю.Н. Сидниным: «Гражданственность представляет собой единство правовой, политической и нравственной культуры. Это гражданские, личностные и профессиональные качества, отвечающие интересам развития личности, коллектива, государства в целом; общечеловеческие, нравственные, социально-экономические и другие ценностные понятия, без которых невозможно существование человека в современном цивилизованном правовом обществе; уверенность в себе, своих знаниях и своем профессионализме, умение творчески мыслить, быстро и неординарно разрешать любые сложные профессиональные и гражданские проблемы; навыки сотрудничества, способность объединения на уровне устойчивых и постоянных отношений. Это интегрированное качество субъекта, сочетающее в себе личностно-гражданские качества, профессиональные установки, состояние причастности к государственным делам, ценностные ориентации и чувство ответственности за результат своих действий и поступков» [11, 126].

Культурологический аспект гражданственности может быть рассмотрен и сквозь призму форм культуры, обоснованных В.А.Коновым. Это остенсивные, императивные, аксиологические формы и формы-принципы культуры [9].

Так, императивные формы культуры побуждают человека выполнять определенные требования, которые выступают перед ними в форме должного, которое ждет своего осуществления. В контексте данной формы культуры понимает гражданственность Ю.М.Резник, который рассматривает ее как уровень нравственной культуры общества, нравственный императив, оценивающий степень приближения общества к таким идеалам, как долг, ответственность, достоинство, совесть, патриотизм, гуманность, то есть ученый определяет гражданственность личности мерой ее «нравственного подвижничества» [19, 118].

Методологической основой выделения аксиологического аспекта гражданственности является аксиология как учение о ценностях.

Аксиология как отрасль этического знания есть учение о ценностях, которые, выражая «основные потребности и интересы человека» [24, 15], его «линию сердца» [24, 19], «движутся» в аксиологическом пространстве.

Анализ научной литературы показывает, что наиболее адекватным объекту педагогической науки являются положения М.С.Кагана, согласно которому ценность есть отношение, есть значение [7, 67-68], а также П.С.Гуревича, согласно которому ценность – это личностно окрашенное отношение к миру [2].

Таким образом, смысл аксиологического аспекта гражданственности возможно интерпретировать с позиции ценностей.

Так, Г.Н.Филонов рассматривает гражданственность как социально-педагогический феномен, в состав которого входят такие приоритетные ценности, как общественное благо, права человека, свобода выбора на основе осознанной законопос-

лушности, социальная справедливость, равенство перед законом, плюрализм позиций и взглядов, нравственность и правдивость в делах, семейно-бытовых отношениях, патриотизм и толерантность [28, 24].

Как видим, ученый наполняет понятие «гражданственность» конкретными ценностями. Данные ценности по своей сути объективны. Мы утверждаем это, опираясь на положение О.Г.Дробницкого о том, что ценность – это свойство общественного предмета. А общественный предмет уже не нуждается в ссылках на субъект для объяснения его ценности. Человек (не как отдельный индивид, а как общество в целом со всей его историей, способом производства и обычаями) уже заключен в данном предмете. Ценность предмета зависит от законов социального движения и в этом смысле принадлежит предмету объективно. Ценность объективна [3, 327-328].

Общественное благо, права человека, социальная справедливость понимаются не как присущие человеку по определению, не как результаты принятой в обществе оценки блага, справедливости, но как поступки оцениваемые обществом по критерию блага, справедливости, считающиеся в обществе нормами поведения. Вышеназванные ценности, становясь достоянием смысловой сферы человека, заставляют его действовать в соответствии с ними. В соответствии с данной логикой о гражданственности, человека можно судить, исходя из того, каким образом он реализует в своей жизнедеятельности конкретные ценности.

Н.А.Савотина явление гражданственности понимает как приоритетную ценность, обретение которой позволяет осознать человеческое достоинство и достигнуть человеческого совершенства [23, 2]. Такое понимание гражданственности вписывается в понимание ценности М.С.Каганом. «Ценность, – пишет М.С.Каган, – предстает перед нами именно как отношение. Причем специфическое отношение, поскольку она

связывает объект не с другим объектом, а с субъектом, то есть носителем социальных и культурных качеств, которые и определяют сверхиндивидуальное содержание его духовной деятельности; деятельность человека и является реальным отношением, в котором он выступает как субъект, хотя в другой ситуации он окажется объектом для другого субъекта <...> Ценность и возникает в объектно-субъектном отношении» [7, 67]. Гражданственность как ценность представляет собой отношение между государством и человеком. Государство, в единстве его общественных институтов, законодательной и правовой базы, представляет собой объект, который связывается с человеком через его гражданственность.

В.В.Рябов и Е.И.Хаванов напрямую не говорят, что гражданственность является ценностью, но подчеркивают, что гражданственность неотделима от патриотизма – преданности Родине (нельзя быть настоящим гражданином своей страны, не будучи ее патриотом). (Патриотизм как ценность). Далее ученые отмечают, что гражданственность – не только любовь к родной земле, но и грамотное, цивилизованное и сознательное выполнение своих гражданских обязанностей и долга, постижение политической и правовой культуры, умелое использование своих прав и обязанностей [21].

Методологической основой выделения психологического аспекта гражданственности является психология личности.

С точки зрения психологии, личность – это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих [14, 336].

В контекст такого понимания личности вписываются трактовки гражданственности, предложенные Г.М.Коджаспировой, А.Ф.Никитиным и Я.В.Соколовым,

В.Г.Онушкиным и Е.И.Огаревым, В.Г. Рын-дак, В.А.Сластениным.

Так, с точки зрения Г.М.Коджаспировой, гражданственность – нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны [8, 231].

А.Ф.Никитин и Я.В.Соколов рассматривают гражданственность как интегративное качество личности, позволяющее человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным. К основным элементам гражданственности ученые относят нравственную и правовую культуру, выражающуюся в чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам и к государственной власти, способности выполнять свои обязанности, гармоничном сочетании патриотического, национального и интернационального чувств. С точки зрения ученых, нравственная культура базируется на общечеловеческих ценностях, а правовая культура выступает в качестве предпосылки существования правового государства, для которого характерна высокая степень востребованности гражданских качеств людей [15, 224].

Как личностное качество, относящееся к категории социальных чувств, понимают гражданственность В.Г.Онушкин и Е.И. Огарев. Данное личностное качество «выражено в глубоком осознании человеком своей принадлежности к обществу, в котором он живет, и в его эмоционально окрашенном отношении к этой принадлежности, а также в осознании совокупности своих прав и обязанностей по отношению к обществу, в готовности добровольно следовать предписаниям его морали и закона» [17, 42-43]. В более общем значении ученые рассматривают гражданственность как заботу об общественном благе, концентрацию помыслов и чувств на идее гражданского долга.

В.Г.Рындак представляет феномен гражданственности в виде личностного образования, основными элементами которого являются гармонически сочетающиеся патриотические, интернациональные чувства, нравственная и правовая культура, выражающаяся в чувстве собственного достоинства, во внутренней дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам и государству. В структуре гражданственности ученый выделяет нравственный (гражданское самосознание, гражданский долг, гражданская ответственность), правовой (правая культура, соблюдение законов государства, личная свобода) и социально-политический (гражданское достоинство, гражданская активность, политическая культура, патриотизм и интернационализм) компоненты [20, 383].

В.А.Сластенин трактует гражданственность как интегративное качество личности, заключающее в себе внутреннюю свободу, уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения» [25, 306].

В данных трактовках делается акцент на конкретных личностных качествах, в которых проявляется гражданственность.

Выделение культурологического, этического, аксиологического, психологического аспектов гражданственности показывает, что данное понятие является междисциплинарным понятием, фиксирующем в каждой науке область своих значений. В гражданственности, как междисциплинарном понятии, представлен синтез знаний о гражданственности. Выработываемое различными науками знание о гражданственности опосредованно либо прямо используется педагогической наукой, одной из задач которой является разработка концепций, моделей, содержания и методов формирования гражданской грамотности учащейся молодежи.

Осмысление содержания понятия «гражданственность» показывает, что развитие научных представлений о данном понятии, его формирование подвержены влиянию социокультурной ситуации. На теоретическое определение данного понятия, которое употребляется как в научной, так и в художественной, публицистической и научно-популярной литературе, влияют общекультурные традиции эпохи, социальная ситуация общества. Начиная с момента, когда понятие «гражданственность» стало объектом специального научного изучения, научные представления о гражданственности постоянно испытывают на себе влияние социокультурных процессов, происходящих в обществе.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса гражданской идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. *Гуревич, П.С.* Преображение ценностей как чрезвычайная ситуация / П.С. Гуревич. – М.: МПСИ, 2007. – 120 с.
3. *Дробницкий, О.Г.* Мир оживших предметов / О.Г. Дробницкий. – М.: Политиздат, 1967. – 351 с.
4. *Запесоцкий, А.С.* Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
5. *Иванов, В.Н.* Школа гражданственности: Воспитательные резервы коллектива / В.Н. Иванов. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 206 с.
6. Из кризиса – к достойной жизни. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Правительство Российской Федерации. Постановление от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва // Электронный ресурс: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>.
7. *Каган, М.С.* Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
8. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
9. *Конев, В.А.* Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект) / В.А. Конев. – Вып. 6. – Самара: СИПКРО, 1996. – 92 с.
10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Электронный ресурс: <http://www.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>.
11. *Курдюков, Б.Ф.* Вузовское воспитание как компонент профессиональной подготовки специалистов нового поколения / Б.Ф. Курдюков, Ю.Н. Синицын // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы: материалы научно-практической конференции 24–25 апреля 2009 г.: в 2 ч. – М.: МПСИ, 2009. – Ч. 1. – С. 123–128.
12. *Маркс, К.* Собрание сочинений: в 30 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Госполитиздат, 1958. – Т. 12. – 879 с.
13. *Мишаткина, Т.В.* Педагогическая этика: учеб. пособие / Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д.: Феникс; Минск: ТетраСистемс, 2004. – 304 с.
14. *Немов, Р.С.* Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
15. *Никитин, А.Ф.* Гражданское воспитание / А.Ф. Никитин, Я.В. Соколов; гл. ред. В.В. Давыдов // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
16. Об образовании. Закон Российской Федерации. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 52 с.
17. *Онушкин, В.Г.* Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.: ИОВ РАО; Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с.
18. *Разин, А.В.* Этика: учебник для вузов / А.В. Разин. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.
19. *Резник, Ю.М.* Гражданское общество как идея / Ю.М. Резник // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 4. – С. 108–118.
20. *Рындак, В.Г.* К вопросу об этической основе креативного образования / В.Г. Рындак // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы: материалы науч.-практ. конф., 24–25 апреля 2009 г.: в 2 ч. – М.: МПСИ, 2009. – Ч. 1. – С. 379–384.
21. *Рябов, В.В.* Основы гражданственности / В.В. Рябов, Е.И. Хаванов // Гражданином быть обязан: методический портал // Электронный ресурс: <http://www.smolpedagog.ru/article%2036.html>

22. *Савелова, С.Б.* Воспитание // Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко, 2003. – URL: <http://voluntary.ru/dictionary/568/>
23. *Савотина, Н.А.* Современный опыт гражданского воспитания: особенности и тенденции развития / Н.А. Савотина // Воспитание школьников. – 2003. – № 5. – С. 2–7.
24. *Сагатовский, В.Н.* Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения: в 3 ч. – СПб.: СГУ, 1997. – Ч. 1: Введение: философия и жизнь. – 224 с.
25. *Сластенин, В.А.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2006. – 576 с.
26. *Титаренко, А.И.* Специфика и структура морали / А.И. Титаренко // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 7–49.
27. *Торохтий, В.С.* Гражданское и патриотическое воспитание в условиях модернизации образования / В.С. Торохтий // Гражданином быть обязан: методический портал. – URL: <http://www.smolpedagog.ru/article%2026.html>
28. *Филонов, Г.Н.* Феномен гражданственности в структуре личностного развития / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24–29.
29. *Шрейдер, Ю.А.* Этика / Ю.А. Шрейдер. – М.: Текст, 1998. – 271 с. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.034

СУЩНОСТЬ НРАВСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

А.В. Бездухов

Аннотация

В статье на основе различения морали и нравственности обосновывается сущность нравственно-педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

Ключевые слова: мораль, нравственность, взаимодействие, учитель, ученик.

Abstract

Having differentiated between morals and morality, the author explains the essence of moral and pedagogical interaction between the teacher and students.

Index terms: morals, morality, interaction, teacher, student.

Образование выполняет функцию приобщения человека к общечеловеческим ценностям, которые, будучи приняты им, отвечая на вопросы: «Во имя чего?», «Во имя кого?», определяют выбор человеком целей и средств деятельности на пути консолидации общества и его духовно-нравственного обновления. Интересы национальной безопасности, социального и нравственного благополучия, гражданского согласия настоятельно требуют «возвращения» человека в лоно морали, которая характеризует человека с точки зрения его возможности жить среди людей. В морали, пространство которой есть пространство отношений между людьми, человек имеет возможность свободного выбора значимых для себя и для других ценностей, освящающих выбранное им направление движения к достижению сформированных «из себя» целей жизнедеятельности.

Образование будет способствовать консолидации общества, если будет направлять свои ресурсы в первую очередь на развитие нравственности ученика, на воспитание в ученике добродетелей. «Ни одна из нравственных добродетелей, – пишет Аристотель, – не врождена нам по природе, ибо все природное не может приучаться.

Добродетели существуют в нас не от природы и не вопреки природе, но приобрести их для нас естественно. Добродетель мы обретаем, прежде [что-нибудь] осуществив» [1, 78].

Аналогичным образом дело обстоит и с благом, которое, как подчеркивает Н.Гартман, не присуще человеку изначально, оно должно быть создано самим человеком. В этом смысле каждый человек является строителем своего нравственного бытия [4, 381].

Воспитание в ученике добродетелей осуществляется в деятельности воспитания, в деятельности образования. Решение задачи воспитания добродетелей учащихся требует адекватного этой задаче взаимодействия с ними. Таким взаимодействием в современных условиях должно стать нравственно-педагогическое взаимодействие учителя и учащихся, осуществление которого способствует обретению учеником добродетелей.

Анализ научной литературы показывает, что если проблема педагогического взаимодействия учителя с учащимися (В.И.Андреев, Е.Г.Белякова, О.С.Газман, В.И.Загвязинский, Е.В.Коротаева, Н.Б. Крылова, Н.Ф.Радионова, М.М.Рыбакова и др.) –

далеко не новая научная проблема, то проблема нравственно-педагогического взаимодействия учителя с учащимися еще в полной мере не осмыслена педагогической наукой.

Термин «нравственно-педагогическое взаимодействие» почти не используется, хотя разработка данного понятия целесообразна и необходима. Потребность восполнить указанный пробел в научном знании определяет наше обращение к явлению нравственно-педагогического взаимодействия учителя с учащимися.

Понятие «нравственно-педагогическое взаимодействие» включает термины «нравственный» (производное от «нравственность») и «педагогический» (производное от «педагогика»). Данные термины входят в понятийно-терминологический аппарат этики и педагогики – наук, имеющих различные объекты и предметы исследования.

Употребление терминов «нравственный» и «педагогический» при построении понятия «нравственно-педагогическое взаимодействие» теоретически оправдано и целесообразно с позиции взаимодействия этического и педагогического знания. Этика и педагогика – это науки, соучаствующие в создании теоретической базы для построения процесса воспитания добродетели учащихся.

В данной статье при раскрытии сущности нравственно-педагогического взаимодействия учителя с учащимися акцент сделан на таких составляющих данного понятия, как «нравственный» и «педагогический».

Раскрытие сущности нравственно-педагогического взаимодействия учителя с учащимися предполагает раскрыть его понятийно, а не содержательно. Содержательно данное понятие фиксируется в форме его существования в деятельности воспитания. Нравственно-педагогическое взаимодействие учителя с учащимися как форма существования воспитания, деятельности воспитания обнаруживает себя

(проявляется) в этико-педагогической деятельности учителя. Содержание такого взаимодействия как взаимодействия влияния и как взаимодействия воздействия на гуманистической основе образуют ценности, «движущиеся» в пространстве отношений между субъектами образования.

Методологической основой раскрытия сущности нравственно-педагогического взаимодействия учителя с учащимися являются положения философии о том, что «в форме существования сущность “живет”, в форме проявления – обнаруживает себя» [8, 218]. Именно это имеет в виду Гегель, когда пишет, что «когда мы рефлектируем о предмете, или размышляем о нем, поскольку именно здесь предмет не признается нами в его непосредственности, мы хотим познать его как опосредованный. Одним лишь блужданием из одного качества в другое и одним лишь переходом из качественного в количественное и наоборот дело еще не окончено – имеется в вещах нечто пребывающее, и это пребывающее есть прежде всего сущность» [3, 265].

Сущность нравственно-педагогического взаимодействия учителя с учащимися видится нам в соотношении нравственного и педагогического. Поэтому раскрытие сущности такого взаимодействия учителя с учащимися требует выявить соотношение между образующими данного понятия терминами. Требуется пояснить, почему употребляется термин «нравственный», а не «моральный», поскольку, как было отмечено выше, объектом этики является мораль. Заметим, что существует точка зрения, согласно которой мораль и нравственность не различаются. Этикой, как подчеркивает А.А. Гусейнов, мы называем науку, область знания, интеллектуальную традицию, а «моралью» или «нравственностью», употребляя эти слова как синонимы, – то, что изучается этикой [5, 11].

Неразличение морали и нравственности делает возможным замещение термина «нравственный» термином «моральный» в словесном оформлении понятия «нрав-

твенно-педагогическое взаимодействие». Однако такое замещение, с нашей точки зрения, невозможно не только потому, что оно нарушило бы культурно-языковую традицию, но и по более существенной причине: это привело бы к искажению значения термина «нравственный» в словосочетании «нравственно-педагогическое взаимодействие» и даже к искажению смысла такого взаимодействия в целом.

Осмысление научной литературы показывает, что достаточно всесторонний научный анализ соотношения морали и нравственности в рамках педагогической науки, выявляющий различия между ними, выполнен В.П. Бездуховым, О.К. Поздняковой, Н.Н. Лебедевой.

Суть различий между данными категориями, как подчеркивает В.П. Бездухов, заключается в том, что мораль, имеющая предписательный, рекомендательный характер, есть совокупность норм, принципов, требований, предъявляемых к человеку извне – обществом, коллективом, группой. Нравственность – это субъективная ценностная система человека. Другими словами, это то, что находится в его сознании, что определяет и характеризует его индивидуальную нравственность [1, 166].

Отправным моментом для выявления О.К.Поздняковой различий между моралью и нравственностью явилось положение этической науки, согласно которому долженствование является одной из характеристик морали как особого способа духовно-практического освоения мира, осуществляемого при участии морального сознания. При этом, как справедливо отмечает ученый, мораль не сводится к моральному сознанию, играющему заметную роль в духовно-практическом освоении действительности. Мораль включена в систему социальных отношений и фиксирует такие отношения, но моральное сознание отдельного человека не в состоянии отразить всей системы социальных отношений, равно как и всей системы императивов, долженствований. Моральное сознание «видит», «обращает

внимание» на ценности, что, однако, не означает, что данные ценности будут «схвачены» им. Необходимо создавать условия для перехода ценностей из объективной ценностной системы в субъективную ценностную систему будущего учителя. Мораль объемлет объективное, а нравственность есть субъективное. Это, согласно О.К. Поздняковой, и является одним из оснований различия морали и нравственности. Другим основанием для различия морали и нравственности является рефлексия. Нравственность есть рефлексия человека на себя. Про мораль так сказать нельзя [9, 13].

Н.Н. Лебедевой в основу различия морали и нравственности положена идея об их содержательном и функциональном различии. Мораль, как отмечает ученый, предписывая человеку, что он должен подчиниться системе норм, связана с причинностью, с внешней необходимостью, целесообразностью поведения. Нравственность, которой присущи угрызения совести, связана со свободным целеполаганием человека [7, 33-35].

Приведенные мнения исключительно важны для разработки нашей темы, однако только на основе предложенного в них различия морали и нравственности, как мы полагаем, не очевидно, почему термин «нравственный» не может быть замещен термином «моральный» при работе с понятием «нравственно-педагогическое взаимодействие». Однако обозначенное выше различие морали и нравственности становится отправным моментом для обоснования того, почему мы употребляем термин «нравственный», а не термин «моральный» в данном понятии. Положение А.А. Гусейнова о том, что «мораль характеризует человека с точки зрения его способности жить в человеческом обществе. Пространство морали – отношения между людьми» [5, 20], также не дает нам ответа на поставленный вопрос. При этом, на первый взгляд, именно педагогическое взаимодействие способно созидать такие отношения между учителями

лем и учащимися, которые обеспечивают жизнь сообща, жизнь в пространстве морали, которая конституируется через отношения. Это, действительно, так. Тем более, что ведущим педагогическим отношением является отношение «учитель – учащийся», в котором в рамках гуманистического подхода к личности выявляется нацеленность учителя на ученика, ученика на учителя.

Однако не все так просто. Дополнительной методологической основой для обоснования того, почему не следует замещать термин «нравственный» термином «моральный», является положение В.В. Сильвестрова о том, что нравственность есть рефлексия на себя как личность [10, 229].

Понимание нравственности как рефлексии на себя как личность – необходимое, но недостаточное условие для понимания того, почему термин «нравственный» не может быть замещен термином «моральный» при терминологическом оформлении понятия «нравственно-педагогическое взаимодействие».

В нравственно-педагогическом взаимодействии важно, чтобы учитель не просто рефлексировал на себя, но рефлексировал на другого – ученика как на себя. Именно так ставит вопрос о рефлексии В.П. Бездухов, отмечая, что нравственность учителя есть рефлексия на себя и на другого, которая, регулируя деятельность и взаимодействие, становится отправной точкой для выбора ценностей и оценки действий и поступков [2, 173], а значит, и для выбора способов воспитания в ученике добродетелей.

Соглашаясь с ученым в том, что нравственность учителя есть рефлексия на себя и на другого как на себя, где другим является ученик, считаем необходимым дополнить данное положение.

В такой рефлексии учителя на себя и на другого (ученика) представлена нравственность ученика, через которую учитель оказывается представленным обществу, другим людям. Представленность нравственности учителя в нравственности

учащегося возможна в том случае, если нравственность учителя проецируется на нравственность учащегося. Такое проецирование осуществляется в нравственно-педагогическом взаимодействии, а не просто в педагогической деятельности, даже если она и осуществляется как ценностно-ориентационная деятельность. Другими словами, нравственность учителя, если она проецируется на нравственность ученика, представляется нравственностью ученика. Естественно, речь не идет о ее проецировании в чистом виде: это само по себе невозможно, поскольку мир нравственности одного человека, который есть не что иное, как система его ценностей, отличается от мира нравственности другого человека. Человек как индивидуальность исповедует присущие ему ценности, которые далеко не всегда определяют смыслы жизни другого.

Важно отметить, что в рефлексии учителя на ученика ученик отображается в его сознании не просто как другой, но как свой-другой, становящийся частью суверенности учителя, как продолжение учителя. Деятельность сознания учителя, в котором отражается ученик как свой-другой, и отношения с ним, исследует процесс «встречного движения» учителя к учащимся и учащимся к учителю в рамках нравственно-педагогического взаимодействия.

В нравственно-педагогическом взаимодействии учителя и учащихся происходит «встреча» учителя и учащихся как автономных и суверенных нравственных миров, «встреча» их ценностных устремлений. Заметим, что такая «встреча» происходит уже в пространстве морали, которая обращается к учителю, к ученику «от имени всех людей, а значит, и от имени его самого. Она не угрожает никакими санкциями, она обращается лишь через голос совести, предоставляя человеку возможность быть свободным хотя бы перед собой и хотя бы за себя. Мораль тиранична. Однако это тирания, которую человек должен осуществлять в отношении себя самого» [5, 277].

Нравственно-педагогическое взаимодействие учителя и учащихся как «встреча» их нравственных миров, их ценностных устремлений разворачивается в рамках ведущего педагогического отношения «учитель – ученик». Центральное место в этом взаимодействии принадлежит учителю, который благодаря целенаправленности педагогической деятельности упорядочивает проблемные ценностные смыслы учащихся, наполняет их сознание ценностными значениями. Однако ценностное отношение имеет релятивный характер, ибо у каждого человека свой субъективный ценностный мир, который взаимодействует с другими субъективными ценностными мирами. Относительность ценностных миров обуславливает как проблемность ценностей, так и их фундаментальность.

Проблемность ценностей, к которым учитель приобщает учеников, делает неизбежной постановку вопроса о «встрече» ценностных устремленностей педагога и учащегося, их нравственных миров как открытых миров.

В такой «встрече» ценностных устремленностей, нравственных миров осуществляется не только проецирование нравственности учителя на нравственность ученика, но и проецирование нравственности ученика на нравственность учителя. Следствием такого взаимного проецирования нравственности становится влияние нравственных миров друг на друга, их обогащение при сохранении автономии личности. «Автономия, – пишет И. Кант, – есть основание достоинства человека и всякого разумного существа» [6, 96]. В этом нам видится сущность нравственно-педагогического взаимодействия учителя и учащихся, которое создает отношения-предпосылки для развития нравственности каждого, для становления добродетелей учителя, ученика.


Новизна такого понимания сущности нравственно-педагогического взаимодействия учителя и учащихся заключается в том, что оно снимает ценностную ин-

дифферентность различных нравственных миров. В таком взаимодействии избирается однозначное направление на пути духовного обновления ученика, учителя, достигается ценностная определенность каждого из субъектов такого взаимодействия. В таком взаимодействии важным становится не столько единство стремлений, сколько многосторонность стремлений, ценностное участие каждого в жизни другого как своего-другого, порождающее живое чувство ценности другого. «Ценностное чувство, – пишет Н. Гартман, – есть единственно познающая инстанция, могущая прочитывать проецирование» [4, 494], включая, соответственно, проецирование нравственности учителя на нравственность ученика и нравственности ученика на нравственность учителя. В нравственно-педагогическом взаимодействии происходит фундирование нравственности каждого его субъекта, а не только нравственности ученика.

В нравственно-педагогическом взаимодействии учитель достигает сконструированного им «идеального» педагогического результата – нравственность ученика, его добродетели. Достижение такого результата направляется его ценностными ориентациями, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и направленность его деятельности, ориентированной на воспитание нравственности, добродетелей ученика.

Литература

1. *Аристотель*. Сочинения: в 4 т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
2. *Бездухов, В.П.* Культура и образование / В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюткин // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СГПУ, 2002. – С. 67–173.
3. *Гегель, Г.* Энциклопедия философских наук: в 4 т. / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1: Наука логики. – 452 с.
4. *Гартман, Н.* Этика / Н. Гартман. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с.

5. Гусейнов, А.А. Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
 6. Кант, И. Критика практического разума / И. Кант. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.
 7. Лебедева, Н.Н. Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения старших школьников / Н.Н. Лебедева. – М.: Наука: Флинта, 2005. – 352 с.
 8. Левин, Г.Д. Философские категории в современном дискурсе / Г.Д. Левин. – М.: Логос, 2007. – 224 с.
 9. Позднякова, О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя / О.К. Позднякова. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.
 10. Сильвестров, В.В. Культура. Деятельность. Общение / В.В. Сильвестров. – М.: РОССПЭН, 1998. – 478 с.
- 

УДК 378.17

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Г.Е. Шанина

Аннотация

В данной статье рассматривается актуальность подготовки личности будущего специалиста и предлагаются основные способы его становления в процессе обучения, обеспечивающих успешность усвоения и понимания учебного материала.

Ключевые слова: обучение, саморазвитие, воспитание, межполушарное взаимодействие, девиантное поведение, система специальных кинезиологических упражнений.

Abstract

The article considers urgent issues of developing a future specialist's personality and suggests essential methods for its formation within the educational process to ensure success in assimilation and comprehension of class material.

Index terms: education, self-development, bringing up, inter-hemispheric interaction, deviant behavior, special system kinesiological training.

Знание превыше всего. Каждый, кто принес частицу знания, уже есть благодетель человечества. Пренебрежение к науке – есть погружение во тьму.

Е.П. Блаватская

Образованность общества – основа для решения не только социальных и экономических проблем, но и сохранения и развития науки, культуры, национальных традиций, укрепления государства и обеспечения безопасности. Определяющим фактором в решении этих задач является не только роль школы, но и всех образовательных институтов занимающихся подготовкой молодого подрастающего поколения, начиная с дошкольного возраста. Учитель всегда был и будет ведущим специалистом по формированию духовного уровня тех, кого он обучает. Именно учитель способен влиять на формирование личности. Его педагогическое мастерство определяет многие факторы в развитии социально-зрелой и нравственной личности, способной решать конкретные задачи, логически думающей и действующей. Современная концепция высшей школы в качестве основного принципа обучения предлагает гуманистический подход, ориентированный на личность студента.

Качество подготовки учителя зависит также и от того, насколько оно соответствует содержанию современных государственных стандартов высшего профессионального образования и, в то же время, насколько оно удовлетворяет запросы потребителей образовательных услуг. Поэтому определить качество процесса обучения и воспитания в вузе и его результата – значит, оценить уровень его соответствия требованиям образовательных стандартов и освоения студентом знаний, умений, навыков, сформированности системы ценностных ориентаций, достигнутых в ходе образовательного процесса в соответствии со своими возможностями, желаниями, целями, а также в соответствии с требованиями образовательных программ.

Критерием подготовки специалиста служит уровень мотивации изучения основ, готовности к самообразованию, повышению своей грамотности и компетентности, убеждений, взглядов, интересов, потребностей, стремлений. Для проверки уровня усвоенных знаний рекомендуется

использовать психодиагностические тесты, анкеты с последующей математической обработкой количественных данных и качественных характеристик.

Будущие специалисты должны будут в дальнейшей своей деятельности давать учащимся соответствующие знания, обучать их умениям и навыкам, формировать у них убеждения. Именно от учителей во многом зависит успешность процесса социализации личности учащегося, поскольку особенно актуальной стала проблема становления личности, способной в будущем к самоопределению и успешной самореализации, а важность подготовки учащихся к самостоятельной жизни и деятельности обусловлена происходящими в нашей стране изменениями.

Необходимость оценки качества образования будущих специалистов объясняется появлением в молодёжной среде большого количества студентов с девиантным поведением (пьянство, наркомания, аморальное поведение, преступления). Подобное поведение студента нарушает социальные законы и противоречит правилам общежития. Проблемы девиантного поведения подрастающего поколения волнуют сегодня не только педагогическую, родительскую медицинскую общественность, но также тех, кто так или иначе связан с обучением и воспитанием молодёжи. В процессе обучения студенты испытывают определённые трудности в усвоении материала.

Значительную помощь в преодолении многих проблем, связанных с обучением, может оказать разработанная нами система специальных кинезиологических упражнений, которая построена на основе одновременного совмещения двух обучающих принципов (воздействия на сохранное звено регуляции и воздействия на нарушенное звено регуляции психофизиологических функций) и включает в себя определённые движения и приёмы, адресованные к различным функциональным системам управления организмом. Во-первых, это упражнения на дыхание и воздействие на

биологически активные точки приёмами точечного массажа, что обеспечивает повышение энергетического баланса – блок тонуса коры головного мозга. Во-вторых, движения перекрёстно-параллельного характера обеими конечностями, направленные на восстановление межполушарных связей – блок приёма и переработки информации. В-третьих, это определённые позы, нацеленные на восстановление связи между лобно-затылочными отделами головного мозга, то есть на восстановление нарушенного межполушарного взаимодействия и снятие эмоционального стресса – блок контроля и регуляции деятельности. В последнем случае все движения и позы также носят перекрёстный характер, замыкая связи функций правого и левого поля тела человека. Время выполнения всех приёмов и упражнений – 6–8 минут [3].

Воспитание этических основ является одним из важнейших факторов формирования личности. Исследования отечественных психологов позволяют утверждать, что деятельность только тогда приобретает подлинно нравственное значение и формирует у личности требуемые моральные свойства, когда она совершается добровольно и побуждается нравственными мотивами. Сформированные у студентов прочные нравственные мотивы выполняемой ими деятельности, способствуют становлению их ответственности, которая со временем преобразуется в развитую личностную черту.

Каждый день должен опираться на то, что мы построили сами в предыдущем, поскольку без усилий со стороны самого человека не может быть никакого развития. Необходимо помнить, что есть главный и неизменный закон космоса, который гласит: «Поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой». Нет ни одной причины без следствий и ни одного следствия без причины. Каждая есть следствие предшествовавшей причины и, в свою очередь, причина последующей.

Человек как духовное создание не может не руководствоваться этим законом. Мы – это часть природы, и Космическая Этика дана нам для уяснения того, что мы здесь делаем на Земле. Не важно, что мы будем делать в плане созидания, важно, как мы это будем делать. Чем мы будем наполнять свои действия, чем будем руководствоваться. Если мы захотим, то сможем видеть в каждом человеке своего учителя. Те, кто обладает качествами, достойными уважения, могут вдохновлять нас подражать им. Те, у кого разрушительные качества, могут напоминать нам о наших собственных недостатках, и мы можем исправить их в себе. Представитель гуманистической психологии К.Роджерс писал, что «помочь людям стать личностями – это значительно более важно, чем помочь стать математиками или знатоками французского языка» [1].

При личностном подходе учёт возрастных и индивидуальных особенностей, притязаний личности студента приобретают особую направленность. Преподавателям очень важно не только научиться организовывать учебную деятельность студентов, например коллективную, групповую, индивидуальную, но и культивировать гуманистические отношения: ценность личности, уважение к ней, опору на положительное в человеке, формирование высоких норм культуры общения и совместной деятельности. Преподаватель может планировать результаты обучения, согласно поставленным целям в овладении учебным материалом, дополняя учебный процесс и внеаудиторными мероприятиями, например олимпиадами, конкурсами.

Социальная значимость проблемы качественной подготовки специалистов под-

разумеает необходимость организации работы по созданию специальных курсов для преподавателей с целью обеспечения их знаниями психологии, педагогики и методики высшей школы, изучение гуманитарных дисциплин.

К сожалению, существующая ныне система образования не всегда способствует реализации потенциальных возможностей личности, формированию активной жизненной позиции. Образовательный процесс в вузе еще недостаточно осуществляет личностную подготовку молодого человека к собственному выбору. В связи с этим, необходимо системе образования нашей страны интересы человека, познающего истину, поставить на первое место, поскольку Истина едина и согласуется с законами Космоса. Ещё классик отечественной педагогики К.Д. Ушинский писал, что необходимо изучать законы психических явлений [2], так как, познавая эти законы, человек, прежде всего, познаёт самого себя, окружающий его мир и своё место во Вселенной.

Литература

1. Роджерс, К. Становление личности / К. Роджерс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 316 с.
2. Ушинский, К.Д. Собр. соч. / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1998. – Т. 8. – 376 с.
3. Шанина, Г.Е. Нетрадиционный подход к профилактике дислексических нарушений функции обучения / Г.Е. Шанина // Новые направления в системе подготовки специалистов физической культуры и спорта и оздоровительной работе с населением: тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. – Ижевск, 1999. – С. 265–268. ■

УДК 371.036.5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

С.Н. Шмелев, В.П. Ковалев

Аннотация

Исследование имеет цель – совершенствование работы учителя начальных классов по формированию творческих способностей учащихся в условиях села. В статье определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность работы учителя в этом направлении с учетом возраста учащихся и педагогического потенциала современной сельской школы.

Ключевые слова: способность, творчество, учащиеся начальных классов, внеклассная и внешкольная работа, педагогические условия, предметные уроки творчества.

Abstract

Our research is aimed at improving the work of the primary school teacher to develop creative abilities of pupils at village schools. The article looks at pedagogical conditions which provide efficiency of the teacher's work in this direction, given the age of the pupils and the pedagogical potential of modern village school.

Index terms: ability, creativity, primary school pupils, out-of-class and out-of-school activity, pedagogical conditions, subject lessons of creativity.

Сегодня перед системой образования стоит непростая задача – подготовить человека новой, информационной культуры, отличающегося такими качествами, как интегрированный характер, гибкость, подвижность мышления, диалогичность, толерантность, высокая коммуникабельность. Новые требования общества предъявляют к выпускникам школ не только многообразных знаний и умений, но и способность делать осознанный выбор, самостоятельно и творчески решать возникающие проблемы. Основы этих качеств должны закладываться и развиваться в начальной школе. Однако с сожалением приходится констатировать, что старая образовательная система была в большей степени ориентирована на исполнительские действия, а не на поддержку инициативы ребенка, что она недостаточно учитывала психологические механизмы развития и проявления творческой активности учащихся. Иначе говоря, обучение в школе зачастую не только не развивало, но и подавляло творческую активность детей. Поэтому развитие творческих способностей учащихся, в том числе и начальных

классов, становится одной из актуальных проблем современного образования.

Прежде чем приступить к рассмотрению вопроса формирования творческих способностей, определимся с сущностью этого понятия. Творчество – это процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. В процессе любого творчества автор в конечном результате выражает какие-то аспекты своей личности. Этот процесс предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Важную роль при этом, по мнению психологов, играют воображение, интуиция, творческое воображение, потребности личности в самоактуализации, в раскрытии, расширении своих созидательных возможностей и т.д.

Психологи выделяют четыре стадии процесса творчества: подготовку, созревание, озарение и проверку. Центральным, специфически творческим моментом считалось озарение – интуитивное схватывание искомого результата. Главное в творчестве

не внешняя активность, а внутренняя – акт создания идеала, образа [1].

Основываясь на результатах исследований, согласно которым творчество можно определить как некий выход за пределы наличной ситуации или имеющихся знаний, можно утверждать, что акт творчества (креативность) как личностное свойство выражается в оригинальном видении проблемы. Поэтому необходимо, на наш взгляд, осуществлять системное, целостное воздействие на личность учащихся с целью формирования у них творческих способностей.

Младший школьный возраст, характеризующийся чрезвычайной восприимчивостью, умственной активностью, особенно благоприятен для формирования и развития творческих задатков детей.

Среди особенностей детей этого возраста не следует упускать из виду и их расположенность к подражанию, уподоблению старшим. Подражательность многих действий и высказываний – очень важное условие умственного развития в эти годы. Повышенная впечатлительность, внушаемость младших школьников, их вера в истинность всего, чему их учат, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять, создают по-своему благоприятные условия для их обогащения и развития. Каждое из отмеченных свойств выступает у младших школьников главным образом своей положительной стороной, и в этом неповторимое своеобразие данного возраста.

Учебные занятия в начальной школе весьма способствуют росту познавательных сил. Большое значение имеет выполнение действий «про себя», во внутреннем плане. Одновременно становится возможным, а затем и привычным как бы со стороны рассматривать и оценивать свои мысли и действия. Кроме того, в ходе систематического учения у младших школьников развиваются волевые черты, проявляются особенности не только активности, но и формирующейся саморегуляции.

Нельзя забывать о том, какое важное место в жизни младших школьников продолжает занимать игра. Потребность в играх – это потребность в свершениях, активном участии в жизни. Игра снимает противоречив между реальным положением ребенка среди окружающих и его побуждениями к деятельности и общению. В эту пору жизни тяготение к играм – выражение творческого начала в детях.

В умственных проявлениях младших школьников очень заметны творческие моменты. Об этом чаще пишут и говорят применительно к дошкольникам (например, К.И.Чуковский в своей знаменитой книге «От двух до пяти»). И здесь дети вносят элементы игры, фантазии в познание. Сама подражательность в начальном учении, в условиях неизбежной недостаточности некоторых знаний, оказывается в немалой мере творческой; она требует интуиции, импровизации, непрестанной умственной инициативы. Любознательность младших школьников выступает не только в повышенной восприимчивости – она одновременно создает новое, не будучи связана какими-нибудь привычными ограничениями. Таким образом, в этом возрасте обнаруживаются предпосылки творческой стороны способностей.

Опережающая роль усвоения формы проявляется не только во внешнем подражании, невольном заучивании, но и в самой пытливости детей, в усилиях их критической мысли. Лишь постепенно и частично им будет открываться и становиться более значимой содержательная сторона, сама действительность, уже ведомая взрослым. В ходе возрастного развития происходит прежде всего уподобление умственных проявлений растущего человека существующим образцам, уподобление, которое не следует, однако, принимать за подлинную психологическую зрелость: достигаемый уровень умственного развития не может быть свободен от качественного своеобразия возрастного периода. Совмещение в умственных особенностях детей

правильности, отчетливости суждений и одновременно, в некоторых отношениях, их односторонности и нереальности – это неизбежный, необходимый этап возрастного развития, который позволяет овладевать все новым опытом и приобщаться к жизни взрослых, не боясь, не замечая трудностей.

Диапазон творческих задач, решаемых на начальной ступени обучения, необычайно широк по сложности – от нахождения решения головоломки, решения нестандартной задачи до написания стихов, небольших научных исследований, но суть их одна: при их решении происходит опыт творчества, находится новый путь или создается нечто новое. Вот здесь-то и требуются особые качества ума, такие как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости, закономерности и т.д., то есть все то, что в совокупности и составляет творческие способности.

Изучение педагогического потенциала современной сельской школы показывает, что ей требуется переосмысление сущности социализации личности школьника с позиций ценностей современного общества. Условия социализации требуют приобщения выпускника сельской школы к целому комплексу новых ценностей и компетенций, в первую очередь, способность к успешной жизнедеятельности в рамках динамично меняющегося общества. Для этого необходимо владение объемом знаний, обеспечивающим адаптацию к среде и успешную реализацию личностных целей; интеллектуальные навыки, позволяющие учащемуся самостоятельно и ответственно принимать решения в ситуациях учебного, личностного, социального, гражданского выбора; владение основными коммуникативными навыками, творческими способностями.

В условиях функционирования сельской школы (недостаток профессиональных кадров, малокомплектность классов, их малая наполняемость, отсутствие соот-

ветствующей материальной базы, недоступность культурно-оздоровительных учреждений, библиотек, центров досуга, новых коммуникационных технологий и т.д.) возрастает роль учителя начальных классов в активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, в использовании уникальной социокультурной среды села в этих целях. Функция учителя должна быть не только в трансляции народной культуры, сохранении традиций сельского образа жизни, но главное – в подготовке школьников к успешной деятельности в рамках новой системы социальных отношений, обусловленных как законами рынка, так и ценностями культуры информационного общества. Таким образом, перед сельской школой стоит цель – создать условия для формирования личности, способной к творчеству и готовой адекватно чувствовать себя в современном, информационном, обществе.

Долгое время считалось, что опытный педагог может полностью сформировать личность ребенка. Ряд исследователей (Н.Я.Михайленко, Е.В.Зворыгина, Н.Н.Кулагина) считают, что ребенок в основном создаёт себя сам и этот процесс строго индивидуален. Тем не менее, они отмечают, что внешняя среда служит ребёнку материальной «базой», где он черпает ресурсы, необходимые ему для развития. На педагога, как указывают авторы, возлагаются обязанности создать для ребенка благоприятные условия. Следовательно, важным педагогическим условием формирования творческих способностей является осознание учителем творческой деятельности младших школьников как цели обучения и его готовность к осуществлению этой деятельности.

Безусловно, решение задачи воспитания творчества у детей возможно только при определенной творческой деятельности педагога. Как показывает практика, в этой деятельности не может быть готовых рецептов. Педагогический процесс строится каждый раз заново и влияет одновременно

как на воспитывающего, так и воспитуемого, и, соответственно, человек, который руководит этим процессом, организует его, должен быть личностью творческой [2].

Другим педагогическим условием развития творческих способностей младших школьников является включение в учебный процесс системы творческих заданий, а также различных методов (диалогические формы обучения, организация дискуссий, проблемный диалог, проблемные ситуации, постановка вопроса). Творческие задания рассматриваются как «...задания, требующие от учащихся творческой деятельности, в которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое» [5, 56].

На основе анализа литературы (Г.С.Альтшуллер, В.А.Бухвалов, А.А.Гин, М.А.Данилов, А.М.Матюшкин и др.) можно выделить следующие требования к творческим заданиям: открытость (содержание проблемной ситуации или противоречия); соответствие условия выбранным методам творчества; возможность разных способов решения; учет актуального уровня развития; учет возрастных особенностей учащихся.

Научный анализ проблемы, практика работы образовательных учреждений показывают, что развивающая работа не имеет эффективного результата, если не основывается на предварительном и текущем изучении уровня развития той или иной способности ребенка. Д.Б.Эльконин указывал на возможность управлять развитием способностей, на необходимость учета начального уровня и осуществление контроля за процессом развития, что способствует выбору направлений в последующей работе [6]. Диагностика результатов творческой деятельности младших школьников – необходимое условие развития у них творческих способностей. В нашем исследовании в диагностических целях применялись известные психологические тесты (Тест креативности Торренса, Опрос-

ник креативности Дж.Рензулли, адаптированные Е.Е.Туник), а также разработанные нами критерии определения творческих способностей на предметных уроках творчества.

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет нам также выделить следующее условие развития творческих способностей младшего школьника – формирование эмоционально-положительного тона в отношениях детей и взрослых. Создание эмоционально-положительного тона осуществляется путем организации общения взрослого и детей. Так, в работах Н.А.Коротковой, Н.Я.Михайленко рекомендуется использовать для такого общения все подходящие средства: шутить, делиться своими проблемами, доступными пониманию детей, в процессе организации совместной деятельности со взрослыми [3].

Кулагина Н.Н. в своих работах, посвященных данной проблеме, отмечает, что в общении с детьми недопустим приказной тон, речь учителя должна быть эмоциональной и живой. В то же время нельзя исключать деловой тон, который создает именно ту спокойную доброжелательную атмосферу, которая необходима учителям и детям. Автор подчеркивает, что преобладание в общении учителя с учащимся императивных требований регламентирует детей в проявлении творчества; вызывает скованность, неестественность действий детей, неуверенность, страх в общении с окружающими, нежелание участвовать в совместной деятельности [4].

Создание условия эмоционально-положительного фона общения, пожалуй, одно из самых сложных для педагога, так как взрослый должен воспринимать ребенка как равного себе, но со своими проблемами, желаниями, интересами. Взрослый не должен ограничивать общение с детьми только дисциплинарными указаниями, так как это связано с выполнением учебных задач или режимных моментов. Обучение творчеству возможно только в совместной деятельности взрослого и детей, где каж-

дый из участников является равноправным её членом. Функция взрослого при этом заключается, во-первых, в демонстрации разнообразных творческих проявлений и способов деятельности, во-вторых, в организации жизни и деятельности ребенка таким образом, чтобы сами условия и обстоятельства требовали от детей творческих решений. В совместной с ребенком деятельности взрослый должен быть не столько самым умным и самым знающим, сколько самым творческим участником совместной деятельности, каждый раз по-новому выполняющим те или иные знакомые детям задания. Взрослый своим поведением и поступками раскрывает детям новые, неожиданные стороны окружающего ребенка мира. Обучающийся творчеству ребенок должен понять, что одни и те же задачи и проблемы могут быть решены разными путями.

Развитие творчества – процесс свободный, самостоятельный. Поэтому для развития способностей младшего школьника важно предоставить им возможность проявить себя самостоятельно. Для реализации этой цели педагог должен поддерживать самостоятельную деятельность младших школьников, что и является следующим важным условием.

О значимости данного условия говорят многие исследователи (Н.Я.Михайленко, Н.Коротков, М.А.Неменова). При создании этого условия, отмечает Н.Я.Михайленко, развивается творческая активность и свободное экспериментирование с различными материалами. Ребенок получает возможность самореализации: он обретает чувство самоуважения, собственного достоинства, познав себя. В свободной самостоятельной деятельности осваивается умение действовать в группе равных – сверстников, кооперироваться с ними, реализовывать элементы специфической детской субкультуры.

Внеклассная и внешкольная работа – один из важнейших источников развития

творческих способностей младших школьников. В ней удовлетворяются насущные потребности в общении и происходит творческое развитие личности. На внеклассных мероприятиях дети имеют большие возможности для самопроявления. Отечественная школа накопила большой опыт по всестороннему развитию школьников в процессе внеклассной и внешкольной деятельности. Внеклассная и внешкольная работа даёт детям реальную возможность познакомиться с различными сферами творчества.

К внеклассной работе по развитию творческих способностей можно отнести кружки и секции, дидактические и сюжетно-ролевые игры, экскурсии, наблюдения; творческие мастерские; тренинги, предметные уроки творчества и т.д.

Таким образом, в сельских образовательных учреждениях должны быть созданы специальные педагогические условия, способствующие творческому развитию младшего школьника. К таким условиям мы отнесли:

- осознание учителем начальных классов творческой деятельности младших школьников как цели обучения и его готовность к организации этой работы; включение в учебно-воспитательный процесс системы творческих заданий;
- диагностику результатов творческой деятельности младших школьников;
- эмоционально-положительный тон общения с детьми;
- внеклассную и внешкольную работу (кружки и секции, дидактические и сюжетно-ролевые игры, экскурсии, наблюдения; творческие мастерские; тренинги, предметные уроки творчества), которая поддерживает самостоятельную деятельность младших школьников.

Литература

1. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.

2. *Зворыгина, Е.В.* Я играю! Пособие для воспитателей и родителей / Е.В. Зворыгина. – М.: Просвещение, 2007. – 112 с.
3. *Короткова, Н.А.* Как играть с ребенком / Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
4. *Кулагина, И.Ю.* Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
5. *Симановский, А.Э.* Развитие творческого мышления детей: попул. пособ. для родителей и педагогов / А.Э. Симановский. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 192 с.
6. *Эльконин, Д.Б.* Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М., 1974. – 304 с. ■

УДК 378.016

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Г. Максимова, Е.В. Максимов

Аннотация

Одной из важнейших проблем педагогики высшей школы является подготовка студентов к предпринимательской деятельности. В работе рассматривается система подготовки будущих экономистов и менеджеров к этому виду трудовой деятельности. Определяются основные критерии и показатели уровня сформированности у студентов готовности к предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: система, подготовка, предпринимательская деятельность, высшее образование.

Abstract

One of the major problems of pedagogics of higher education is to prepare students to become entrepreneurs. The system of preparation of the future economists and managers to this kind of work is considered in this article. The key criteria and indicators of the level of formation of the students' preparedness for the entrepreneurial activity are identified.

Index terms: system, preparation, enterprise activity, higher education.

Анализ работы высшей школы России по подготовке будущих специалистов к предпринимательской деятельности показал, что ее, с учетом сложившихся социально-экономических условий, следует совершенствовать. Важным средством улучшения качества подготовки студентов экономического факультета к предпринимательской деятельности является разработка и внедрение в вузовскую практику научно обоснованной модели. Основными элементами (компонентами) данной системы, как у любой педагогической системы, должны стать: цель, задачи, закономерности, принципы, основные направления деятельности, организационные формы, методы обучения и воспитания, средства и результат.

Систематизирующим элементом разработанной нами модели стала цель, сформулированная следующим образом – эффективное формирование готовности будущих экономистов к предпринимательской деятельности в условиях высшего профессионального образования.

Данная цель может быть конкретизирована целым рядом педагогических задач. Основными из них, на наш взгляд, являются:

– вооружение будущих экономистов знаниями по правовым, экономическим и психологическим основам предпринимательства;

– формирование представлений о роли предпринимателей в процессе исторического развития человечества, о социально-экономических аспектах деятельности современного российского предпринимательства, о главных направлениях деятельности по обеспечению безопасности бизнеса и т.д.;

– развитие экономического мышления, способностей осуществлять различного рода операций, связанных с осуществлением умственной деятельности;

– формирование умений и навыков: использовать знания механизмов познавательных процессов в бизнесе, применять навыки делового общения в предпринимательской деятельности, находить оптимальные стратегии в развитии своего бизнеса, осуществлять основные управленческие функции (планирование, организацию, мотивацию и контроль) и т.п.;

– воспитание личностных качеств современного предпринимателя (деловитость, настойчивость, коммуникабельность, са-

мостоятельность, ответственность, трудолюбие, уверенность, способность к риску и т.д.) и др.

Среди всех закономерностей, как объективно существующих, повторяющихся, устойчивых и существенных связей между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса, мы, вслед за Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым, выделяем следующие:

1) закономерности, обусловленные социальными условиями (зависимость воспитания и обучения студентов от конкретных исторических условий, потребностей общества, уровня развития экономики, национально-культурных особенностей и др.);

2) закономерности, обусловленные самой природой человека (формирование личности будущего специалиста, его подготовка к профессиональной деятельности находятся в прямой зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей студентов);

3) закономерности, обусловленные сущностью педагогического процесса, организуемого в условиях современного вуза (процесс обучения и процесс воспитания, образования и развития личности находятся в тесном взаимодействии и зависимости друг от друга; взаимосвязь студенческого коллектива и конкретной личности; взаимосвязь задач, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания и др.) [1, с.42].

В качестве исходных положений, определяющих содержание, формы, методы, средства и характер взаимодействия преподавателей и студентов в целостном педагогическом процессе, в котором осуществляется подготовка будущего экономиста, в том числе и к предпринимательской деятельности, мы отобрали принципы, предложенные М.В. Булановой–Топорковой, а именно: соответствие содержания профессионального образования современным требованиям общества и прогнозируемым развитием экономики, науки и производства; ориентация высшего образования на

развитие личности будущего специалиста; оптимальное сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса в вузе; рациональное применение современных форм и методов обучения и воспитания; принцип системности; принцип сотрудничества субъектов педагогического процесса и др. [3, с.46].

Как показал анализ научной литературы, деятельности вузов России и личный опыт работы в качестве преподавателя высшей школы, основными направлениями работы по подготовке будущих экономистов к предпринимательской деятельности являются: теоретическая подготовка, практическая подготовка и личностная подготовка.

Теоретическая подготовка связана с решением задач по вооружению будущих экономистов специальными знаниями, практическая подготовка – по формированию у студентов соответствующих умений и навыков; личностная подготовка предусматривает формирование качеств личности современного предпринимателя.

Определяя содержание работы преподавателей, работающих на экономическом факультете, по подготовке студентов к предпринимательской деятельности, мы опирались на требования Госстандарта ВПО по специальности «080502 – Экономика и управление на предприятии (по отраслям)», а также учебных программ учебных курсов всех четырех блоков учебного плана данного факультета. Практика показала, что достаточно высокий уровень овладения будущими экономистами знаниями по всем четырем блокам учебных дисциплин создает благоприятные условия для подготовки студентов экономического факультета к предпринимательской деятельности. Важную роль в системе подготовки будущих специалистов сферы экономики и менеджмента принадлежит дисциплинам предметного блока.

Особое место в этой системе занимает специальный курс «Психология бизнеса и

предпринимательства», читаемый студентам 3-го курса экономического факультета. Он рассчитан на 110 часов.

Студент, изучивший данный курс, должен:

1) *иметь представление:*

- о роли предпринимателей в процессе исторического развития человечества;
- о социально-психологических аспектах деятельности современного российского предпринимательства;
- о коммуникативных процессах в деятельности предпринимателя;
- о понятии «личность» в психологической науке;
- о психологических механизмах, влияющих на принятие управленческих решений;
- о главных направлениях деятельности по обеспечению безопасности бизнеса;
- о системном подходе к процессу продаж;
- о культуре и этике предпринимательства;
- о национально-психологических особенностях ведения бизнеса в различных странах;

2) *знать:*

- основные виды предпринимательской деятельности;
- атрибуты предпринимателя;
- структуру психики человека;
- ведущие мотивации предпринимательской деятельности;
- содержание, цели и средства общения как формы взаимодействия людей;
- личностные качества, способствующие и препятствующие успеху в бизнесе;
- основы эффективного руководства бизнес-процессами;
- составные элементы процесса продаж;
- основы делового этикета;

3) *уметь:*

- находить психологические явления в деятельности предпринимателя;
- использовать знания механизмов познавательных процессов в бизнесе;

- применять навыки делового общения в предпринимательской деятельности;

- находить оптимальные стратегии поведения в конфликтных ситуациях;

- применять навыки эффективного целеполагания при планировании предпринимательской деятельности;

- выделять в деятельности предпринимателя основные управленческие функции (планирование, организацию, мотивацию и контроль);

- применять основы тайм- и стресс-менеджмента в своей деятельности.

Важным компонентом системы подготовки будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности являются формы организации учебного процесса и внеаудиторной работы со студентами. Это: лекции, практические и семинарские занятия, коллоквиумы, конференции, консультации, учебные экскурсии, диспуты, круглые столы, тренинги, устные журналы, НИРС, курсовые и дипломные работы, различные виды практик и др.

Свое место в общей системе подготовки студентов экономического факультета к предпринимательской деятельности занимают методы обучения (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, метод проблемного изложения, исследовательский и др.) и воспитания (методы формирования сознания: рассказ, беседа, диспут, пример и т.д.; методы организации деятельности формирования опыта общественного поведения: приучение, упражнение, требование, поручение, создание воспитывающих ситуаций; методы стимулирования поведения и деятельности: поощрение, наказание, соревнование).

Среди всех средств, которые использует высшая школа для повышения уровня подготовленности выпускника к предпринимательской деятельности, мы использовали: учебные планы и программы; учебники и учебные пособия; оборудование учебных аудиторий; ТСО; Интернет и компьютерные классы; производственную базу предпри-

ятий, организаций и фирм; потенциал современных специалистов в сфере экономики и бизнеса и др.

Результатом внедрения данной модели в педагогический процесс вуза является достаточно высокий уровень подготовленности выпускников экономического факультета к предпринимательской деятельности.

Таким образом, на основе анализа научной литературы по теме исследования и опыта работы вузов нами была разработана модель системы подготовки будущих экономистов к предпринимательской деятельности, включающая в себя целый ряд взаимосвязанных элементов. На наш взгляд, ее внедрение в педагогический процесс

высшей школы позволит педагогам улучшить качество профессиональной подготовки в целом, в том числе и подготовки будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности.

Литература

1. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
2. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с.
3. Педагогика и Психология высшей школы / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с. ■

УДК 37.032.2

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.Н. Лапшин

Аннотация

В статье обосновывается модель процесса формирования нравственно-волевой готовности курсантов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модель, формирование, нравственно-волевое воспитание курсантов вузов МВД России.

Abstract

The article gives reasons for the model process of forming moral and volitional preparedness of cadets for professional work.

Index terms: model, forming, moral – volitional education of higher school cadets of the Russian Federation Ministry of Internal Affairs.

В Новом иллюстрированном энциклопедическом словаре понятие «модель» (франц. – *modele*, лат. – *modulus* – мера, образец) в широком его смысле характеризуется как любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема и т.п.). Под моделированием же принято понимать исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей. На идее моделирования, по существу, базируется любое научное исследование – как теоретическое (при котором используются различного рода знаковые, абстрактные модели), так и в экстремальном (использующем предметные модели) [1; 462].

Теоретический анализ состояния проблемы исследования привел нас к идее создания модели процесса формирования нравственно-волевой готовности будущих сотрудников правоохранительных органов в процессе физической подготовки в вузе, которая включает в себя следующие элементы: функции, закономерности, факторы, принципы, цель, задачи, содержание, этапы, результат, критерии и показатели уровня ее сформированности (рис. 1).

Моделирование процесса формирования нравственно-волевой готовности курсантов вузов МВД России подчиняется

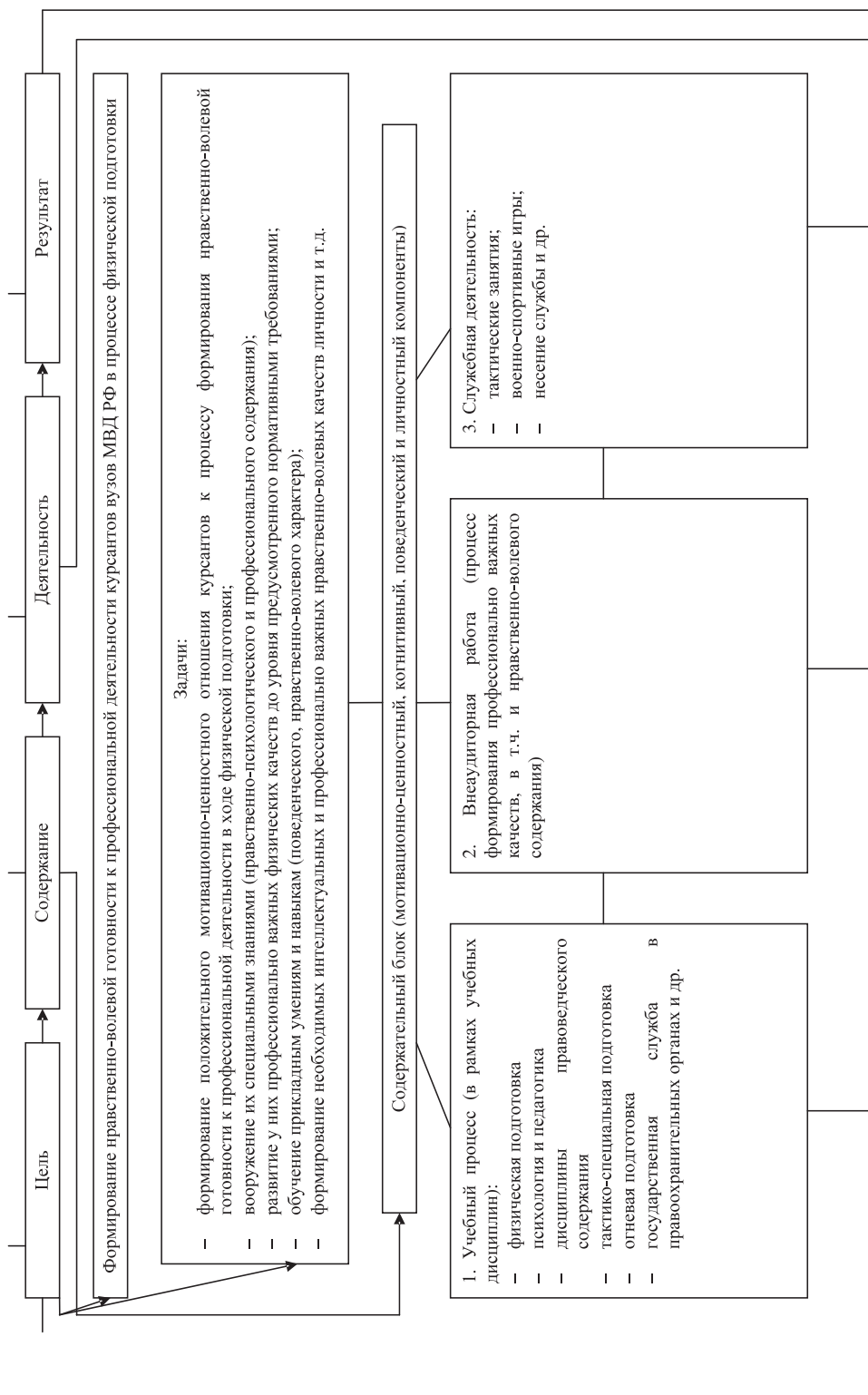
общему алгоритму проектирования системы любой деятельности [2; 179]. В основу этого алгоритма положено пять структурообразующих компонентов: предмет, процесс, методика, средства и результат. В нашей модели два дополнительных структурных компонента (этапы и критерии) не включены непосредственно в процесс получения результата педагогического воздействия, но без них его достижение становится затруднительным или даже невозможным.

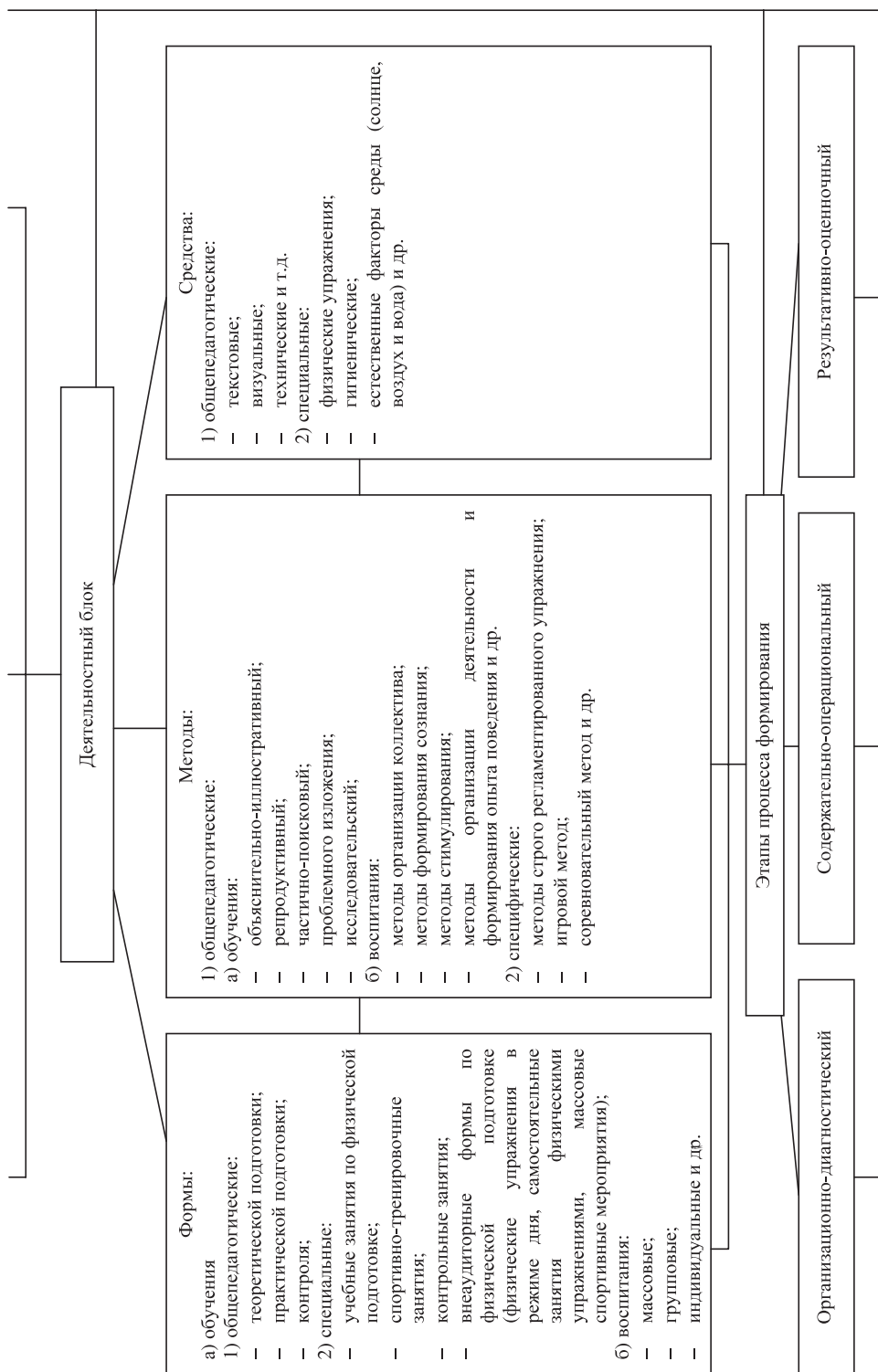
Процесс моделирования формирования у будущих сотрудников правоохранительных органов нравственно-волевой готовности в ходе физической подготовки состоит из следующих моментов:

- определение требований общества, предъявляемых к сотрудникам правоохранительных органов;
- выявление факторов, влияющих на процесс формирования нравственно-волевой готовности к профессиональной деятельности курсантов вузов МВД России в соответствии с особенностями образовательной программы;
- определение ведущих принципов и закономерностей, лежащих в основе организации педагогического процесса конкретного вуза и по конкретной учебной дисциплине;

Формирование нравственно-волевой готовности курсантов вузов МВД РФ к профессиональной деятельности в процессе физической подготовки

<p>Функции:</p> <p>1) общепедагогические:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обучающая; - воспитывающая; - развивающая; <p>2) специальные (частные):</p> <ul style="list-style-type: none"> - информационная; - мотивационно-стимулирующая; - воспитывающая; - развивающая; - прогностическая; - контрольно-корректирующая и др. 	<p>Принципы:</p> <p>1) общепедагогические:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развивающего и воспитывающего характера обучения; - научности; - прочности; - доступности; - преемственности, последовательности и систематичности; - наглядности; - сознательности и активности и др.; <p>2) специальные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - системного чередования нагрузок и отдыха; - адаптивного сбалансирования динамики нагрузок; - непрерывности; - постоянного наращивания развивающе-тренирующих воздействий; - циклического построения системы практических занятий; - возрастной адекватности направленной физической подготовки и процесса 	<p>Закономерности:</p> <p>1) внешние:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обусловленность социально-экономическими потребностями общества; - обусловленность возможностями общества и условиями, в которых протекает процесс; - обусловленность ходом модернизации системы профессионального образования; - обусловленность спецификой будущей профессиональной деятельности и требованиями общества к представителю данной профессии и т.д.; <p>2) внутренние:</p> <ul style="list-style-type: none"> - связь между процессами обучения и воспитания как основными компонентами педагогического процесса; - связь между деятельностью субъектов педагогического процесса; - связь между деятельностью обучающихся и уровнем их обученности, воспитанности и развития; - детерминированность процесса профподготовки специалиста 	<p>Факторы:</p> <p>1) объективные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - социально-экономические и политические условия, сложившиеся в обществе; - уровень развития педагогической науки и практики; - уровень развития психологической науки и ее практическая направленность; - состояние модернизации системы профессионального образования и т.д. <p>2) субъективные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - наличие нормативно-правовой и учебно-методической базы для организации педагогического процесса; - готовность ППС и администрации вуза к целенаправленной деятельности по формированию личности специалиста; - направленность курсанта к
--	---	--	--





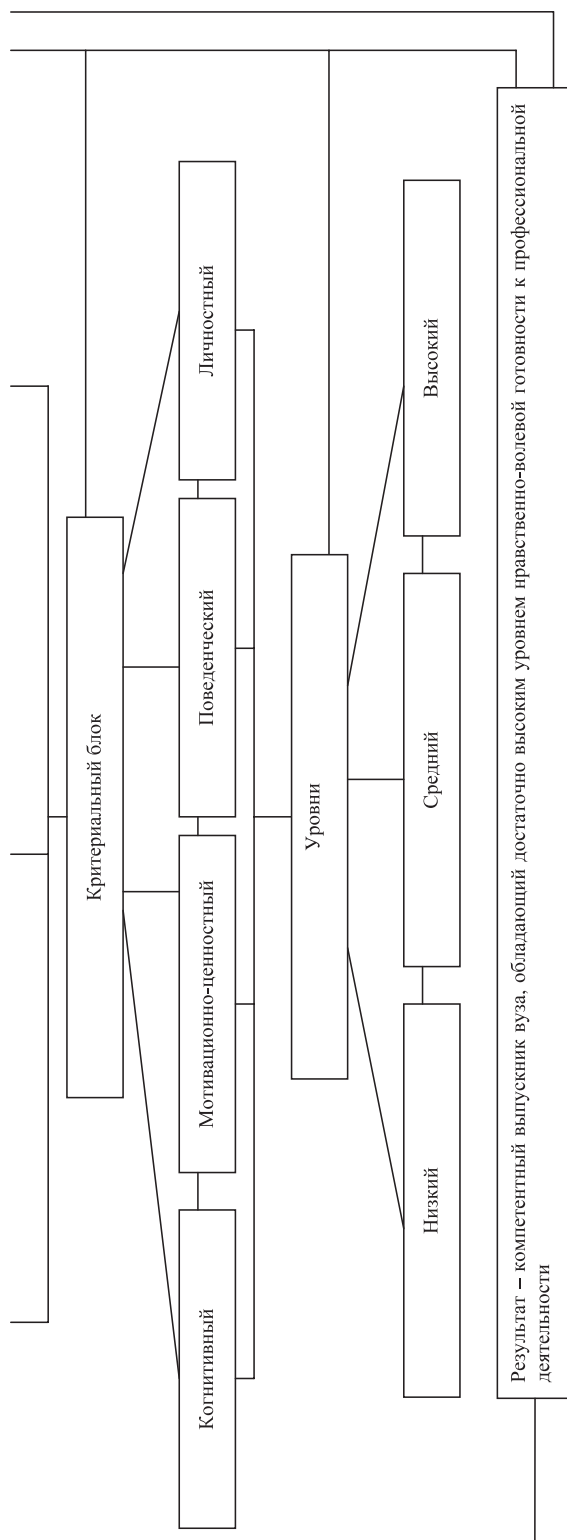


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования нравственно-волевой готовности к профессиональной деятельности курсантов вузов МВД РФ

- уточнение оптимального содержания организационных форм, методов работы, а также средств, необходимых для повышения работы в заданном направлении;

- выявление педагогических условий, создание которых позволит повысить эффективность любого педагогического процесса (в нашем случае – процесса формирования нравственно-волевой готовности курсантов к профессиональной деятельности);

- определение критериев и показателей уровня сформированности у будущих сотрудников правоохранительных органов нравственно-волевой готовности к профессиональной деятельности в процессе физической подготовки.

Определяя структуру этой модели, мы изучили специфику деятельности сотрудников правоохранительных органов, задачи, стоящие перед органами внутренних дел, действия по их выполнению, а также личностные качества, которыми должны овладеть курсанты вузов МВД России.

Социальный заказ на подготовку тех или иных специалистов, которые будут выполнять определенные социoproфессиональные роли, формируется в соответствии с социально-экономическими условиями, доминирующими на конкретном историческом этапе развития общества. В связи с этим важной целью общей системы подготовки курсантов вузов МВД России к профессиональной деятельности будет формирование у них нравственно-волевой готовности к выполнению своих профессиональных функций.

В свою очередь, цель определяет задачи, содержание деятельности, формы ее организации, методы работы вуза по соответствующему направлению и ее результат. Для достижения данной цели необходимо, на наш взгляд, решить следующие задачи:

- формирование у курсантов положительного мотивационно-ценностного отношения к процессу формирования нравственно-волевой готовности к профессиональной деятельности в ходе физичес-

кой подготовки и потребности активного в нем участия;

- вооружение их специальными знаниями (нравственно-психологического и профессионального содержания);

- развитие у них профессионально важных физических качеств (силы, скоростных способностей, выносливости и др.) до уровня, предусмотренного нормативными требованиями;

- обучение прикладным умениям и навыкам (поведенческого и нравственно-волевого характера);

- формирование необходимых интеллектуальных и профессионально важных нравственно-волевых качеств личности (смелость, решительность, гуманность, бдительность, внимательность, настойчивость, самодисциплина, самообладание и др.) и т.д.

Среди закономерностей, которые следует учитывать при организации процесса формирования нравственно-волевой готовности курсантов вузов МВД России в процессе физической подготовки, следует выделить:

1) внешние:

- обусловленность социально-экономическими потребностями общества;

- обусловленность возможностями общества и условиями, в которых протекает процесс;

- обусловленность ходом модернизации системы профессионального образования;

- обусловленность спецификой будущей профессиональной деятельности и требованиями общества к представителю данной профессии и т.д.;

2) внутренние:

- связь между процессами обучения и воспитания как основными компонентами педагогического процесса;

- связь между деятельностью субъектов педагогического процесса;

- связь между деятельностью обучающихся и уровнем их обученности, воспитанности и развития;

– детерминированность процесса профподготовки специалиста наличием педагогических условий и др.

К общепедагогическим принципам, лежащим в основе процесса формирования нравственно-волевой готовности к профессиональной деятельности будущих сотрудников правоохранительных органов, мы относим:

– принцип развивающего и воспитывающего характера обучения, направленный на целостное всестороннее развитие личности, на формирование не только знаний, умений и навыков, но и определенных нравственных качеств, служащих основой социального поведения человека;

– принцип научности, требующий, чтобы содержание обучения знакомило будущих сотрудников с объективными научными фактами, теориями, законами и строилось с учетом современных достижений науки и практики;

– принцип преемственности, последовательности и систематичности обусловлен объективно существующими этапами формирования двигательных действий, физических и нравственных качеств у будущих сотрудников правоохранительных органов. Преемственность касается учебного материала и предполагает построение системы и последовательности процесса обучения;

– принцип сознательности и активности обучающихся, предусматривающий стимулирование их познавательной активности и наиболее четко проявляющийся в случае, когда курсанты становятся субъектами деятельности;

– принцип доступности, требующий учета уровня воспитанности и физической подготовленности будущих сотрудников, оценки преподаваемого материала с точки зрения возможности его усвоения конкретной группой обучающихся и такой организации обучения, которая исключает физические и психические перегрузки;

– принцип прочности, направленный на закрепление знаний, умений и навыков

в памяти, сознании, в привычках и поведении обучающихся;

– принцип наглядности, означающий привлечение различных органов чувств (слух, зрение, осязание) к восприятию и переработке учебного материала [3; 10].

Существенное значение в рамках нашего исследования имеют принципы, выделяемые в теории и методике физического воспитания и спортивной тренировки.

К принципам физической подготовки ученые относят: принцип системного чередования нагрузок и отдыха; принцип непрерывности; принцип адаптивного сбалансирования динамики нагрузок; принцип постоянного наращивания развивающе-тренирующих воздействий; принцип циклического построения системы практических занятий; принцип возрастной адекватности направлений многолетнего процесса физической подготовки [3; 11-12].

Рассмотренные принципы в реальном процессе физической подготовки выступают во взаимодействии друг с другом и функционируют как целостная система. Любой принцип приобретает свое значение лишь в связи с другими. При этом принципы проявляются одновременно на каждом его этапе, они дополняют и усиливают друг друга.

В соответствии с целью и задачами процесса формирования нравственно-волевой готовности курсантов вузов МВД России к профессиональной деятельности в ходе физической подготовки мы определили содержание работы высшей школы в этом направлении. На наш взгляд, оно представляет собой сложный синтез четырех тесно взаимосвязанных между собой структурных компонентов этого процесса (мотивационно-ценностного, когнитивного, поведенческого и личностного) и является важным направлением в общей системе профессиональной подготовки будущего сотрудника правоохранительных органов.

В процессе формирования нравственно-волевой готовности будущих сотрудников правоохранительных органов к професси-

ональной деятельности в ходе физической подготовки из всего спектра организационных форм мы выбрали формы, традиционно применяемые в подготовке любых специалистов, а именно:

- формы теоретической подготовки: лекция, семинар, учебная экскурсия, самостоятельная работа, конференция, консультация, индивидуальные занятия и т.д.;

- формы практической подготовки: практические занятия, лабораторные работы, дидактические игры, практика, курсовое проектирование, дипломное проектирование и т.п.;

- формы контроля: контрольная работа, коллоквиум, зачет, экзамен, тестирование, рейтинговая оценка, машинный контроль, промежуточная и итоговая аттестация и др.

Кроме того, мы использовали и специфические формы занятий по физической подготовке, а именно:

- учебные занятия по физической подготовке, проводимые преподавателями по Государственным образовательным программам ВПО;

- спортивно-тренировочные занятия, проводимые преподавателями или тренерами, направленные на совершенствование занимающихся в избранном виде спорта.

К внеаудиторным формам (занятия с целью активного отдыха, укрепления или восстановления здоровья, сохранения или повышения работоспособности, развития физических качеств, совершенствования двигательных навыков) относятся:

- малые формы занятий, используемые для оперативного управления физическим состоянием: утренняя гимнастика, вводная гимнастика, физкультпауза и др.;

- крупные формы занятий, направленные на решение задач тренировочного, оздоровительно-реабилитационного характера: атлетическая гимнастика и др.;

- соревновательные формы занятий: система официальных соревнований, отборочные соревнования, первенства, чемпионаты, контрольные прикидки, соревнования [3; 145].

В рамках нашего исследования на формирующем этапе эксперимента все вышеперечисленные формы были использованы преподавателями кафедры тактико-специальной, боевой и физической подготовки – участниками эксперимента.

Реализация задач, направленных на формирование нравственно-волевой готовности курсантов к профессиональной деятельности в процессе физической подготовки предполагает использование следующих общепедагогических методов обучения:

- объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный) метод, основное предназначение которого состоит в организации усвоения обучающимися знаний в готовом виде;

- репродуктивный метод, задачей которого является воспроизведение и повторение способа деятельности по заданиям педагога;

- проблемное изложение, в контексте которого происходит постановка проблемы преподавателем и поэтапное совместное (преподаватель – ученик) ее решение;

- частично-поисковый (эвристический) метод позволяет обучающимся участвовать в отдельных этапах поиска путей решения поставленной задачи;

- исследовательский метод определяется как способ организации поисковой, творческой деятельности обучаемых по решению новых проблем, причем он призван обеспечить творческое применение знаний и овладение приемами научного познания в процессе их поиска и применения.

К группе методов обучения нами отнесены и специфические методы, используемые в физической подготовке курсантов. К ним, как правило, относят:

- методы строго регламентированного упражнения: методы обучения прикладным умениям и навыкам; развитие физических качеств;

- игровой метод;

- соревновательный метод [3; 18].

Для формирования нравственно-волевой готовности курсантов вузов МВД России к профессиональной деятельности мы считаем целесообразным использовать следующие методы воспитания:

- методы организации коллектива: обеспечивают: формирование культуры взаимоотношений членов коллектива, полезных традиций и привычек поведения путем выработки соответствующих норм и правил внутреннего распорядка; создание общими усилиями наиболее благоприятных условий жизни и труда коллектива; формирование ревностного отношения к делу его участников; стимулирует индивидуальный и коллективный труд; формирует отношения взаимной ответственности и организаторские качества;

- методы формирования сознания: обеспечение студентов различными сведениями, информацией; вовлечение их в процессы самостоятельного приобретения знаний, сбора и исследования информации ценностно-ориентированного характера; создание условий для вовлечения студентов в товарищеский обмен мнениями, способствующий поддержке и развитию нравственно-этических представлений, формирующих самокритичность и готовность к преодолению ошибочных взглядов и точек зрения; формирование у них потребности и умения пропагандировать свои знания, взгляды и убеждения и др.;

- методы стимулирования: поощрение (положительная оценка деятельности студентов закрепляет положительные навыки и привычки, предполагает возбуждение позитивных эмоций); наказание (компонент педагогического воздействия, применение которого должно предупредить нежелательные поступки курсантов, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми); требование (стимуляция определенного поведения студентов, проявление их деловых и нравственных качеств выражается при личных контактах педагога со студентами в форме настоящего предложения по соблюдению норм поведения);

- методы организации деятельности: налаживание общественно полезной деятельности курсантов путем выдвижения определенных целей, переходящих в личные стремления и желания); общественное мнение (обеспечение поддержки и развития общественно полезной деятельности и проявление моральных качеств посредством выполнения моральных требований, постановки и реализации общественно значимых перспектив, нравственной оценки поведения членов коллектива и др.

Для достижения цели и задач процесса формирования нравственно-волевой готовности курсантов к профессиональной деятельности в процессе физической подготовки можно использовать разнообразные средства:

а) общепедагогические:

- текстовые средства обучения (учебники, учебные пособия, раздаточный дидактический материал и т.д.);

- визуальные средства обучения (наглядные пособия: объемные пособия – модели, коллекции, приборы, аппараты и т.п.; печатные пособия – картины, плакаты, портреты, графики, таблицы и т.п.);

- технические средства обучения (компьютеры, диапроекторы, графопроекторы, эпипроекторы, музыкальные центры и др.); средства контроля знаний (карты, кассеты, билеты программированного контроля, специальные компьютерные программы, тесты и др.); тренажеры обучения и самообучения (обучающие программы, заложенные в технические устройства); вспомогательные технические средства (устройства дистанционного управления комплексами ТСО, радиомикрофоны и др.); комбинированные (замкнутые учебные телевизионные системы, компьютерные системы и др.);

б) средства физической подготовки:

- физические упражнения;

- естественные факторы внешней среды;

- гигиенические факторы.

Среди физических упражнений в качестве средств физической подготовки ученые выделяют:

– скоростные упражнения, характеризующиеся быстротой движений и перемещений в пространстве (спринтерский бег на дистанциях до 60 м, уклоны от ударов, двигательная реакция человека и т.п.);

– силовые упражнения, характеризующиеся перемещением предметов различной массы в пространстве или оказание сопротивления внешнему воздействию (переноска тяжестей или пострадавших людей, сдерживание толпы, подъем штанги, подтягивание в висе и т.п.);

– скоростно-силовые упражнения, характеризующиеся проявлением силы в короткий промежуток времени, т.е. быстротой и мощностью усилий (прыжки, метания предметов, удары рукой или ногой, броски при борьбе и т.п.) и т.д.

К оздоровительным силам природы относится солнечная радиация, а также свойства воздушной и водной среды. В качестве средств физической подготовки эти силы используются опосредованно при проведении занятий на открытом воздухе, в условиях высокогорья, в зимних и летних условиях и непосредственно при организации специальных процедур закаливания (солнечные, воздушные, водные ванны).

Гигиенические факторы, как средства физической подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов, обеспечиваются реализацией специальных норм и требований личной и общественной гигиены. В том числе гигиены труда и отдыха,

рационального питания, соотношением времени приема пищи и времени занятий, внешних условий занятий физическими упражнениями (чистота помещений, вентиляция, освещение, состояние инвентаря и другое), а также условий восстановления после занятий (душ, баня, массаж и др.) [3; 17].

Таким образом, мы описали разработанную нами модель процесса формирования нравственно-волевой готовности будущих сотрудников правоохранительных органов к профессиональной деятельности в процессе физической подготовки. Все ее компоненты (цель, задачи, закономерности, принципы, содержание, организационные формы, методы обучения и воспитания, средства). Это обеспечивает ее ценность и системность. Конечный результат ее внедрения в педагогический процесс вуза – достаточно высокий уровень сформированности нравственно-волевой готовности будущих сотрудников правоохранительных органов к профессиональной деятельности.

Литература

1. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / под ред. В.И. Бородулина, А.П. Горкина, А.А. Гусева и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 912 с.
2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 179 с.
3. Колюхов, В.Г. Физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел / В.Г. Колюхов. – М.: ЦОКР МВД России, 2006. – 136 с. ■

УДК 371.1

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА СТЕПЕНЬ ВЫРАЖЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Г.Л. Рясова

Аннотация

Статья посвящена изучению некоторых социально-психологических факторов, влияние которых, на наш взгляд, обуславливает степень выраженности синдрома эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ. Проведенное нами исследование подтверждает актуальность проблемы эмоционального выгорания среди педагогов. Кроме того, отмечено ряд причин, способствующих развитию данного синдрома. Подчеркнута необходимость разработки коррекционной работы, способствующей профилактике синдрома эмоционального выгорания педагогов.

Ключевые слова: социально-психологические факторы, эмоциональное выгорание, профессиональная деятельность педагога, эмоциогенные факторы.

Abstract

The article is devoted to some psychosocial factors which, in our opinion, determine the measure of emotional burnout of the teachers at secondary schools. The research we conducted confirmed that the problem of emotional burnout is very urgent for the teachers. Besides, there is a number of reasons contributing to the development of this syndrome. It's also emphasized that it's necessary to develop certain strategies of correction which will prevent and treat the syndrome of teachers' emotional burnout.

Index terms: psycho-social factors, emotional burnout, professional teaching activities, emotiogenic factors.

Как известно, профессиональная деятельность влияет на состояние и эмоции субъекта труда, вызывает изменение в оценке ситуации и в действиях человека в соответствии с требованиями деятельности и своими возможностями (М.В.Борисова, В.А.Бодров, Э.Ф.Зеер, А.Б.Леонова). При этом необходимо отметить, что зачастую в процессе профессионального труда мы сталкиваемся с феноменом эмоционального выгорания, который становится основным фактором низкой профессиональной морали, снижения производительности труда, развития физической болезни и состояния дистресса, возникновения конфликтов в семье и других психологических проблем (Е.П.Ильин, Н.А.Аминов).

Придерживаясь мнения ряда авторов (Э.Ф.Зеер, Е.В.Иванова, В.Е.Орел, Э.Э.Сыманюк и др.), мы считаем, что в значительной степени подвержены развитию синдрома эмоционального выгорания педагоги. Объясняется это тем,

что профессиональный труд педагогов отличается очень высокой эмоциональной напряженностью. Известно большое количество объективных и субъективных эмоциогенных факторов, выделенных рядом ученых (Р.Бернс, Т.В.Форманюк, Ю.Б.Гиппенрейтер, А.К.Осницкий), которые оказывают негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Следует также учитывать, что это одна из профессий альтруистического типа, где вероятность возникновения психического выгорания достаточно высока [7]. Эмоциогенные факторы вызывают нарастающее чувство неудовлетворенности, накопление усталости, что ведет к кризисам в работе, истощению и выгоранию. Сопутствуют этому физические симптомы: астенизация, частые головные боли и бессонница. Кроме того, возникают психологические и поведенческие симптомы: чувства скуки и обиды, снижение энтузиазма, неуверенность, раздражительность, неспособность принимать решения [12]. В

результате всего этого снижается эффективность профессиональной деятельности педагога. Нарастающее чувство неудовлетворенности профессией ведет к снижению уровня квалификации и обуславливает развитие процесса психического выгорания.

На наш взгляд, эмоциональное выгорание педагога обусловлено целым рядом факторов. Это и фактическое отсутствие права на ошибку, приводящее к расширению трудового времени за счет работы на дому, и неудовлетворенность профессиональным статусом, и страх потерять работу из-за сокращения рабочих мест, и отсутствие условий для самовыражения и самореализации, и низкая зарплата. Кроме того, сложившиеся на рубеже второго и третьего тысячелетий неблагоприятные социально-экономические условия в РФ привели к значительному снижению социального статуса российских педагогов. Деятельность педагогов нередко рассматривается в качестве рыночной услуги при неизменно высоких требованиях общества к личностным и профессиональным качествам педагога.

Необходимо подчеркнуть, что в работе учителя его отношение к профессиональной деятельности выступает формой непосредственного единства личностной и профессиональной позиции. По мнению ряда исследователей (М.В.Борисова, В.Е.Орел, И.Г.Сенин), ценностная структура «выгоревших» учителей более деформирована. «Выгоревшие» учителя меньше ценят свою профессию и меньше занимаются общественной деятельностью, что свидетельствует об обезценивании сферы профессиональной жизни и области социальной активности [2, 8].

Однако, несмотря на то, что данная проблема на современном этапе является весьма актуальной, психологические особенности эмоционального выгорания педагогов общеобразовательных учреждений все еще недостаточно изучены. Именно поэтому целью нашего исследования является изучение влияния некоторых социаль-

но-психологических факторов на степень выраженности синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что выраженность синдрома эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ обуславливается влиянием ряда социально-психологических факторов. По нашему мнению, наиболее значимыми эмоциогенными факторами, способствующими повышению степени эмоционального выгорания, является ряд социальных условий (образование, стаж работы, условия труда, удовлетворенность деятельностью), а также ряд психологических характеристик (уровень субъективного контроля, а также мотивация к успеху и мотивация к избеганию неудач). Кроме того, предполагаемая нами взаимосвязь социально-психологических факторов с синдромом эмоционального выгорания среди педагогов общеобразовательных школ мало изучена, но не менее интересна.

В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательных школ г.Йошкар-Олы республики Марий Эл – 55 человек. Из них 48 женщин и 7 мужчин. Возраст испытуемых – от 24 до 56 лет. Для определения степени выгорания мы использовали методику «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В.Бойко [9]. Личностные особенности педагогов изучались с помощью методик «Мотивация к достижению успеха», «Мотивация к избеганию неудач» Т.Элерса [11], опросника «Уровень субъективного контроля» Е.Ф.Бажина [9], созданного на основе шкалы локуса контроля Дж.Роттера. Кроме того, анкетный опрос среди педагогов позволил нам получить данные об образовании, стаже работы и удовлетворенностью своей профессиональной деятельностью.

Результаты анкетного опроса показали, что высшее образование имеют 42 респондента (76,4%), среднее профессиональ-

ное – 11 респондентов (20%), незаконченное высшее – 2 респондента (3,6%). Что касается стажа профессиональной деятельности, то 18,2% всех испытуемых (10 человек) имеют стаж от 0 до 5 лет, 25,5% (14 человек) – от 6 до 10 лет, 36,4% (20 человек) – от 11 до 15 лет, 20% (11 человек) – стаж свыше 16 лет.

Из числа специалистов, принявших участие в исследовании 21,8% (12 педагогов) полностью удовлетворены условиями труда, 41,8% (23 педагога) – скорее удовлетворены, 23,6% (13 педагогов) – скорее неудовлетворены, 3,6% (2 педагога) – полностью не удовлетворены, 9,1% (5 педагогов) – затруднились ответить. Причинами неудовлетворенности работой служат: низкий уровень заработной платы (56,1%), недостаточная престижность профессии (13,2%), недостаточно организованные условия труда (8,6%), неудовлетворительные отношения в коллективе (9,8%), иные причины (12,3%).

Результаты, полученные при помощи методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания», представлены в табл. 1.

Рассмотрение показателей, соответствующих фазам выгорания, показало, что в эмоциональном состоянии большей части педагогов доминируют симптомы фазы «резистенция» (65,5% всех случаев), среди которых преобладают: «неадекватное реагирование» (41,8%), «экономия эмоций» (30,9%) и «редукция профессиональных обязанностей» (27,3%).

Из числа опрошенных с отсутствием эмоционального выгорания не оказалось ни одного человека со сложившейся фа-

зой «резистенция», что говорит нам об отсутствии сопротивления, когда человек пытается оградить себя от неприятных впечатлений. Данные респонденты отличаются высокими значениями по симптомам «переживания психотравмирующих обстоятельств» (66,7%), «тревога и депрессия» (33,3%) и «эмоциональный дефицит» (66,7%).

У респондентов с формирующимся синдромом выгорания не наблюдается существенных отличий в значениях между фазами.

Следует отметить, что в группе испытуемых было характерно начальное формирование симптомов последующих фаз, что повышает риск дальнейшего развития выгорания. Поэтому отнесение респондентов к группам с формирующимся синдромом и с отсутствием эмоционального выгорания достаточно условно. Возможен сдвиг в сторону увеличения степени выгорания.

Сформированный синдром эмоционального выгорания свойственен в большей степени педагогам с незаконченным высшим образованием и со средне профессиональным образованием. Специалисты с высшим образованием менее подвержены выгоранию. Наличие высшего образования, на наш взгляд, снижает риск возникновения выгорания, так как высокая профессиональная подготовка дает специалисту широкий спектр способов и приемов решения профессиональных задач, возникших в процессе работы. Таким образом, высшее образование является фактором, предотвращающим возникновение у педагогов синдрома эмоционального выгорания.

Таблица 1

Степень выраженности симптомов эмоционального выгорания педагогов, %

Степень выраженности симптомов эмоционального выгорания	Напряжение	Резистенция	Истощение
Не сложившийся симптом	32,7	–	34,5
Симптом в фазе формирования	32,7	34,5	34,5
Сложившийся симптом	34,5	65,5	31,0

Кроме того, в группе со сложившимся эмоциональным выгоранием преобладают педагоги со стажем работы от 0 до 5 лет (40,6%) – 13 человек и педагоги со стажем от 6 до 10 лет (21,9%) – 7 человек. Учителя с начальной стадией формирования выгорания имеют стаж профессиональной деятельности от 11 до 15 лет (55%) – 11 человек. В группе педагогов с отсутствием выгорания – 66,7% (2 человека) со стажем работы по специальности свыше 16 лет. Этот факт можно объяснить тем, что у педагогов в зрелом возрасте уже пройден этап профессионального становления и адаптации к профессии, определены конкретные цели, сформированы профессиональные интересы, выработаны механизмы профессионального самосохранения. Таким образом, можно сделать вывод, что у молодых специалистов больше риск возникновения эмоционального выгорания.

В группу респондентов с отсутствием эмоционального выгорания вошли педагоги, удовлетворенные условиями труда (66,7%), а в группу с высоким показателем эмоционального выгорания те, кто неудовлетворен условиями труда (71,9%). На основании этого можно сделать вывод о том, что неблагоприятные условия труда повышают риск развития выгорания, а благоприятные являются фактором, ослабляющим влияние профессиональных

стрессов. Причем в группе педагогов, считающих свою работу престижной, снижается риск возникновения выгорания. 45,5% респондентов, относящих свою работу к разряду престижных, относятся к группе с отсутствием синдрома эмоционального выгорания. Следовательно, осознание своей работы как престижной снижает риск возникновения выгорания.

Рассматривая такой фактор влияния на степень выгорания, как контакты с коллегами, заметим, что респонденты, удовлетворенные отношениями в коллективе (66,7% респондентов), менее подвержены развитию синдрома. И, напротив, напряженные отношения (37,5% опрошенных) способствуют формированию эмоционального выгорания, являясь дополнительным источником эмоционального стресса.

Опираясь на описанное исследование по выявлению степени эмоционального выгорания, распределим испытуемых на подгруппы: респонденты с отсутствием выгорания, выгорание в стадии формирования и респонденты со сложившимся синдромом выгорания для дальнейшего изучения и описания психологических характеристик.

С целью выявления направленности личности нами был использован опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина. Результаты, полученные с помощью этой методики, представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Средние значения уровня субъективного контроля педагогов
с разной степенью выраженности синдрома эмоционального выгорания**

Шкала интернальности	Отсутствие выгорания (3 человека)	Выгорание в стадии формирования (20 человек)	Сложившийся синдром выгорания (32 человека)
ОИ (общая интернальность)	5,3	4,6	3,6
ОД (область достижений)	6,0	4,8	4,6
ОН (область неудач)	7,1	3,9	3,0
ОС (область семейных отнош.)	6,9	5,0	4,2
ОП (область производств. отношений)	7,3	4,7	2,7
ОМ (область межличностных отношений)	6,0	4,8	5,5
ОЗ (область здоровья)	6,1	5,7	5,6

В группе педагогов со сложившимся синдромом эмоционального выгорания преобладают лица с низкими показателями интернальности по таким шкалам, как «общая интернальность» (3,6), «интернальность в области неудач» (3,0), по шкале «интернальности в области производственных отношений» (2,7). Что свидетельствует об экстернальном типе субъективного контроля. Такие учителя наиболее тревожны, обеспокоены. Их отличают конформность, меньшая терпимость к другим, повышенная агрессивность. Значения по перечисленным шкалам значительно выше у специалистов с отсутствием синдрома эмоционального выгорания.

Показатели интернальности у группы респондентов в стадии формирования выгорания приближены к группе со сложившимся синдромом по таким шкалам, как «интернальность в области достижений» (4,8 и 4,6 соответственно), «интернальности в области неудач» (3,9 и 3,0 соответственно), «интернальности в области семейных отношений» (5,0 и 4,2 соответственно), по шкале «интернальности в межличностных отношениях» (4,8 и 5,5 соответственно). В показателях интернальности в области здоровья достоверных различий не выявлено. Из полученных результатов видно, что учителя с экстернальным локусом контроля в большей степени подвержены эмоциональному выгоранию, чем с интернальным локусом (респонденты группы с отсутствием выгорания). Риск развития эмоционального выгорания повышается при низких показателях по таким шкалам, как «общая интернальность», «интернальность в области неудач», по шкале «интернальности в области производственных отношений». Таким образом, предположим, что локализация контроля над значимыми событиями влияет на развитие синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

При помощи статистического анализа выявлены достоверные различия между группой испытуемых с отсутствием выгорания и группой со сложившимся синдромом

выгорания по таким шкалам, как «интернальность в области неудач» ($p \leq 0,01$), «интернальность в области производственных отношений» ($p \leq 0,01$), «интернальность в области семейных отношений» ($p \leq 0,05$). В группах специалистов со сложившимся синдромом и синдромом выгорания в фазе его формирования достоверных различий не выявлено. Корреляционный анализ позволил выявить зависимость между симптомами эмоционального выгорания и уровнем интернальности респондентов ($p < 0,05$). Полученные данные говорят нам о том, что экстернальный уровень субъективного контроля учителей способствует формированию эмоционального выгорания.

Анализ результатов, полученных по методике Т. Элерса «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» (табл. 3) показал, что в группе респондентов с отсутствием выгорания преобладают высокие значения показателя мотивации к успеху – педагоги имеют умеренно высокий (33,3%) и слишком высокий (66,7%) уровни, что говорит о стремлении во что бы то ни стало добиваться успехов в своей деятельности. Такие учителя активно включаются в свою работу, выбирают средства и методы, которые являются наиболее эффективными при взаимодействии с учениками, направлены на достижение своих целей. Они рассчитывают получить одобрение за действия, испытывают удовлетворение при получении желаемого.

Обратим внимание на тенденцию снижения уровня мотивации к успеху в зависимости от степени сформированности синдрома эмоционального выгорания. В группе респондентов с формирующимся выгоранием мы видим преобладание средних значений (55%). В группе со сформированным синдромом большее количество педагогов имеют низкий уровень мотивации к успеху (43,8%), что свидетельствует о снижении интереса к своей профессиональной деятельности, уверенности в успехе своей работы и наличии неудовлетворенности поощрением.

Таблица 3

Среднегрупповые показатели мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач у респондентов с разной степенью выраженности синдрома выгорания, %

Степень выраженности мотивации		Отсутствие выгорания (3 человека)	Выгорание в фазе формирования (20 человек)	Сложившийся синдром выгорания (32 человека)
Мотивация к успеху	Низкий уровень	–	15	43,8
	Средний уровень	–	55	28,1
	Умеренно высокий	33,3	25	25
	Слишком высокий	66,7	5	3,1
Мотивация к избеганию неудачи	Низкий уровень	33,3	15	21,8
	Средний уровень	33,3	65	25
	Умеренно высокий	33,3	15	46,9
	Слишком высокий	–	5	3,1

Исследование мотивации к избеганию неудач позволило выявить следующее. Преобладание высоких значений (умеренно высокий уровень – 46,9% и слишком высокий уровень – 6,3%) наблюдается в группе педагогов со сформированным эмоциональным выгоранием. Это свидетельствует о том, что такие учителя склонны проявлять неуверенность в себе, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики. Они нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют неадекватную самооценку, нереалистичный уровень притязаний. Привлекательность педагогической деятельности падает, они уже не стремятся к высоким достижениям.

Полученные результаты говорят нам о том, что у педагогов со сформированным синдромом выгорания преобладает мотив избегания неудачи (43,7%), вследствие того, что такие учителя постоянно испытывают стресс, тревогу, вызванные ощущениями собственной несостоятельности, страхом перед активными действиями из-за боязни потерпеть неудачу, провал. Эти ощущения и чувства «подпитывают» развивающийся синдром эмоционального выгорания. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что мотив избегания неудачи является мотивом, свойственным профессионалам с высоким риском возникновения эмоционального выгорания. Наличие мотива стремления к успеху снижает риск

выгорания, о чем свидетельствуют результаты, полученные по группе с отсутствием выгорания, где слишком высокий уровень мотивации стремления к успеху имеют 66,7% респондентов, а низкие значения мотивации к избеганию неудач и вовсе не выявлены.

Наши предположения подтверждаются результатами статистического анализа, при помощи которого нами были выявлены достоверные различия в мотивации педагогов в группах с разными показателями выгорания. Корреляционный анализ позволил выявить положительную зависимость между такими симптомами выгорания, как «напряжение» ($p \leq 0,05$), «переживание психотравмирующих обстоятельств» ($p \leq 0,01$), «резистенция» ($p \leq 0,05$), «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ($p \leq 0,01$), «редукция профессиональных обязанностей» ($p \leq 0,05$), «психосоматические и психовегетативные нарушения» ($p \leq 0,05$) и мотивом избегания неудачи.

Полученные в ходе исследования данные фактически подтверждают гипотезу нашей работы. Мы установили, что педагоги подвержены формированию синдрома эмоционального выгорания. Кроме того, корреляционный анализ результатов исследования показал влияние на степень эмоционального выгорания ряда рассматриваемых нами социально-психологических факторов.

Изучаемая нами проблема представляется очень важной, так как эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние не только на самих педагогов, их деятельность, самочувствие, но и на субъектов обучения. Поэтому очень важно продолжить начатую работу, но уже с упором на коррекцию негативных последствий данного явления. На наш взгляд, профессионально разработанный психологический тренинг позволит воздействовать на слабые стороны учителя, содействовать совершенствованию профессиональных качеств, на что и будет направлено в дальнейшем наше внимание.

Литература

1. *Бодров, В.А.* Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2008. – Т.29, № 6. – С. 66–74.
2. *Борисова, М.В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 96–104.
3. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. *Иванова, Е.М.* Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 207 с.
5. *Ильин, Е.П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 749 с.
6. *Леонова, А.Б.* Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 11. – С. 2–16.
7. *Митина, Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
8. *Орел, В.Е.* Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т.20, № 1. – С. 16–21.
9. Практическая психодиагностика: Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издат. Дом «Бахрах-М», 2009. – 672 с.
10. Психологические проблемы профессиональной деятельности: сб. ст. / ред. Л.Г. Дикая, А.Н. Занковский. – М.: Наука, 1991. – 166 с.
11. *Райгородский, Д.Я.* Психодиагностика персонала. Методика и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. Дом «Бахрах-М», 2007. – Т. II. – 560 с.
12. *Форманюк, Т.В.* Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.

УДК 37:159.9

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Л.С. Вихляева

В статье рассматриваются основные направления деятельности высшей школы по развитию коммуникативных способностей студентов. Сделан вывод о том, что основными критериями уровня развития коммуникативных способностей студентов являются: когнитивный, оценочно-эмоциональный (мотивационный) и поведенческий, для каждого из которых мы определили свои показатели. Опираясь на вышеуказанные критерии и показатели, выделили три уровня развития коммуникативных способностей студентов: низкий, средний и высокий.

Ключевые слова: коммуникативные способности, деятельность высшей школы, знания, умения, навыки, качества личности, когнитивный, оценочно-эмоциональный (мотивационный) и поведенческий критерии.

Abstract

The article examines the main activities of institutions of higher education to develop students' communicative abilities. We arrive at a conclusion that the main criteria to determine the level of the students' communicative abilities are the following three: cognitive, evaluative-emotional (motivational) and behavioral, for each of which we have discovered a number of indicators. Based on the above criteria and indicators identified, three levels of the communicative abilities of students may be singled out: low, medium and high.

Index terms: communication skills, the activities of higher education, knowledge, skills, personality traits, cognitive, evaluative-emotional (motivation) and behavioral criteria.

Анализ научно-методической литературы по теме исследования, а также полученные в ходе начального этапа нашего исследования данные позволили нам определить основные критерии, показатели и уровни развития коммуникативных способностей студенческой молодежи.

Определяя их, мы исходили из следующих моментов:

1. Коммуникативные способности – это динамическое и интегрированное качество личности, характеризующее наличие соответствующих знаний, умений, навыков и качеств личности, обуславливающее ее готовность к общению.

2. Основными направлениями деятельности высшей школы по развитию коммуникативных способностей студентов являются: 1) теоретическая подготовка, предполагающая вооружение их соответствующими знаниями; 2) практическая подготовка, нацеленная на формирование у обучающихся соответствующих умений и навыков; 3) личностная подготовка, включающая в себя формирование качеств лич-

ности, являющихся важными условиями осуществления коммуникации.

3. Будущий специалист в сфере менеджмента должен:

- иметь системное представление о структурах и тенденциях развития российской и мировой экономики;
- понимать многообразие экономических процессов в современном мире, их связь с другими процессами, происходящими в обществе;
- знать: теоретические основы и закономерности функционирования рыночной экономики, включая переходные процессы; принципы принятия и реализации экономических и управленческих решений;
- уметь: выявлять проблемы экономического характера при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты; систематизировать и обобщать информацию, готовить справки и обзоры по вопросам профессиональной деятельности, редактировать, реферировать, рецензировать тексты; использовать основные и специальные

методы экономического анализа информации в сфере профессиональной деятельности; разрабатывать и обосновывать варианты эффективных хозяйственных решений; критически оценивать с разных сторон (производственной, мотивационной, институциональной и др.) поведение экономических агентов, тенденции развития объектов в сфере профессиональной деятельности; уметь использовать компьютерную технику в режиме пользователя для решения экономических задач;

- владеть: специальной экономической терминологией и лексикой специальности как минимум на одном иностранном языке; навыками самостоятельного овладения новыми знаниями, используя современные образовательные технологии; навыками профессиональной аргументации при разборе стандартных ситуаций в сфере предстоящей деятельности; основными методическими приемами чтения лекций, проведения семинарских занятий.

Требования к профессиональной подготовленности будущего специалиста в сфере менеджмента стали основой для определения основных критериев и показателей уровня развития коммуникативных способностей студентов.

В рамках нашего исследования мы выделили три основных критерия уровня развития их коммуникативных способностей: когнитивный; оценочно-эмоциональный (мотивационный) и поведенческий.

Когнитивный критерий включает в себя следующие показатели: уровень усвоения знаний коммуникативного содержания, полученных в ходе теоретической подготовки.

Оценочно-эмоциональный (мотивационный) критерий характеризуется сложившейся у человека системой ценностных отношений, установок, мотивов, взглядов, убеждений и т.п., касающихся осуществления учеником коммуникативной деятельности, сформированных у студентов в ходе профессиональной подготовки.

Поведенческий критерий выявляет уровень сформированности умений, навыков и качеств личности, определяющий ее готовность к выполнению различного рода коммуникаций, которыми обучающиеся овладели в ходе обучения в вузе.

Показателями уровня сформированности когнитивного критерия у студентов являются: знания о морально-этических нормах общения людей, принятых в обществе; знания о различиях профессиональных стилей общения и их особенностях (с учетом профиля подготовки); знания о способах преодоления трудностей в процессе взаимодействия двух или более людей.

Показателями уровня сформированности у студентов оценочно-эмоционального (мотивационного) критерия являются: наличие положительной мотивации к развитию коммуникативных способностей; наличие позитивных установок и ценностных ориентаций, взглядов и убеждений на процесс взаимодействия с другими людьми; проявление толерантности и эмпатии.

Показателями уровня сформированности поведенческого критерия у студентов являются: основные коммуникативные умения и навыки; готовность к коммуникативному взаимодействию; наличие соответствующих качеств личности.

Опираясь на вышеуказанные критерии и показатели, мы выделили три уровня развития коммуникативных способностей будущих менеджеров: низкий, средний и высокий. В табл. 1 дана характеристика трех уровней развития коммуникативных способностей студентов по основным критериям и показателям.

Таким образом, мы сформулировали основные критерии и показатели уровней развития коммуникативных способностей будущих менеджеров. Анализ различных исследований ученых и наше собственное теоретическое исследование позволили нам сделать вывод о том, что основными критериями уровня развития коммуникативных способностей студентов являются:

Таблица 1

Характеристика уровней развития коммуникативных способностей будущих менеджеров

Уровни и основные критерии	Характеристика уровней развития коммуникативных способностей студентов
1. Низкий уровень:	
– когнитивный критерий	студенты не владеют достаточными знаниями о морально-этических нормах общения людей, принятых в обществе; имеют лишь общее представление о различных профессиональных стилях общения и их особенностях; не владеют научными знаниями о способах преодоления трудностей в процессе взаимодействия двух или более людей
– оценочно-эмоциональный (мотивационный) критерий	у них не всегда проявляется положительная мотивация к развитию коммуникативных способностей; наличие позитивных установок и ценностных ориентаций, взглядов и убеждений на процесс взаимодействия с другими людьми не выражены ярко; проявление толерантности и эмпатии наблюдается лишь в отдельных случаях
– поведенческий критерий	основные коммуникативные умения у студентов в целом сформированы; готовность к коммуникативному взаимодействию в соответствии с требованиями профессионального обучения почти отсутствует; отдельные профессионально и коммуникативно значимые качества личности проявляются лишь при концентрации на них внимания
2. Средний уровень:	
– когнитивный критерий	студенты владеют достаточными знаниями о морально-этических нормах общения людей, принятых в обществе; имеют какое-то представление о различных профессиональных стилях общения и их особенностях; владеют некоторыми знаниями о путях преодоления трудностей в ходе взаимодействия двух или более людей
– оценочно-эмоциональный (мотивационный) критерий	им свойственна устойчивость системы ценностей, установок и взглядов на общение, как социальное явление; у них имеется позитивное отношение к развитию у себя коммуникативных способностей, но не всегда проявляется их активность в этом процессе; в большинстве своем в процессе межличностной коммуникации проявляется толерантность и эмпатия
– поведенческий критерий	способность будущих менеджеров к коммуникативному партнерству сформирована частично; отдельные коммуникативные умения и навыки (особенно связанные с речевой деятельностью) ярко выражены; отдельные коммуникативно и профессионально-значимые качества проявляются на учебных занятиях и во внеурочной работе (доброжелательность, открытость, речевая культура, уважение мнения других людей и т.д.)
3. Высокий уровень:	
– когнитивный критерий	студенты проявляют глубокие и разносторонние знания о морально-этических нормах общения людей, принятых в обществе; имеют общее представление о различных профессиональных стилях общения и их особенностях у специалистов в сфере экономики и менеджмента; владеют знаниями о путях преодоления трудностей, возникающих в ходе межличностного общения
– оценочно-эмоциональный (мотивационный) критерий	им свойственна устойчивая система ценностей, взглядов и убеждений на процесс взаимодействия с другими людьми; имеется хорошо выраженная положительная мотивация и активность в процессе развития и саморазвития коммуникативных способностей; проявление толерантности и эмпатии ярко выражено
– поведенческий критерий	их поведение в ходе коммуникации определяют хорошо развитые коммуникативные умения и навыки; готовность к межличностному взаимодействию достаточно хорошо сформирована; достаточно высокий уровень развития у них соответствующих коммуникативно и профессионально значимых качеств личности (открытость, дружелюбие, гуманизм, общительность, уважение к ценностям, взглядам и убеждениям других людей, противостояние ксенофобии, отрицательным стереотипам, способность к сопереживанию и др.)

когнитивный, оценочно-эмоциональный (мотивационный) и поведенческий, для каждого из которых мы определили свои показатели. Опираясь на вышеуказанные критерии и показатели, мы выделили три уровня развития коммуникативных способностей студентов: низкий, средний и высокий.

Литература

1. *Леонтьев, А.А.* Психологические особенности деятельности лектора / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1981. – 80 с.
2. *Питере, Г.* В поисках эффективного управления / Г. Питере, Р. Уотермен. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
3. *Габдулхаков, В.Ф.* Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI в. / В.Ф. Габдулхаков. – М., 2004. – 304 с.
4. Педагогический менеджмент / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров и др. – М.: Педагогика, 1991. – 288 с.
5. *Попов, А.В.* Теория и организация американского менеджмента / А.В. Попов. – М., 1997. – 147 с.
6. *Сафронова, В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафронова. – М.: Высшая школа, 1991. ■

УДК 37.017.4

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ «ПРАВОВЕДЕНИЯ»

О.А. Соколова

В статье раскрывается необходимость в условиях модернизации и перехода к новому ФГОС ВПО третьего поколения активно внедрять инновационные формы и методы гражданско-правового и патриотического воспитания в процессе изучения «Правоведения» в неюридических вузах.

Ключевые слова: инноватика, инноватика в образовании, инновационное обучение, инновационное обучение в неюридических вузах.

Abstract

This article reveals the need of making a long-awaited transition to 3rd generation Federal state educational standard of Higher professional education in the course of teaching Legal studies for non-law majors, under the conditions of modernizing Russia's higher education.

Index terms: innovation, innovation in education, innovative studying, innovative studying at institutions not providing degree programs in law.

Обучение и воспитание подрастающего поколения на рубеже XX–XXI вв. стали одной из актуальнейших проблем общественного развития российского общества. На современном этапе необходимо выдвижение новых концепций, новых идей, направленных на научно-методологическое, теоретико-практическое обоснование решения проблем модернизации высшего профессионального образования. Одним из актуальных направлений решения задач воспитания молодежи, поставленных перед российским образованием кризисного периода, является задача гражданско-правового и патриотического воспитания студенческой молодежи в образовательном процессе вуза. Фундаментом этого воспитания смело можно считать учебно-воспитательную работу по правоведению, которая является магистральной линией, способной сконцентрировать воедино все эти направления воспитания, а также способна повысить качество подготовки будущих специалистов неюридических вузов в соответствии с требованиями общества в условиях начала реализации нового ФГОС ВПО третьего поколения. В разделе «Требования к результатам освоения ос-

новных образовательных программ» ФГОС ВПО отмечается, что выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями: способностью осознавать необходимость соблюдения Конституции РФ, прав и обязанностей гражданина своей страны, гражданского долга и проявлении патриотизма; способностью осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм.

В современных условиях социальное, профессиональное и личностное развитие студента высшего учебного заведения обуславливает необходимость перестройки системы высшего профессионального образования на основе инновационной педагогики для реализации педагогической цели вузов. «В Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу до 2010 года в разделе «Модернизация образования» предусматривается стимулирование образовательных учреждений «активно выдерживающих инновационные образовательные программы». В Концепции модернизации российской образовательной политики отмечается необходимость инно-

вационной деятельности образовательных учреждений [3]. «К основным функциям инновационной деятельности педагога относятся прогрессивные изменения педагогического процесса и его компонентов: изменения в целях [например, новой целью является развитие индивидуализации обучающегося: самоактуализация, самореализация, рефлексия; изменения в содержании образования; новые стандарты образования; новые средства обучения: компьютерные средства обучения; новые идеи воспитания (В.П.Бедерханова, Н.М.Борытько); новые способы и приемы обучения (В.Ф.Шаталов), развития (В.В.Давыдов, Л.В.Занков) и т.д.】 [1, с.15].

Одной из важнейших задач реализации инновационной педагогики в практическую педагогическую деятельность преподавателя правоведения по гражданскому, правовому и патриотическому воспитанию является овладение инновационными технологиями обучения. «Технология – упорядоченная совокупность действий, операций, процедур, инструментально обеспечивающая прогнозируемый и диагностируемый результат» [2, с.21].

Инновационная технология педагога в системе его методологической компетентности, профессиональных знаний и умений в условиях острой востребованности выполнения им функций поддержки и сопровождения студентов заняла ведущее место. Поэтому педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение вошли в практику нашей работы для того, чтобы на этой основе совершенствовать гражданское, правовое и патриотическое воспитание в процессе обучения правоведению в неюридических вузах.

России нужна новая система инновационного образования и новый преподаватель. Едва ли кто-нибудь станет оспаривать ту истину, что современный преподаватель правоведения вуза должен быть активным участником модернизации образования, под которой понимается процесс перехода

к инновационному образованию, ориентированному на формирование деятельностной личности творческого типа, способной создавать и внедрять, в свою очередь, инновации в сфере получаемой будущей профессиональной деятельности, в общественной и личной сферах жизнедеятельности.

Если в целом давать оценку уровню гражданского, правового и патриотического воспитания студентов в неюридических вузах, то мы вынуждены констатировать его низкий уровень, обусловленный, во-первых, отсутствием общей системы этих направлений воспитания в неюридических вузах; во-вторых, наличием межпредметной раздробленности и отсутствием интегративного подхода к осуществлению гражданского, правового и патриотического воспитания; в-третьих, консервативным знаниевым и мероприятиивым подходом к их организации; в-четвертых, отсутствием инновационной парадигмы субъект-субъектных отношений, с учетом психолого-педагогических особенностей возраста поздней юности обучающихся; в-пятых, отсутствием инновационных подходов и направлений в обучении, форм, методов, приемов, средств и технологий, обуславливающих и активный познавательный интерес студентов в формировании этих личностных качеств, и организацию личностно-ориентированного подхода, и отсутствие стремлений студентов к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации и самоактуализации.

В процессе обучения «Правоведению» одним из важнейших направлений обучения нами был избран компетентностный, культурологический и аксиологический подходы, проблемное, интерактивное и контекстные направления в обучении и разнообразие форм и методов работы. Так, первая же тема нашей лекции «Теория права. Правоведение как наука. Основные категории теории государства и права» – была проблемной лекцией с элементами дискуссии. Необычным было то, что пре-

подаватель сам вел изложение проблемным методом. Выдвинув в теме и плане учебные проблемы, он создал проблемную ситуацию, т.е. ситуацию психологического затруднения, когда студенты, на основе раскрытия логических рассуждений преподавателя от частного к общему, вместе с ним, с его помощью делали выводы, сами «перескакивая» на базе явно еще недостаточных знаний с помощью открытий и своего небольшого социального опыта к новым знаниям на уровне максимальной познавательной активности. Все решенные учебные проблемы конспектировались студентами. Но это уже был не конспект обычной студенческой лекции, а тезисы начинающего исследователя. Казалось бы, тот же учебный материал, но в проблемном изложении преподавателя, и слушался, и запоминался, и осмысливался по-иному. Осмысление его у большинства студентов в аудитории носило творческий характер. «Как Вы, ребята, думаете, чем отличается между собой правоведение как наука и как учебная дисциплина?» – этим вопросом педагог не только заставлял студентов задуматься, а открывал дискуссию, диалог со студентами. «Давайте поразмыслим, в чем разница между объектом и предметом правоведения?», и опять начинается решение проблемы путем диалога. После такого проблемного изложения всех вопросов лекции педагог предлагал одному из студентов подготовить реферат: «Задачи курса правоведения в формировании личности студента». Реферат заслушивался на следующем семинарском занятии, а все студенты в письменном виде готовили задание: «Что лично Вы хотели бы узнать, чем пополнить знания, расширить свои умения, изучив курс «Правоведения». Студенческие доклады и рефераты на семинарах стали «Притчей во языцах», их даже убрали из учебного плана и нагрузки преподавателя. Но где и когда мы будем учить наших студентов в информационный XXI век говорить и слышать друг друга? И вот у нас возникла идея: вернуть хотя бы на часть семинаров

рефераты студентов. Из пяти семинарских занятий на трех мы заслушивали и обсуждали студенческие рефераты, в подготовке которых принимали участие юристы, педагоги, психологи, культурологи, социологи. Более того, они приняли участие и в самом семинаре, так как заслушивание рефератов студентов было не стереотипным. Во-первых, у каждого выступающего было по два оппонента, цель которых была научно проанализировать и дать развернутую рецензию реферата; во-вторых, в ходе заслушивания реферата каждый слушатель должен был высказать свое мнение о реферате, написать отзыв о нем, ответив на примерный перечень вопросов:

1. Актуальность тематики реферата.
2. Изложен ли реферат по плану?
3. Как, на Ваш взгляд, доступно и научно излагались теоретические положения реферата?
4. Достаточно ли использовались первоисточники?
5. Подтверждались ли теоретические положения примерами из практики?
6. Как автор владел материалом реферата, сумел ли заинтересовать аудиторию своим сообщением?
7. Что в реферате вы считаете положительно изложенным?
8. Что бы вы добавили к содержанию реферата? Ваши советы по совершенствованию содержания реферата.
9. Ваша оценка реферата.

Казалось бы, что это совсем не новый методический прием, но он, во-первых, учит студентов не просто слушать реферат, но и анализировать его; во-вторых, формирует навыки рецензирования, и, наконец, в-третьих, учит исследователю методу обучения, т.е. осуществляет на основе традиционного инновационный прием обучения, соответствующий формированию научно-исследовательской компетенции студентов.

В своей работе по формированию гражданско-правового и патриотического воспитания студентов мы использовали инно-

вационные формы и методы обучения по гражданско-правовому и патриотическому воспитанию. Большой познавательный интерес вызвали в студенческой аудитории, например, проблемные лекции: «Какова теоретическая концепция сущности и содержания современных гражданских прав и обязанностей в Российской Федерации»; проблемный диспут: «Поэтом можешь ты не быть, а гражданином быть обязан»; семинар-диалог: «Почему нет прав без обязанностей, а обязанностей без прав в социальном государстве?»

Чтобы воспитывать граждан, необходимо не ограничиваться теорией, а проводить тесную связь с жизнью и с практикой. Именно тогда основы юридической науки успешно внедряются как в сознание молодого поколения, так и в практику поведения, формируются умения. Совершенно по-новому мы стали строить семинары. Чаще всего это были семинары – диалоги, диспуты, круглые столы, деловые и ролевые игры, «мозговые штурмы». Хотелось отметить такие формы наших учебных и внеучебных занятий, как ролевая игра «Суд присяжных», «Мозговой штурм», «Ваш проект воспитания гражданской, правовой и патриотической культуры студентов БГИКИ», круглый стол «Правовой нигилизм молодежи: сущность, проблемы, пути преодоления», диспут «Гражданское общество России: опыт, проблемы, перспективы» и др.

Очень часто на семинарах нами давались ситуационные задания для размышлений и дискуссий. На семинарском занятии № 1. «Система российского права. Отрасли права» нами давалось задание-ситуация: «Взаимодействие морали и права. Возможны ли между ними противоречия?» На каждой лекции, на каждом семинарском занятии обязательно используется материал, усиливающий аспект гражданского, правового и патриотического воспитания. На семинаре на эту же тему остро, полемично обсуждались проблемы морали, закона, права, воспринимаемые в теории и

реалии жизни нашей современной студенческой молодежи. Преподавание нашего предмета, связанное с жизнью, с примерами из практики, усиливает не только само восприятие теории юридической отрасли знания, но, заставляя осмысливать и рассуждать о ней, оказывает воспитывающее влияние.

На лекциях, семинарах и во внеаудиторной работе на заседаниях кружка «Актуальные проблемы правового государства и становления гражданского общества в России начала XXI века» занятия проводились с помощью активных методов и в условиях компетентностного подхода. В интегративной лекции – диалоге на тему «Конституция РФ – основной закон государства» читали ее по проблемам: 1) Понятие Конституционного права и его источники – юрист, специалист по Конституционному праву, приглашенный из БЮИ МВД; 2) Основы Конституционного строя – депутат областной Думы; 3) Права человека и гражданина в РФ – Федеральный судья Свердловского районного суда. Каждому выступающему с мини-лекцией по вопросу темы отводилось 20 минут на ее раскрытие и 5-7 минут для ответов на вопросы.

Исследование в процессе обучения правоведению различных форм, методов, приемов, технологий открывает широкие перспективы повышения качества правовой, гражданской и патриотической подготовки специалистов неюридических вузов и является одним из направлений его модернизации в начале XXI века, обуславливая тем самым положение правоведения как ведущего компонента в системе гражданско-правового и патриотического воспитания в новых условиях начала функционирования с сентября 2011 года ФГОС ВПО третьего поколения, основанного на компетентностном подходе.

Инноватика – наука о нововведениях.

Инноватика в образовании – новая отрасль научно-педагогического знания, учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трех основных подпроцессов иннова-

ционного процесса в сфере образования: создание нового (новшеств); его освоения (восприятие, освоение, «делание своим»); применение новшеств [5, с.11].

Инновационное обучение – это те методы, которые позволяют конструировать учение, как продуктивную творческую деятельность преподавателей и учащихся, связанную с достижениями социально-полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса, сначала в совместной, а затем в индивидуальной самостоятельной работе [4].

Инновационное обучение правведению в неюридических вузах – это подходы, направления, формы, методы, приемы, технологии, применяемые в учебно-воспитательном процессе по правведению, которые основаны на создании новшеств, их освоении, применении с целью усвоения общекультурных компетенций и со-

вершенствования гражданско-правового и патриотического воспитания студентов.

Литература

1. *Звягинцева, Н.Ю.* Инновационные процессы в современном российском образовательном пространстве / Н.Ю. Звягинцева // Известия Южного федерального университета. – 2010. – № 2.
2. *Кондаков, А.М.* Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовки учителя / А.М. Кондаков. – С. 21.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (одобрена распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р) // Овд. Межведомственной информационной бюллетень. – № 7.
4. *Ляудис, В.Я.* Инновационное обучение: стратегия и практика / В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 77 с.
5. *Сорокоумова, Е.А.* Педагогическая психология / Е.А. Сорокоумова – СПб.: Питер, 2009. – 176 с.

УДК 37.012.5

СТАНОВЛЕНИЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Н.И. Репина

Аннотация

Цель статьи – выявить и обосновать общие закономерности функционирования и тенденции развития образовательных и воспитательных систем с целью создания междисциплинарных исследовательских программ по осмыслению западных аналогов образования и их проекции на российское образовательное пространство. Поскольку развитие образовательной системы отдельно взятой страны подчинено целому спектру закономерностей и зависит от целого ряда факторов, то можно говорить о методологической системе сравнительного исследования как определенной совокупности принципов, закономерностей, методов научного исследования, базирующейся и на изучении сравнительного, историко-педагогического опыта.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, общие закономерности функционирования и тенденции развития образовательных и воспитательных систем, интеграция, методология сравнительной педагогики.

Abstract

The aim of the article is to reveal and substantiate common tendencies of educational systems in order to pursue integrative research aiming at analyzing Western counterparts of phenomena of Russian education and their projection upon Russian educational system. As the process of development of educational system depends upon many factors, we can speak about a more particular methodological system of comparative investigation of a certain complex of principles, rules, and methods of scientific investigation, also based on historical experience.

Index terms: comparative pedagogy, common tendencies of educational systems, integrative process, methodological system of comparative investigation.

Вхождение России в единое мировое образовательное пространство выдвигает ряд новых задач, связанных с необходимостью теоретического осмысления тенденций развития образования и педагогической науки постиндустриального общества. По мнению В.Г. Кинелева, академика РАО, доктора технических наук, профессора «на наших глазах и при нашем участии создается единая система образования, выходящая за пределы локальных, узко национальных контекстов, формируется единая система знаний, которая объединяет культуры разных народов». Несмотря на различие в системах и подходах к образованию в отдельных странах, мировые тенденции развития образования

включают в себя достаточно много общего:

- стремление к интеграции в образовании (установление к 2010 году Европейского пространства высшего образования);
- повышение качества образования (реализация новых образовательных технологий, изменение системы подготовки и переподготовки кадров);
- утверждение новых целей и содержания высшей школы, которая в XXI веке становится социальным институтом, обеспечивающим каналы вертикальной мобильности общества

Для всестороннего осмысления проблем, противоречий и тенденций развития системы образования в современном мире

большая роль принадлежит **сравнительной педагогике** – области педагогической науки, изучающей в сопоставительном плане состояние, закономерности функционирования и тенденции развития воспитательных и образовательных систем различных стран.

Развиваясь первоначально как часть теории образования, анализирующая теорию и практику зарубежных стран и культур, сравнительная педагогика сегодня имеет все внешние признаки мировой социальной институализации, позволяющей ей подойти к определению своего статуса как интегративной области педагогики, имеющей свое проблемное поле сравнительно-педагогических исследований и методику их проведения.

Следует отметить, что на современном этапе развития сравнительной педагогики сложилась противоречивая ситуация: публикуется достаточно большое количество работ, освещающих национальные системы образования отдельных стран, но доминирующим в большинстве представленных исследований является преобладание описательности за счет снижения аналитико-оценочных методов, отсутствия научно-обоснованных подходов к изучению и систематизации данных, игнорирования историко-педагогического опыта.

Очевиден, как в оценке российских (Б.Л.Вульфсон, А.Н.Джуринский и др.), так и зарубежных компаративистов (А.Векслиар, М.Дебесс, Г.Ноа, Б.Холмс и др.) значительный теоретический и практический результат сравнительной педагогики в изучении и внедрении мирового зарубежного опыта в систему образования отдельных стран. Вместе с тем анализ сравнительно-педагогических исследований, проведенных российскими специалистами (Б.Л.Вульфсон, З.А.Малькова, Е.И.Бражник, К.И.Салимова и др.) за последние 10-15 лет, показал, что в них практически не ставились задачи выявления основных направлений и содержания сравнительных исследований отечественных педагогов, разработки на этой основе

методологии, позволяющей обнаружить сквозные, универсальные связи, тенденции и закономерности, обеспечивающих взаимосвязь прошлого и настоящего.

Полемика о методологии сравнительной педагогики продолжается. В частности, речь идет о поиске общих методологических ориентиров сравнительно-педагогических исследований, связанных с анализом и познанием объективных закономерностей изучаемых процессов, «обеспечением научной объективности на основе взаимосвязи гносеологии и фактологии, проблемности и описательности» [11, с.22].

Речь идет, прежде всего, о разработке методологии сравнительно-педагогических исследований как системы знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к сопоставлению отечественного и зарубежного педагогического опыта, педагогических явлений, о способах получения знаний, правдиво отражающих постоянно меняющуюся педагогическую действительность в условиях мирового образовательного пространства.

На первом, высшем уровне, речь идет о методологии научного познания, отражающей уровень решения философских и гносеологических проблем, выявлении общих методологических принципов и направления научного поиска.

На втором уровне объектом методологии сравнительных исследований выступают междисциплинарные подходы: комплексный, системный, алгоритмический, функциональный, культурологический, парадигмальный, цивилизационный и др., позволяющие глубже проникать в сущность исследуемой проблемы, соотносить характеристики изучаемых явлений и процессов с общими историко-педагогическими процессами, выделять наиболее важные факторы и закономерности их развития.

Поскольку среди процессов, характеризующих современное состояние сравнительной педагогики, многие исследователи называют «приоритет теоретического мышления, усложнение понятийного аппа-

рата, усиление интегративных связей сравнительной педагогики, которая представляет собой междисциплинарную область исследования, то дальнейшие этапы анализа, обобщения и интерпретации полученных данных зависят от качественно новых методов научного исследования, носящих комплексный, универсальный характер.

В соответствии с вышесказанным, такими методами могут стать: метод историко-генетического анализа, который дает возможность объективного и комплексного исследования состояния и перспектив историко-педагогических процессов, связанных не только с содержанием самого педагогического процесса, но и с развитием личности в системе педагогических отношений [2, с.133]; историко-логический анализ, позволяющий исследовать сложные педагогические явления и процессы на основе исторической обусловленности и последовательности явлений и процессов; сравнительно-исторический метод, позволяющий путем сравнения выявлять общее и особенное в формировании культурных ценностей (П.Сорокин, А.Тойнби); метод культурно-исторической генетики (Е.В.Тарле) и др.

Таким образом, сравнительная педагогика должна быть представлена системно, в динамике ее целостного становления и развития.

В России сравнительная педагогика выделилась в самостоятельную область педагогической науки относительно недавно. Процесс становления теоретико-методологических основ сравнительных исследований в России второй половины XIX в. связан с деятельностью отечественных компаративистов П.Г. Редкина и К.Д. Ушинского. Их исследования содержат в информативном плане сравнения систем образования во Франции, Англии, Германии, Швейцарии и Северной Америке.

Характерной особенностью данного периода было обострение социальных, политико-экономических противоречий, что говорит о наличии переходной, кризисной

ситуации развития Российского общества. Именно в это время, по определению историков, в российском обществе происходил процесс смены типа культуры – от идеационально-идеалистической (первоначально религиозной, основанной на «сверхчувственности» и «сверхразумности» Бога) к чувственной, сенсорной [1, с.66–77]. Период так называемого смешанного типа культуры в России становится наиболее продуктивным для развития отечественного образования, в котором отчетливо проявились ценностно-смысловые ориентиры взаимодействия педагогики и аксиологии как меры «воплощения ценностей, знаний, идеалов и проектов» в отечественную образовательную практику [8, с.32–39].

Именно 50–60-е гг. XIX в. явились началом «порезформенного этапа развития общего и педагогического образования в России», совпадающим с переломным периодом в ее истории, в истории развития русской педагогической мысли и школы. Процесс вовлечения России в систему цивилизованного капиталистического государства сопровождался обострением социальных противоречий, дважды порождавших революционную ситуацию – в начале 60-х гг. и в конце 70-х гг. Крестьянский вопрос, связанный, с одной стороны, с процессом отмирания патриархальных экономических отношений, а с другой – ужесточением капиталистической эксплуатации, и был той социальной почвой, обусловившей появление и развитие революционно-демократической идеологии.

По мнению П.Ф.Каптерева, известного русского ученого, педагога, историка образования и отечественной педагогической мысли, «одной из основных, самых главных пружин современной педагогической практики, и отчасти теории, – была борьба двух педагогик: прогрессивной, которая есть педагогика творческая, созидательная, – и консервативной, которая стремится быть направительной и оберегающей, но часто является просто ограничительной, и задерживающей» [4, с.25–37]. Расходясь

в отдельных концептуальных подходах и положениях по проблемам развития педагогики, ученые – педагоги, представители новых направлений развития педагогики в рассматриваемый период, были едины в главном: ведущей проблемой педагогики стала личность ребенка и уважительное отношение к ней.

Существенным достоинством данного периода является то, что в истории отечественного просвещения 60-е гг. явились временем наивысшего расцвета педагогической мысли, этапом формирования русской национальной педагогики, «новой русской культурной традиции», как синтеза исконной отечественной культуры и лучших достижений западной цивилизации. Концептуальной основой «новой культурной традиции» стали философия революционных демократов, буржуазно-демократические учения Запада, а также идеи русских мыслителей конца XIX – начала XX века В.С.Соловьева, Н.А.Бердяева, В.В.Розанова и др.» [5, с.174]. Несмотря на идеалистическую ограниченность многих теоретических построений и выводов, присущих этим философам, их творчество сыграло существенную роль в преодолении кризиса двух направлений в педагогике: прогрессивной и консервативной.

Значительную роль в развитии теоретико-методологических основ сравнительных исследований принадлежит П.Г.Редкину (1808–1891) – общественному деятелю, педагогу, профессору Московского и Петербургского университетов, автору многочисленных статей и книг по проблемам русской и зарубежной педагогики. При разработке научных, теоретических основ педагогики П.Г.Редкин опирался на передовой опыт Западной Европы и особенно Германии, в частности, на опыт немецких педагогов, последователей И.Г. Песталоцци – И.Ф. Гербарта, А. Дистервега, В. Браубаха. Следуя направлениям и методам исследования представителей германской педагогики – анализу предмета педагогики, ее функций, закономерностей развития,

сравнению историко – педагогического опыта России и Европы, П.Г.Редкин, тем не менее, в первую очередь поставил вопрос об основах отечественной педагогической науки и ее структуре. Этой методологической задаче П.Г.Редкин посвятил одну из первых своих статей «На чем должна основываться наука воспитания?» (1845). «Мое изложение самостоятельно; Браубах писал для Германии, я пишу для России. Педагогике недостает твердой основы. Найти ее – вот первая задача науки», – так формулирует П.Г.Редкин основную цель своего исследования.

Если в 40-х годах П.Г. Редкин еще являлся чистым теоретиком, ищущие те общие основы, на которых может быть построена педагогика как теоретическая наука, то конкретное изучение ее объекта – процесса воспитания позволило ему уже в 60-е годы построить свое научное исследование на основе сравнительного анализа российской и западноевропейской систем образования, в тесной взаимосвязи с социально-политическими и народно-демократическими задачами педагогики, что в последующем определило новое направление его исследовательской деятельности – «уяснение и раскрытие основ педагогической науки в ее историческом, сопоставительном развитии» [6, с.39]. Вскрывая общие методологические предпосылки развития педагогики как науки, определяя ее содержание, П.Г. Редкин использует сравнительный анализ, позволивший ему привести все элементы «педагогического познания в единую и целостную систему» [6, с.64-65].

Формулируя процесс воспитания как деятельность по наставлению (заимствованное в немецкой педагогике от *Unterricht*), П.Г.Редкин обосновывает этот процесс как процесс взаимодействия, «непринужденной деятельности». По мнению П.Г.Редкина, процесс обучения должен быть связан с «изучением человеческой природы, а главная его задача – «расширение круга познаний» на основе взаимо-

действия наставника и ученика, «возбуждающего его познавательную способность» [7, с.382].

Мы можем с уверенностью констатировать, что своей научной, педагогической деятельностью П.Г.Редкин «оказал в свое время значительную услугу педагогической мысли 60-х годов. Сравнительный анализ процессов воспитания и обучения, их формальной и материальной сторон, позволило ему привнести в российское общество новые прогрессивные идеи, отвечавшие общим задачам построения отечественной педагогической науки.

Результатами сравнительных исследований П.Г.Редкин стали многочисленные статьи и доклады по «популяризации передовых европейских педагогов, применения их взглядов к условиям русской действительности» [3, с.28]. С 1859 г. Началась активная деятельность педагогического общества в Петербурге, просуществовавшего почти 20 лет и включавшего более 500 человек – представителей передовых педагогов, директоров гимназий, попечителей Петербургского учебного округа. Свою деятельность в педагогическом собрании П.Г.Редкин совмещал с редакторской деятельностью в журнале «Учитель», организованного И.И.Паульсоном и Н.Х.Весселем. Серия статей под общим заголовком «Современные педагогические заметки» явились попыткой осмысления передовых для того времени идей А.Дистервега, представленных как размышления, беседы автора, освещающего одновременно европейский опыт и проблемы русской школы. С 1971 года в России начинает свою деятельность Фребелевское общество – последователей идей Ф.Фребеля (1782–1852) – известного немецкого педагога по организации дошкольного воспитания. Утвержденное министерством народного просвещения, Фребелевское общество явилось одной из передовых педагогических организаций, первым учебным заведением по подготовке кадрового состава и разработке теории дошкольного воспитания XIX века [3, с.76].

Интерес к передовым педагогическим идеям, зарождавшимся в Германии, обусловил дальнейшее развитие российской педагогической теории, правдиво отражавшей меняющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества. Значительным основанием в разработку и развитие российской педагогической теории явились труды педагога, автора учебников и пособий по отечественной педагогике А.Г.Ободовского (1796–1852), а также доктора медицины, философа и педагога И.М. Ястребцова (1797–1869/1870). Основываясь на научном подходе, сравнительных исследованиях по изучению опыта европейских стран, они глубоко и основательно проанализировали важнейшие условия развития образования в России и создали выдающиеся теоретические исследования, в которых освещались актуальные для того времени вопросы теории, истории и практики общественного обучения и воспитания.

Так, в 30-е годы XIX века были напечатаны два руководства А.Г.Ободовского: «Руководство к педагогике или науке воспитания» (1835) и «Руководство к дидактике или науке преподавания» (1837), которые по сути дела явились полным и систематическим изложением основ педагогической теории.

Осмысление новых исторических реальностей и поиск общечеловеческих ценностей в сравнительном контексте отечественной и зарубежной педагогики в полной мере были присущи научной деятельности К.Д.Ушинского (1824–1870).

Любая область знания, претендующая на статус науки, должна была иметь свой объект и адекватные ему методы исследования. В 60–70-е гг. XIX в. этот важный вопрос методологии еще только поднимался, но, тем не менее, именно методология являлась проблемой первостепенного значения для ученого с самого начал его педагогической деятельности. В статье «Педагогические сочинения Н.И.Пирогова» (1862) К.Д.Ушинский начал поиск пути ре-

шения одной из важнейших методологических проблем педагогики – определение «основной идеи образования». Для этого он считал необходимым определить предмет и цель воспитания, а затем разработать соответствующую традициям и национальному характеру модель образования. Понимая, что бюрократически-чиновничий подход к делу народного образования убивал всякую общественную инициативу, К.Д.Ушинский решил, прежде всего, тщательно изучить постановку народного образования в других странах – Англии, Германии, Франции, США. Изучение это оказалось настоящим исследованием и потребовало огромного труда. Едва ли в то время кто-либо другой мог выполнить подобное исследование с такой глубиной, как это сделал К.Д.Ушинский. Защищая принцип народности в русской школе, исследователь имел в виду предупредить механическое перенесение в Россию систем европейской педагогики, а также подчеркнуть необходимость привлечения общественных народных сил к делу воспитания. Что получится, если мы попробуем механически перенести к нам чужие педагогические системы и идеи? Мы перенесем «только их мертвую форму, безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание. Несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и средства к достижению этой цели» [10, с.76].

Тем не менее, исследования школьного образования за рубежом, представленные в письмах и отчетах под общим названием «Педагогическая поездка по Швейцарии», позволило педагогу провести сравнительный анализ народных школ, процессов воспитания и обучения не на абстрактных теоретических схемах, а на основе исторически сложившегося опыта народного воспитания в отдельных странах. «Прежде чем учреждать народные школы, следовало выработать до ясности понятие о том, чем должна быть народная школа, и выра-

ботать не одному человеку, не в кабинете только, не на бумаге, но целому обществу педагогов, в столкновениях и борьбе мнений, в практических попытках провести свою идею в жизнь» [9, с.395].

Не будет преувеличением выдвинуть предположение о том, что впервые в сравнительных исследованиях К.Д. Ушинского в анализе процессов воспитания и обучения появляется некоторое методологическое обоснование сравнительного исследования:

– сравнительный анализ специфических условий страны и своеобразия, стоящих перед ней экономических, социально-политических и культурных задач (анализ педагогических течений, системы просвещения);

– анализ методики преподавания (ведения и организации урока, поддержания дисциплины);

– построению более прогрессивной российской модели процесса обучения. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что сравнительно-педагогические исследования прогрессивных педагогов второй половины XIX века стали основой для осмысления проблем, связанных с конкретными исследованиями процессов воспитания и обучения, со специальным образованием, с особенностями возраста обучаемых, стремлением осмыслить собственные проблемы и перспективы российского образования.

Литература

1. Булкин, А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А.П. Булкин. – Дубна: Феникс+, 2001.
2. Днепров, С.А. Генезис в педагогических исследованиях / С.А. Днепров // Многокультурное измерение исторического образования: теория и практика: сб. – Екатеринбург, 2001.
3. Заварзина, Л.Э. Педагогическая деятельность П.Г.Редкина / Л.Э. Заварзина // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 65–78.
4. Каптерев, П.Ф. Современные педагогические течения / П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко. – М., 1913.

5. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991.
6. Редкин, П.Г. Избранные педагогические сочинения / П.Г. Редкин. – М., 1958.
7. Редкин, П.Г. На чем должна основываться наука воспитания / П.Г. Редкин; сост. П.А. Лебедев // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М.: Педагогика, 1987.
8. Сенько, Ю.В. Гуманистические основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Academia, 2000.
9. Ушинский, К.Д. Избранные пед. соч. / К.Д. Ушинский. – М., Прсвещение, 1968.
10. Ушинский, К.Д. Собр. соч. / К.Д. Ушинский. – М., 1948.
11. Хрестоматия по истории философии (русская философия): учеб. пособие для вузов; в 3 ч. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1997. – Ч. 3. ■

УДК 37.036

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Л.Н. Иванова

Аннотация

Рассмотрены отдельные аспекты музыкально-эстетического воспитания в разные эпохи развития человеческого общества, его особенности и значение, средства и методы в зарубежной педагогической теории и практике.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, эстетическое воспитание средствами музыки, гармоничное развитие личности, художественное воспитание.

Abstract

The article examines some aspects of musical and aesthetic education in the different epochs of mankind's development, its features and importance, means and methods in foreign educational theory and practice.

Index terms: spiritual and moral development, aesthetic education by means of music, the harmonious development of personality, artistic education.

Вопросы музыкально-эстетического воспитания личности привлекали внимание общественности еще много веков назад. В Древнем Китае искусство (музыка) считалось одним из лучших средств перевоспитания людей и изменения обычаев. Строгая символическая и семантическая детерминированность бесполутонового лада (пентатоники) должна была оказывать строгое воздействие на жизнедеятельность людей и понималась как единство пяти добродетелей (человечности, справедливости, воспитанности, предусмотрительности, искренности), а определенность каждого из пяти звуков означала и социальную символизацию. Музыка являлась средством развития определенных моральных качеств (великодушия, спокойствия, пронциательности, скромности, вежливости, честности и т.д.) и, по представлениям Конфуция, должна была способствовать гармоническому развитию личности.

Древнегреческие мыслители определяли ведущую роль искусства в совершенствовании личности, очеловечивании ее чувств, развитии художественного вкуса, и, в целом, всей духовной сферы личности. По воззрениям греков, влияние искусства оказывает воздействие на нрав-

ственный мир человека, воспитывает и исправляет его характер, формирует его психологическую настроенность – «этос». Общественное воспитание у греков было неотделимо от эстетического воспитания, основу которого составляла музыка. Музыка в силу своей нравственной направленности считалась важным средством общественного воспитания, а художественная образованность – основой образования. Музыка, литература, рисование и гимнастика составляли основное содержание образования, призванного развить восприимчивость души, нравственность стремлений и чувств, а также силу и красоту тела. Под музыкой в то время понималось триединство «мусических искусств», находящихся под знаком муз: танца, как проявления телесной конкретики жеста; поэзии, как смыслообразующего начала и, собственно, музыки (лада, ритма). Для гражданского воспитания Платон считал подходящими только два лада – фригийский и дорийский, которые способствовали укреплению личности. Для Аристотеля гармония телесного и духовного является исходной точкой воспитания человека и осуществимо лишь в сочетании воздействия музыки и гимнастики, главным средством эстетического воспитания он считал музы-

ку, которая развивает «благопристойность и благовоспитанность».

Об общественном значении музыкально-эстетического воспитания в Древнем Египте свидетельствуют многочисленные барельефы и росписи с изображением певцов и инструменталистов. Музыка в Древнем Египте сопровождала трудовые процессы, массовые празднества, религиозные обряды, культовые действия. С глубокой древности в Египте существовало искусство «хейрономии» («воздушное» нотное письмо и дирижирование хором), которое развивалось, в основном, в религиозных целях.

Содержание и направленность музыкально-эстетического воспитания в эпоху Средневековья целиком определялись новой идеологической ориентацией, связанной с распространением и укреплением позиций христианства. На смену культу наслаждения, чувственной красоты, характерному для античности, пришел христианский аскетизм – сознательное ограничение и подавление чувственных желаний и потребностей. В средние века отношение к искусству определяется догматами церкви, не приемлющей гедонистичности и элитарности эстетической мысли античности. Для средневекового аскетичного мировоззрения всякая красота как прелесть (прельщение) осуждалась и считалась обманом, скрывающим истину. Музыка отводилась роль вспомогательного средства для более глубокого усвоения религиозных истин. Роль искусства заключалась в усилении эмоционально-нравственного эффекта при богослужении, в результате чего оно стало приобретать скорее прикладное, нежели фундаментальное, значение. Музыка была важным средством эстетизации церковных обрядов, надления их эмоциональным смыслом, художественностью, главная задача которой заключалась в воспитании религиозной нравственности.

Идеалом духовной музыки был простой по форме и содержанию мотив, лишенный чувственной окраски. Образцом такой му-

зыки стал григорианский хорал, с характерной для него строгостью ритма и плавным движением мелодии, которая создавала эффект общего душевного настроя и способствовала духовно-созерцательному состоянию человека во время богослужения. Музыка сопровождала церковные обряды, усиливая эмоционально-личностное отношение верующих к религии, способствуя формированию коллективного религиозного сознания, приобщала подрастающее поколение к духовной музыке. В Средневековье искусство считалось средством воспитания нравов, отвращения от дурных страстей, религиозного воспитания христианской покорной личности. В церковных певческих школах обучение осуществлялось по программе «семи свободных искусств», включающих и музыку, которая являлась источником гармонии между природой, человеком и Богом.

Эпоха Возрождения ознаменовала собой переход от Средневековья к Новому времени, и прежде всего к культуре раннебуржуазного общества, зародившейся в итальянских городах и развившейся затем в городах других европейских стран. Ренессанс покончил с аскетизмом средних веков, взяв на вооружение культурные достижения античности, наполнив их новым смыслом. Культ гармонии, телесной и духовной красоты, силы, здоровья, чувственного восприятия жизни становится каноном искусства. Это имело определяющее значение для развития форм музыкально-эстетического воспитания. Речь идет о гуманистическом характере культуры Возрождения, ее светской направленности, что ярко проявилось в переходе от средневекового аскетизма и схоластики к гуманизму и утверждению идеала гармонически развитой личности человека.

В эпоху Возрождения под влиянием гуманистических идей главной ценностью на земле провозглашался человек, как носитель мудрости, нравственности, духовности. Цели музыкально-эстетического воспитания сводились, в основном,

к нравственному совершенствованию личности. Идеалом эпохи стал разносторонне образованный художник – раскрепощенная творческая личность, богато одаренная, стремящаяся к утверждению красоты и гармонии в окружающем мире. Наряду с чтением и письмом светский этикет требовал умения играть на нескольких музыкальных инструментах, говорить на 5–6 языках. Гуманистическая педагогика была направлена на формирование образованного, нравственно совершенного и физически развитого индивида с четко выраженной социальной ориентацией, что проявилось в деятельностно-практическом характере музыкально-эстетического воспитания.

Всесторонняя образованность, гармоническое развитие были доступны в основном социальному меньшинству, а формами массового приобщения к искусству по-прежнему остались церковное пение, народные праздники, карнавалы. Одной из таких форм обучения того времени были певческие школы при католических храмах – метризы, первые консерватории (так назывались сиротские приюты, куда принимались музыкально одаренные дети). В некоторых консерваториях преподавали А.Скарлатти (1660–1725), А.Вивальди (1678–1741) и другие выдающиеся музыканты той эпохи.

В эпоху Просвещения основная идея заключалась в том, что посредством музыкально-эстетического воспитания можно поднять человека до уровня свободной общественной, политической и нравственной жизни (идеал просвещенного человека). Просветители считали, что искусство воспитывает свободную индивидуальность, развивает универсальные формы чувственного восприятия. Они верили в возможности эстетического развития человечества. Эстетическое воспитание во Франции в эпоху Просвещения рассматривалось как основа исторического прогресса, в его задачи входило создание гармоничного общества. Проблемы эстетического воспитания поднимались в трудах Ш.Монтескье (1689–1755) и К.Гельвеция (1715–1771),

видевших назначение искусства в пробуждении ярких и сильных ощущений. В обычной жизни, утверждал Гельвеция, впечатления притупляются, искусство же должно пробудить угасшие страсти, дать человеку то, чего он лишен в действительности.

С позиции теории свободного воспитания рассматривал содержание музыкально-эстетического воспитания Жан Жак Руссо – французский просветитель, философ и писатель, отразивший в своем творчестве интересы плебейских слоев третьего сословия, провозгласивший идеал свободы и равенства. Эстетическими качествами личности учащихся он считал естественную любовь ко всему прекрасному, хороший вкус, которым наделила человека природа, определенные творческие способности. Особое внимание Руссо уделял эстетическому отношению к красоте природы, воспроизведению учащимися музыкальных произведений и сочинению музыки. Теория Руссо оказала огромное влияние на развитие эстетического воспитания эпохи Просвещения [3].

Английский просветитель и педагог Р.Оуэн считал искусство мощным средством выработки хорошего рационального и счастливого характера. Дети в Институте образования характера рисовали, исполняли хором лучшие шотландские песни, играли на музыкальных инструментах, с большим мастерством и грацией танцевали. Помещение Института было художественно оформлено. В педагогике Р.Оуэна намечается система эстетического воспитания, в которую он включает искусство (изобразительное искусство, музыка, теннис, танцы), процесс обучения (учитель должен уметь применять средства наглядности, делать уроки занимательными), оформление помещения, одежды, взаимоотношения учителя и ученика (любовь и уважение к детям).

В своей педагогической деятельности английский педагог А.Нейлл, сторонник теории свободного воспитания, организатор и руководитель школы в Саммерхилле, широко использовал искусство в воспи-

тательных целях. Дети сами решали, чем им заниматься: малыши читали сказки, дети среднего возраста работали в комнате искусств, где рисовали, плели корзины, лепили горшки, готовили костюмы для спектаклей, вечерами ходили в кино, занимались танцами. В Саммерхилле действовал детский театр, дети сами сочиняли пьесы, иногда готовили костюмы и декорации. Дети с удовольствием занимались танцами, музыкой, почти ежедневно приходили в квартиру Нейлла слушать пластинки Дюка Эллингтона, Э.Пресли, Равеля, Стравинского. Творческому самовыражению детей в Саммерхилле в немалой степени содействовали мастерские искусств, где дети рисовали, лепили из глины, вырезали, шили, делали различные поделки.

Значимость музыкально-эстетического воспитания в истории педагогической мысли подтверждает пример педагогической деятельности немецкого педагога-гуманиста Густава Винекена (Wuneken). В его «свободной школьной общине» в германском селении Виккерсдорф искусство присутствовало как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности учащихся. Занятиями по искусству руководили талантливые педагоги: художники, композиторы, выдающиеся деятели искусства. Дети осваивали разнообразные виды искусства: в школе был школьный театр, где ставились пьесы не только Шекспира, Шиллера, Мольера, но и сочиненные самими детьми. Детей знакомили с произведениями выдающихся художников, они постигали основы музыкальной грамоты. Много времени уделялось рисованию с натуры, лепке, росписи, игре на музыкальных инструментах, хоровому пению, занятиям по культуре поведения.

Музыкально-эстетическое воспитание занимало важное место и в педагогической концепции Селестена Френе, французского просветителя, педагога. Селестен Френе – организатор и руководитель экспериментальных начальных школ, издатель и главный редактор журналов «Воспитатель» и «Детское искусство» [2]. Он преподавал в

экспериментальных школах, которые представляли собой лаборатории творческого развития личности, где широко применялись формы художественной экспрессии – рисование, пение, музыка, театр, прикладное искусство. Музыкально-эстетическое воспитание в экспериментальных школах осуществлялось неразрывно с природой [1, с.92].

Институт Музыки и Ритма Эмиля Жак-Далькроза открылся в городке Хеллерау, расположенном недалеко от Дрездена. Основной задачей своей деятельности в Хеллерауском Институте Далькроз считал подготовку преподавателей ритмики по своей системе для широкой сети школ и институтов. Работая в Женевской Консерватории он создаёт и оформляет метод ритмического воспитания, названной впоследствии «системой ритмической гимнастики». Под термином «танец» Далькроз понимал искусство выражать свои чувства при помощи ритмических движений, но он не находил этого в классическом танце.

Главные принципы Далькроза: «Музыка звуков и музыка жестов должна быть воодушевлена одними чувствами»; «Музыка должна одухотворять движение тела, чтобы оно воплотилось в зримое звучание». Система швейцарского педагога-музыканта Э.Жака-Далькроза включала, кроме ритмики, сольфеджио, хорового пения, музыкальной импровизации на фортепиано, также художественную гимнастику и танец. Танец становится элементом, имеющим действительное, эстетическое и социальное значение. Далькроз считал необходимым раннее музыкальное воспитание и общее эстетическое воспитание детей. Музыка, по его мнению, кроме того, имеет общевоспитательное значение – стимулирует к действию астенические натуры, успокаивает возбуждение, тонизирует поведение человека.

Ритмические упражнения в качестве дидактического метода использовались в системе музыкально-эстетического воспитания «Schulwerk» австрийского композитора и педагога Карла Орфа, где в обучении

и воспитании учащихся применялись танцы, гимнастика, музицирование, импровизация и сочинение музыки. Гуманистические идеи педагогической концепции Карла Орфа близки античному «мусическому воспитанию». К.Орф считал главной целью своей педагогической деятельности развитие творческого потенциала личности ребенка. Музыкальное воспитание по его системе осуществляется в процессе «элементарного музицирования», в синтезе музыки с речью, с ее ритмической и мелодической сторонами. Музыка связывается с движением, пантомимой, театрализованной игрой. Самой сильной и существенной стороной системы Орфа является ее эстетико-педагогическая направленность на развитие творческой инициативы детей, основывающейся на специально разработанном комплексе инструментально-речевых импровизаций.

В основе системы венгерского композитора и педагога З.Кодая лежит признание им определенной универсальной роли хорового пения. Он разработал систему обучения по нотам на основе релятивной (ладовой) сольмизации. В этой системе используются буквенные названия звуков, применяются условные обозначения ритмических рисунков и ручные знаки (определенные движения рукой, обозначающие каждый звук). Кодай доказал, что занятия музыкой стимулируют успехи учащихся по другим предметам. Основой венгерской системы музыкального воспитания является вокальное музицирование, как основной вид практической музыкальной деятельности и определяющий фактор в эстетическом воспитании человека.

Принципы выдающегося венгерского музыканта и педагога Золтана Кодая легли в основу системы музыкального воспитания в Венгрии. Музыкальное обучение начинается в дошкольном учреждении, затем в общеобразовательной школе, гимназии и в высшей школе. Разработанная З.Кодаем целостная концепция музыкального обучения и воспитания имеет глубокие национально-исторические корни.

Известной и влиятельной педагогической системой в русле гуманизации образования стала «Вальфдорская педагогика», основателем которой был немецкий философ и педагог Р.Штейнер. В «Вальфдорской педагогике» большое внимание уделяется музыкально-эстетическому развитию личности учащегося. Все ученики школы должны играть на флейте и уметь петь, овладевать музыкальными ритмами, ритмами танцев народов мира, ритмами различных поэтических форм, ритмическим движением. День на всех этапах обучения в школе разделен на три части: духовный (активное мышление), душевный (обучение музыке и эвритмическому танцу), креативно-практический (творческая деятельность). Ритм дня может быть подчинен тому предмету, блок которого сейчас в изучении (например, если изучают математический материал, детям предлагают «увидеть» его во время танца). «Вальфдорская педагогика» – это система методов и приёмов воспитания и обучения, основанных на антропософской концепции развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов.

Анализ истории зарубежной педагогической мысли позволяет утверждать, что проблема музыкально-эстетического воспитания личности берет свое начало с древних времен и являлась актуальной во все времена развития человеческого общества. Исследование зарубежной педагогической мысли подтверждает значимость музыкально-эстетического воспитания как средства гармоничного развития личности.

Литература

1. *Валеева, Р.А.* Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века / Р.А. Валеева. – Казань, 1996.
2. Педагогический энциклопедический словарь / под ред Б.М. Бим-Бада. – М., 2003. – С.418.
3. *Петрова, Г.А.* Воспитание эстетической культуры будущих педагогов в условиях университетского образования / Г.А. Петрова. – Казань: ЦИТ, 2009. ■

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 377.3

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ КОНЦЕПЦИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ИХ ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Р. Демченко, М.В. Морозова

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические концепции и зарубежный опыт реализации профильного обучения в системе общего образования (США, Германия, Великобритания), анализируются модели профильной подготовки учащихся и взаимосвязь с профессиональным обучением, государственные программные документы, направленные на совершенствование профильной подготовки учащихся. Определяется адаптационный потенциал зарубежного опыта профильного обучения для российской системы образования.

Ключевые слова: адаптационный потенциал, система профильного обучения, сравнительно-педагогический анализ, диверсификация, инновационные учебные заведения.

Abstract

The paper considers theoretical conceptions and experience of foreign countries (USA, Germany, Great Britain) of implementing profile education in the system of general education of a country. Models of profile training of school students, interconnection with professional education as well as state programs aimed at profile training improvement are also analyzed. The article also determines the adaptability potential of foreign experience in the field of profile education for Russian education system.

Index terms: adaptability potential, system of profile training education, comparative pedagogical analysis, diversification, innovation educational institutions.

Усиливающаяся интеграция национальных образовательных систем в мировое образовательное пространство, влияние глобальных структур интеграционного свойства, определяющих политику в области образования, занятости, подготовки кадров, актуализируют проблему сохранения уникальных, исторически сложившихся особенностей образовательных систем.

В тоже время, на наш взгляд, назрела необходимость развития подходов в области методологии сравнительного и международного образования, объединения усилий российских специалистов в данной сфере и расширения междисциплинарных исследований. В конечном итоге, это послужит развитию глобального исследования сравнительного и международного образования и позволит по-новому посмотреть на

комплексную и противоречивую проблему взаимодействия глобализации и интернационализации образования. Благодаря этому станет возможным применение новых методов разработки рекомендаций для образовательных политиков федерального и регионального уровня с учетом международных наработок зарубежных ученых в этой области.

Во многих высокоразвитых зарубежных странах (в том числе, в США, Германии, Великобритании) успешно функционируют педагогические системы профильного образования, имеющие как общие черты, так и характерные особенности, связанные с культурными и историческими традициями стран.

Профильное обучение является способом дифференциации и индивидуализации образования за счет изменения структуры,

содержания и организации образовательного процесса. Оно создает возможности для более полного учета интересов, склонностей и способностей учащихся, формирования интереса к продолжению образования и получению современной профессии.

Профильность является закономерным этапом развития общеобразовательной школы. С одной стороны, она помогает решить социальные проблемы, обеспечив подготовку выпускников к трудовой деятельности, продолжению обучения в вузах, а с другой – способствует решению проблемы более полного учета индивидуальных возможностей и потребностей учащихся, представляющих различные слои населения.

Основным побуждающим фактором для создания профильных классов в школах экономически развитых зарубежных стран стали различия в требованиях к выпускникам школы, предъявляемые внешней системой: учреждениями профессионального образования, производством, обществом. Данное положение доказано анализом профилированности традиционных школ Германии; дифференциации обучения старшеклассников в США; практики ранней дифференциации обучения в Великобритании.

Определено, что причиной возникновения профильности в системе общего образования послужили и внутренние факторы, а именно, различие в потребностях и возможностях самих школьников по отношению к содержанию обучения. За рубежом система профильного обучения создавалась на основе более ранней дифференциации обучения в начальной и неполной средней школе и поэтому в какой-то степени служит продолжением этого вида дифференциации. В этой связи были проанализированы лежащие в основе профилизации обучения: концепция «интеллектуальной одаренности» в США; биологизаторские концепции в Великобритании; концепция о природной предопределенности ребенка

какому-либо виду развития (практическому, теоретическому, творческому и другим) в Германии.

Тенденция профилизации обучения на старшей ступени школы экономически развитых стран существует в течение длительного времени. В последние годы традиционный «streaming» – разделение учащихся на потоки обучения – претерпевает ряд изменений, что объясняется глобальными тенденциями конвергенции и дивергенции образовательных систем. В последние годы для зарубежных стран характерна новая тенденция – создание инновационных, «альтернативных» моделей профилизации обучения, существующих на уровне федеральных или региональных программ, обеспечивающих углубленную подготовку для работы в высокотехнологичных областях, в основном предназначенных для определенных целевых групп. Другой моделью организации профильного обучения являются ресурсные центры, где учащиеся общеобразовательных школ проходят профильную подготовку с выдачей сертификата о различном уровне овладения профилем (в некоторых случаях – получения профессии). Сквозные программы по аналогу «Два плюс Два» в США с одной стороны, являются аналогом профиля подготовки в вузы в России, а с другой – выражением тенденции непрерывного профессионального образования. Основными достоинствами такой модели является преемственность и непрерывность обучения, а также оценивание в форме зачетных единиц (кредитов), что позволяет набирать курсы из разных профилей и выстраивать гибкую индивидуальную программу обучения, включая чередование периодов работы и обучения. Еще одной перспективной для адаптации в условиях российского образования является, на наш взгляд, модель «школы внутри школы», при которой на базе общеобразовательной школы организуется профессиональная академия, предоставляющая как программы профильного обучения, так и профессиональной подготовки.

В отечественной практике возможно использование следующих идей и технологий американской модели профессионального самоопределения. В русле стратегии привития ценностей нам представляются значимыми: система нравственно-гражданского воспитания, программы трудового обучения, общественного служения, развития карьеры, приближения заданий к реальной жизни («real life» situations) или социально-значимым ситуациям; технологии обучения составлению «портфолио» и использованию его в дальнейшей практической деятельности; подготовка специалистов службы профильной ориентации и «педагогической поддержки»; «пасторская» программа; «personal and social education» – курс личностного социального образования. Представляет интерес система взаимодействия внутри- и внешкольных организаций, ориентированная на помощь подросткам в профессиональном и ценностном самоопределении. Опыт разработки и реализации американской модели профессионального самоопределения учащихся возможно продуктивно использовать в отечественной практике не копированием или вычлениением отдельных технологических звеньев, а путем системной модернизации с учетом целостности учебного процесса, специфики влияния социокультурных факторов, традиций отечественной системы образования.

Стратегия профвоспитания в американской педагогике опирается на следующие стадии формирования мировоззрения личности старшего подростка: адаптация – знания, индивидуализация – убеждения, интеграция практическая – личностно значимая и социально полезная деятельность. В содержании процесса присутствует акцент на формировании ценностных ориентаций. Профессиональный выбор американских учащихся обусловлен ценностями, транслируемыми в процессе образования. Критериями результативности модели профессионального самоопределения в образовательных учреждениях США выступает

сформированность 11 компетенций и способность учащегося проявлять себя в качестве субъекта самоопределения. При этом нужно учитывать, что компетентностные характеристики приобретаются не только в результате обучения в высшей школе, но и на предшествующих ступенях, а также вне образовательного учреждения (например, в результате воздействия СМИ). В период обучения также невозможно связывать понятия «дисциплина-компетенция», т.к. компетенции наряду с изучением тех или иных учебных дисциплин могут приобретаться в ходе применения различных технологий обучения или воспитательной работы (деловые, ролевые игры, составление проектов и пр.) Педагогическая поддержка предполагает содействие процессу профессионального самоопределения с целью выявления и преодоления как объективных, так и субъективных препятствий.

Адаптировать к российским условиям целесообразно не столько механизмы ранней ориентации учащегося на узкую профессию, сколько содержательно-технологические компоненты американской модели, стимулирующие социальную активность школьника, его стремление к социальному росту, успеху и творчеству, самореализации и самообразованию. Признание за учащимися прав на собственное содержание образования позволит сформировать у них опыт принятия ответственности за собственный выбор. Изменение форм взаимодействия педагогов-консультантов с учениками будет способствовать освоению компетенций в «реальной ситуации» выбора.

В школах США перед выбором предметов и курсов учащихся ориентируют на то, что для продолжения обучения им необходимо тщательно спланировать свою учебную деятельность. Для детей с проблемами предлагается компенсирующий учебный план со специальным набором учебных курсов. Одаренные дети работают над составлением своего учебного плана с консультантами или специалистами по

одаренности. Возможно и так называемое «независимое обучение» для учащихся, желающих изучать дисциплины или проблемы, не включенные в общий перечень, или намеревающихся освоить предлагаемые дисциплины на повышенном уровне. Такие возможности предоставляются в рамках любого профиля. Несмотря на выявленную позитивную практику в российской школе вряд ли сможет в ближайшие годы получить большое распространение «американская» модель, когда обучение в старшей средней школе строится по схеме изучения всего 4-5 обязательных предметов, плюс к тому получения заданной суммы «образовательных кредитов» путем любого выбора предметов и элективных курсов, модулей из предлагаемого ассортимента, состоящего из полусотни таких модулей.

В Великобритании профильное обучение осуществляется посредством выбора старшеклассниками индивидуальных образовательных траекторий, направленных на получение той или иной квалификации, дающей не только право прямого зачисления в высшие учебные заведения, но и на конкретную деятельность. Получение профессиональных квалификаций позволяет избежать, с одной стороны, узкой специализации, а с другой – создает условия для допрофессиональной подготовки и социально-профессиональной адаптации учащихся. Это прекрасный стимул для профессионального совершенствования в течение всей жизни.

Каждое британское образовательное учреждение для учащихся старше шестнадцати лет стремится предоставить разнообразные формы обучения, позволяющие учащимся совершенствовать имеющуюся квалификацию, подниматься по ступеням и уровням образования; не только продолжить, но и сменить профиль образования, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в обществе [1].

Для старшей ступени школы в структуре общего образования в Великобритании

выделяют три основных вида школьной подготовки (профиля): строго академическая («academic»), включающая знание теории, профессиональная («vocational») – с упором на практические навыки и профессиональная продвинутого уровня V («semi-vocational»), когда учащиеся осваивают и теорию, и практику. Вопрос о содержательном наполнении профиля решается учеником и его родителями, что выражается в выборе того или иного типа школы и набора профилирующих дисциплин, необходимых для получения желаемого вида сертификата (квалификации) в соответствии с профессиональными устремлениями учащегося. В России количество профилей пока строго не определено. В «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» в качестве примера возможных профилей в российской школе называются естественно-математический, технологический, гуманитарный и социально-экономический.

Великобритания обладает необходимым опытом в области организации взаимодействия образовательных учреждений, реализующих программы профильного обучения. На современном этапе сетевое взаимодействие образовательных учреждений рассматривается как действительно эффективный способ обеспечения доступности общего образования, позволяющий наиболее эффективно использовать ресурсы образовательных учреждений.

Проанализировав опыт сетевого взаимодействия образовательных учреждений Великобритании, рекомендуется положить в основу сетевой организации профильного обучения в муниципальной образовательной системе следующие принципы: индивидуализации профильного обучения; дифференциации профильного обучения; развивающего, деятельностного характера профильного обучения; вариативности профильного обучения; интеграции образовательного процесса с социумом; региональной направленности образования.

При проектировании сети образовательных учреждений необходимо изучить образовательное пространство города и прилегающих районов с целью выявления потенциальных партнеров. На этом этапе выстраивается возможная архитектура связей сети, ее плотность, а также определяются ее размеры. Взаимодействие учреждений может происходить по нескольким различным направлениям: по линии обмена учащимися и по линии обмена кадрами, информационными, научно-методическими, материально-техническими и другими ресурсами.

Работая над созданием сетевой организации профильного обучения необходимо тщательно изучить образовательные потребности учащихся школ и их родителей. Именно такой подход позволит преобразовать внешнее директивное управление педагогом деятельностью ученика в иницируемую самим учеником и методически обеспеченную учителем самоорганизованную деятельность. Исследования в этом направлении целесообразно вести путем анкетирования. Анкетирование всех участников социального заказа на профильное обучение рекомендуется проводить ежегодно с целью своевременной корректировки содержания профильных курсов. Важно также установить тесные контакты со службой занятости, с предприятиями и учреждениями данной территории. Полученные данные позволят изучить текущие и прогнозируемые потребности в кадрах по ряду массовых профессий и, таким образом, будут способствовать правильному выбору учащимися предпрофильного и далее профильного обучения с учетом возможного будущего трудоустройства выпускника.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений является действительно эффективным способом обеспечения доступности общего образования. За его счет также удастся существенно повысить качество образования и эффективность расходования ресурсов. Помимо этого, ме-

няются и содержательные моменты образовательных программ школ, действующих в рамках общего сетевого проекта. За счет их конкуренции реализуется стремление обновлять образовательные программы, существенно повышается общий инновационный климат в сети образовательных учреждений.

В ФРГ после окончания начальной школы учащиеся поступают на следующую ступень обучения, которая реализует предпрофильную подготовку (гимназия, основная, реальная школы), формирование карьеры (изучение возможностей построения карьеры, анализ потенциальных барьеров на пути к занятости, умение принимать решения и разрешать проблемы), навыки поиска места работы, навыки адаптации на рабочем месте, продвижения по службе, лидерства (эффективное общение, навыки работы в группе).

Организация профильной подготовки обеспечивается индивидуальным учебным планом обучающегося, который содержит фиксированный перечень обязательных учебных курсов и возможность выбора из множества курсов в течение всего периода обучения. В российских школах преобладает углубленное изучение предметов, обеспечивающих фундаментальную подготовку учащихся.

Основными направлениями профориентации школьников являются обучение навыкам эффективного поведения в условиях рынка труда; формирование школьников целей и планов собственной профессиональной карьеры; устойчивые связи между 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.

Для ФРГ характерна ранняя профилизация обучения, ориентация социально-экономического и педагогического окружения

на получение учащимися хорошей профессиональной подготовки; обязательная ежегодная производственная практика на предприятиях 1-2 недели в течение учебного года; включение учащихся в основные сферы деятельности (образовательную, производственно-практическую, социально-активную, культурно-досуговую) с формированием опыта выполнения соответствующей деятельности (компетенции).

Перспективными для дальнейшего изучения и адаптации в условиях российского образования являются такие формы, как одногодичная базовая профессиональная подготовка (Berufsgrundbildungsjahr), которая осуществляется либо на базе государственной или частной профессиональной школы (школьная форма), либо в рамках дуальной системы (кооперативная форма). Основными целями и задачами одногодичной базовой профессиональной подготовки являются: создание широкой профессиональной основы для дальнейшего специального обучения, облегчение и предварительная проверка выбора профессии; обеспечение постепенного перехода от общеобразовательной школы к собственно профессиональной подготовке (организационно и содержательно) [3].

На наш взгляд, педагогический опыт ФРГ в области организации профильного обучения представляет собой инновационный потенциал для использования в российской общеобразовательной школе. Опыт организации профильного обучения ФРГ (непрерывное психолого-педагогическое сопровождение профильной ориентации учащихся, начиная с 5 класса; усиление практико-ориентированной направленности элективных курсов на старшей ступени обучения; поиск и внедрение форм взаимодействия школ и социальных партнеров по организации производственной практики на фирмах, предприятиях, в профессиональных учреждениях НПО, СПО; летняя практика на рабочих местах; формирование в учебно-воспитательном процессе мотивации, направленной на получение про-

фессиональной подготовки в системе НПО и СПО, а не только в высшей школе; взаимодействие общеобразовательных школ, социальных партнеров, профессиональных образовательных учреждений (НПО, СПО, ВУЗ) по созданию основных сфер деятельности с целью формирования у учащихся качеств будущего конкурентоспособного специалиста) целесообразно использовать при разработке новых подходов к реализации профильного обучения в российской системе образования.

Сравнительно-сопоставительный анализ показал, что и в России, и в зарубежных странах к началу старшей средней школы проводится предпрофильная ориентация учащихся. Традиционно в зарубежных странах продолжение обучения в основной школе предусматривает «академический вариант», направленный на подготовку учащихся к поступлению в вузы, и «профессиональный», содержащий производственные, прикладные и профильные дисциплины. При этом возможно введение дополнительного предпрофильного года, в течение которого осуществляется коррекция выбора учащихся. В последние годы все большее распространение получают: академический, профильный и практический варианты дифференциации обучения, причем их соотношение меняется в сторону увеличения обучающихся на академическом и профильном направлениях, что во многом объясняется общей тенденцией увеличения числа выпускников, поступающих в вузы.

Особенностью построения структуры профильного обучения за рубежом является гибкость профилизации, которая направлена на преодоление излишней дифференциации обучения и служит выражением индивидуализации обучения. Организация профильного обучения направлена на предоставление учащимся возможностей смены профилей обучения и построение индивидуальной программы за счет самостоятельного набора учебных предметов из разных профилей. Таким

образом осуществляется индивидуальное проектирование образовательной траектории, что служит основой для подготовки квалифицированных специалистов на последующих уровнях образования.

В зарубежной практике выделяются два основных подхода к составлению учебных планов профильной дифференциации. Первый подход предусматривает создание стационарных отделений и секций, каждое из которых строит занятия в строгом соответствии с планами и программами именно данного профиля (Германия). Второй подход – это специализация обучения через широкий спектр элективных предметов (США, Великобритания). Данный подход получает все большее распространение и наиболее перспективен [2].

В США, Великобритании и Германии в последние годы значительное внимание уделяется установлению связей профилизации обучения с концепцией непрерывного образования. В этом случае основным условием и средством является то, что каждая ступень обучения имеет потенциальные возможности для продолжения и углубления образования. При проектировании перечней и содержания профилей обучения учитываются изменения рынка труда и требований к уровню образования выпускников школ на основе влияния мнения и экспертных оценок социальных партнеров и работодателей.

К сожалению, в России изученные в процессе профильного обучения курсы не всегда засчитываются учащимся при продолжении профессионального обучения начального, среднего и высшего уровня, хотя в последнее время появляются модели многоуровневого и непрерывного профессионального образования, учитывающие данное важнейшее положение.

Таким образом, исследование организационно-педагогических и дидактических основ профильного обучения за рубежом позволило выявить общие особенности развития профильного обучения в зарубежных странах, которые определяются

регионализацией и локализацией глобальных образовательных тенденций.

Инновационные модели профильного обучения в зарубежных странах построены на основе национально-специфических философских концепций и характеризуются организацией гибких моделей профилизации; внедрением новых форм и программ обучения; своевременным обновлением и закрытием профилей; введением широких профилей обучения; связью профилей с базовым содержанием образования; отходом от жесткой дифференциации за счет введения разнообразия элективных курсов.

Концепции и теории предпрофильной и профильной ориентации и профессионального консультирования, возникшие в США и западноевропейских странах, имеют значительный инновационный потенциал для использования их в российских условиях (теория характерных особенностей, когнитивная теория, теория принятия решений, сегментативная теория и др.).

Основным назначением профилизации обучения на старшей ступени общеобразовательной школы в экономически развитых зарубежных странах является ориентация образования на индивидуализацию обучения, соединенного с процессом социализации обучающихся в реальных условиях рыночных отношений, что повышает конкурентоспособность выпускников общеобразовательных учреждений на рынке труда. Глобальными тенденциями развития профильного обучения являются:

- направленность профильного обучения в соответствии с требованиями, предъявляемыми современным обществом, рынком труда и дальнейшим образованием (реализация принципа региональности);
- качество – формирование нового качества общеобразовательной и допрофессиональной подготовки (реализация принципа вариативности);
- личностная направленность – удовлетворение потребностей личности (реализация принципа индивидуализации);

– свобода выбора – широкие возможности учебных заведений в предоставлении профильной подготовки учащихся.

Проведенный анализ зарубежного опыта в сфере реализации профильного обучения имеет большое значение для осмысления опыта профильной подготовки старшеклассников в России.

В основе разработки содержания профильного обучения и в России, и в зарубежных странах лежат педагогические идеи развития умения учиться как важнейшей социальной компетенции; формирования индивидуального и личностно-ориентированного характера обучения. В содержание обучения и в России, и в зарубежных странах активно внедряются такие подходы, как интеграционно-дифференцированный, модульно-дифференцированный с широким набором элективных курсов и др. [4].

В экономически развитых странах всегда сохраняется так называемый «прагматический», «профессионально-производственный» профиль, аналогичный системе подготовки к практической трудовой деятельности в учреждениях начального и среднего образования России. В условиях перехода российского образования на профильное обучение такая специализация зачастую подменяется более «престижными» направлениями обучения (экономический, юридический и др. профили), что, с одной стороны, отражает тенденцию массификации высшего образования, характерную для России, и, с другой, является выра-

жением несоответствия между спросом и предложением на рынке труда.

Таким образом, на основе анализа зарубежного опыта профильного обучения определена возможность использования его инновационного потенциала для построения новых организационных моделей профилизации обучения в структурной взаимосвязи различных уровней допрофессионального и профессионального образования (ресурсные центры на базе учреждений начального и среднего профессионального образования, расширение функций организаций дополнительного образования, ориентация учащихся на получение начального и среднего профессионального образования, включение в содержание образования интегрированных и практико-ориентированных элективных курсов, ежегодная производственная практика на основе взаимодействия с социальными партнерами).

Литература

1. *Meier, D.* Will standards save public education? / Ed. by Coehen, J. And Rogers, J. Beacon Press, Boston, MA. 2000. – 89 p.
2. *Careers Education and Guidance in England. A National Framework 11–19 // DfES.* – 09/2003. – 40 p.
3. *Kompetenzentwicklung. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen.* – New York, Muenchen-Berlin, 2000. – 245 S.
4. *Теория и практика профильного обучения в России и за рубежом: Коллективная монография / под ред. А.Д. Копытова, М.П. Пальянова.* – Томск, 2007. – 274 с. ■

УДК 37.018.26

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РАБОТЫ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В СТРАНАХ БРИТАНСКОГО СОДРУЖЕСТВА

Р.А. Валеева, Г.З. Маркова

Аннотация

В статье представлена сравнительная характеристика родительских ассоциаций некоторых стран Британского Содружества, деятельность которых направлена на выявление и устранение недостатков, сложившихся в системе образования, на улучшение качества обучения, повышение роли семьи в воспитательном процессе.

Ключевые слова: взаимодействие школы и семьи, родительско-учительские ассоциации, организация, партнёрские отношения.

Abstract

The article presents a comparative characteristic of parents' associations in some countries of the British Commonwealth. It also reveals the direction of their activity to reveal and remove defects in the educational system, improve quality of the education, enhance the role of the family in the educational process.

Index terms: interaction of school and home, Parent-Teacher associations, organization, partner relations.

Современное общество предъявляет всё более высокие требования к содержанию и методам воспитания и обучения. Они должны быть направлены на гармоничное интеллектуальное, духовное и физическое развитие личности, овладение необходимыми научными знаниями и новейшими технологиями. При этом инновационные процессы, происходящие в школьном образовании, должны не только повышать качество обучения и содействовать совершенствованию его структуры, но и обеспечивать психологический комфорт участникам образовательного процесса [2].

Взаимодействие школы и семьи как полноправных компонентов социального воспитания ребёнка – один из решающих факторов формирования его личности. Школа играет жизненно-важную роль в образовательной и воспитательной деятельности подрастающего поколения, семья – в формировании его физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития. Возрастание значимости одного из участников полноценного взаимодействия приводит к нарушению равноправия одной из сторон [4].

В существующих социально-экономических условиях отношение родителей к школе, а учителей – к воспитательному процессу, по сравнению с прошлым столетием, несколько изменилось. Первые заняты проблемой материального обеспечения ребёнка, вторые – загружены бумажной работой. Такая расстановка сил приводит к тому, что у обеих сторон возникает дефицит времени на воспитательную деятельность.

Важно, что именно родители формируют у ребёнка первичное отношение к школе, учителям, процессу образования в целом. Поэтому положительное влияние семьи, несомненно, должно присутствовать на всех этапах школьного обучения.

Объединив свои усилия, семья и школа только при взаимном сотрудничестве, взаимной доброжелательности и уважении смогут создать условия, способствующие полноценному развитию личности ребёнка.

В качестве одного из способов устранения противоречий в воспитательных процессах, осуществляемых в школе и семье, можно рассмотреть организацию родительских сообществ, комитетов, ас-

социаций, которые нашли своё применение и доказали свою значимость в большинстве стран мира. В данном случае, в роли ярых сторонников сотрудничества семьи и школы выступают общественные организации родителей учащихся, члены которых входят в различные структуры образования – школьные и классные советы, стипендиальные комиссии [1]. Являясь активными участниками школьных реформ, такие организации оказывают влияние на представителей структуры образования, проводят регулярные собрания, на которых обсуждают не только проблемы школьного совета, но и проблемы взаимоотношения подростков, общественные проблемы, делятся опытом по воспитанию, выступают в защиту интересов и потребностей учащихся, семей трудных детей.

Ассоциация родителей – структура, через которую семья и школа могут работать совместно для обеспечения детям наилучшего образования. Деятельность

родительских ассоциаций способствует максимально эффективному использованию образовательного процесса.

На основе международного опыта по взаимодействию школы и семьи в ряде стран Британского содружества (Новая Зеландия, Австралия, Великобритания, Соединённое королевство, Канада, Шотландия) мы выявили наличие специальных организаций и ассоциаций, обеспечивающих содружество семьи и школы (табл. 1).

Рассмотрим подробнее цели и содержание деятельности данных ассоциаций.

Родительско-учительская ассоциация Новой Зеландии (NZPTA) существует более 50 лет. Её целью является работа в пределах системы образования, дающая ученикам возможность вести интересную и продуктивную жизнь в пределах школы, поощрение активных родителей, помогающих своим детям в развитии у них талантов, чувства собственного достоинства, выработки характера.

Таблица 1

Родительско-учительские ассоциации в странах Британского содружества

Название страны	Название ассоциации
Новая Зеландия	Родительско-учительская ассоциация Новой Зеландии (NZPTA – New Zealand Parent Teacher Association)
Австралия	Родительская ассоциация изолированных детей (ICPA – The Isolated Children's Parent's Association)
Великобритания	Родители в образовательной исследовательской сети (PERN – Parents in Education Research Network) Родительско-учительская ассоциация международной школы Лондона (ISLPTA – International School of London Parents Teachers Association)
Соединённое королевство	1. Национальная группа развития домашнего обучения (NHSDG – National Home School Development Group) 2. Национальная конфедерация родительско-учительских ассоциаций (NCPTA – The National Confederation of Parent Teacher Associations) 3. Национальный совет родителей начального образования (NPC-P – National Parents Council Primary) 4. Ассоциация школы девочек (GSA – The Girls' Schools Association)
Шотландия	Ново-Шотландская федерация ассоциаций семьи и школы (NSFHSA – The Nova Scotia Federation of Home & School Associations) Шотландский родительско-учительский совет (SPTC – Scottish Parent Teacher Council)
Канада	Канадская федерация семьи и школы (CHSF – The Canadian Home and School Federation)

Представители NZPTA считают, что дети живут в мире, в котором нет постоянства, нет общего представления завтрашнего дня. Исследования, проводимые NZPTA, показывают, что повышается авторитет среди сверстников у тех детей, чьи родители включены в жизнь школы, понимают возникающие проблемы и пытаются содействовать совершенствованию учебного процесса. Движение родительско-учительских ассоциаций даёт возможность родителям принимать решения в вопросах реформ, программ, учитывая мнение каждого. NZPTA – некоммерческая, волонтерская организация, зависящая от доброй воли трудолюбивых родителей и семей [12].

Родительская ассоциация изолированных детей (ICPA) включает более 3300 членов, проживающих в отдалённых частях Австралии. Членами данной организации являются представители разных профессий и сословий: моряки, доярки, фермеры, пастухи, индивидуальные предприниматели.

ICPA – волонтерская национальная родительская организация по обеспечению географически изолированных учеников, не имеющих ежедневного доступа к учебному заведению, равноправия с их неизоллированными ровесниками в вопросах получения приемлемого и качественного образования. Члены ICPA считают, что многообразие образовательных программ поможет детям раскрыть их индивидуальный и творческий потенциал. Независимо от удалённости проживания ICPA даёт возможность ученикам обогатить опыт по межкультурному общению, организует участие в спортивных и других общественных мероприятиях [8].

Родители Образовательной исследовательской сети (PERN) изучают роль родителей, семей, опекунов в воспитании детей дома, в школе и в обществе в целом.

Целью PERN является взаимодействие с организациями, связанными с исследованиями деятельности родителей в области образования, обеспечение эффективного

использования полученных научных данных, обмен информацией о спорных вопросах на форумах для обсуждения [14].

Родительско-учительская ассоциация международной школы Лондона (ISLPTA) – некоммерческая организация, включающая в себя родителей и сотрудников данной школы. Политика ISLPTA направлена на создание общественных связей, лучшего понимания между школой и родителями для повышения её репутации. Участие родителей высоко ценится и поощряется. Для обсуждения ключевых вопросов, представляющих общий интерес, представители каждого класса встречаются и доводят необходимую информацию до общественности класса [7].

Ново-Шотландская федерация ассоциаций семьи и школы (NSFHSA), созданная в 1936 году, включает ассоциации местных семей и школ и родительско-учительские ассоциации. NSFHSA – независимая, волонтерская, провинциальная организация, членами которой являются родители, учителя, ученики, администрация школ и стороны, заинтересованные в совместной эффективной воспитательной деятельности дома, в школе, в сообществе.

Политика NSFHSA направлена на то, чтобы родители были достаточно информированы о жизни своих детей в школе и за её пределами. Представители данной федерации считают, что это значительно улучшит взаимопонимание между родителями и детьми, положительно изменит воспитательное и образовательное сотрудничество [13].

Национальная группа развития домашнего обучения (NHSDG) существует более 10 лет. Членами данной организации являются жители соединенного королевства, разделяющие интересы в вопросах развития продуктивной деятельности по взаимодействию школы и семьи. NHSDG активно участвует в исследованиях семейно-школьных отношений, способствует проведению научных работ в данной области, совместному использованию и рас-

пространению практики участия родителей в обучении детей и увеличению государственной, профессиональной и родительской осведомленности в вопросах понимания значимости получения образования на дому для повышения уровня знания детей, проведению конференций и семинаров для родителей и педагогов [10].

Национальная конфедерация родительско-учительских ассоциаций (NCPTA) – национальная благотворительная организация, представляющая более 13000 родительско-учительских ассоциаций в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии.

Роль NCPTA заключается в привлечении представителей власти, органов центрального управления и других заинтересованных сторон к наиболее полноценному сотрудничеству между семьёй и школой в развитии образования путём поощрения образовательных учреждений. Деятельность сотрудников NCPTA направлена на увеличение числа членов организации, поддержку родительского и школьного партнерства, поощрение родительского участия в школьной жизни ребёнка [9].

Национальный совет родителей начального образования (NPC-P) состоит из родителей детей, посещающих начальную школу. С 1998 года Правительство Соединённого королевства признало NPC-P органом, представляющим права родителей на государственном уровне.

Цель Национального совета состоит в улучшении, обогащении и расширении возможностей получения образования для всех детей, а также в поддержке родителей, заинтересованных и развивающих приоритетные принципы сотрудничества: ребёнок и дом, ребёнок и школа, ребёнок и сообщество.

NPC-P обучает представителей родительских ассоциаций по программе обучения и развития (Training & Development Programme), в которую входят рекомендации, разработанные родителями совместно с представителями родительских ассоциаций по всей стране [11].

Ассоциация школы девочек (GSA) представляет независимые школы для девочек в Англии, Шотландии и Уэльсе. Данная ассоциация оказывает помощь родителям в воспитании дочерей, в решении, как физиологических, так и психологических проблем, возникающих у девочек-подростков. Созданный, данной ассоциацией, веб-сайт (Mydaughter.co.uk) помогает родителям обмениваться информацией и советами по воспитанию и обучению детей. Структура сайта включает в себя разделы, содержащие различную информацию, в частности, по выбору учебных заведений, по правильному поведению родителей в сложных жизненных ситуациях, таких как личностные отношения, употребление детьми наркотиков и алкоголя, наличие информации о вреде неправильного питания и изнуряющих диет [6].

Шотландский родительско-учительский совет (SPTC) является национальной организацией на базе школ ассоциаций родителей и родительско-учительских ассоциаций. Политика Совета направлена на полноценное сотрудничество между домом и школой, органами управления образованием, правительством и другими заинтересованными лицами и организациями [15].

Канадская федерация семьи и школы (CHSF) – национальная, некоммерческая организация для локального объединения родителей, стремящихся улучшить качество доступного образования для своих детей.

Деятельность данной организации заключается в получении высокого качества общего образования для всех канадских детей и молодёжи.

Представители CHSF считают, что органы образования должны рассматривать родителей как ключевых партнёров в сохранении и поддержке высокого качества традиционного образования, как защитников прав своих детей. Приоритетными компонентами обучающего процесса для CHSF являются здоровье и благополучие канадских детей [5].

Проанализировав деятельность родительско-учительских ассоциаций некоторых стран Британского содружества, можно выделить следующие особенности организации взаимодействия школы и семьи:

- создание благоприятной обстановки для каждого ребёнка, с учётом его индивидуальных особенностей, творческих способностей и физиологических возможностей;
- организация союзнических отношений между школой и семьёй на всём этапе воспитания детей;
- повышение уровня знаний родителей в вопросах воспитания;
- организация взаимодействия работы социальных служб со школой и семьёй, во избежание насильственного воздействия на ребёнка в семье, учёт воспитательных мер, изучение бытовых условий учащихся;
- организация социальной защиты детей, с отстаиванием прав и обязанностей детей как в семье, так и в школе;
- информирование родителей об образовательном процессе и о деятельности их детей в школе и за её пределами.

Характерной чертой представленных родительско-учительских ассоциаций является то, что в качестве членов всех организаций выступают родители, учителя, администрация школ и заинтересованные стороны. Следует отметить, что родительско-учительские ассоциации, будучи некоммерческими волонтерскими организациями, занимаются добыванием денежных средств самостоятельно, без вовлечения родительских вложений путём проведения акций, мероприятий и приобщения спонсоров. Каждая ассоциация пытается добиться для своих детей получения высокого уровня образования и стремится эффективно сотрудничать в тесном контакте с семьёй, школой, сообществом.

Деятельность каждой ассоциации, как правило, направлена на устранение недостатков, сложившихся в системе образования и обусловлена социальными или географическими особенностями той или иной страны.

Для усиления роли семейно-школьных отношений в российских учебных заведениях и формирования единых принципов взаимодействия школы и семьи необходимо принять во внимание опыт родительско-учительских ассоциаций в странах Британского Содружества и внедрить положительные стороны их деятельности в российских школах.

Сегодня Россия находится на начальной стадии формирования подобных ассоциаций. В качестве примера можно привести некоммерческое партнерство «Родительский комитет» и общероссийское общественное движение «Всероссийское родительское собрание».

Это уже не обыкновенные родительские активы, роль которых сводится, чаще всего, к сбору средств для проведения мероприятий в отдельно взятом классе, а организации, деятельностью которых является объединение всех родителей России с целью защиты интересов семьи и ребенка [3].

Литература

1. Джуринский, А.Н. Сравнительная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / А.Н. Джуринский. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.
2. Кучма, В.Р. Гигиенические проблемы школьных инноваций / В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева, М.И. Степанова. – М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2009.
3. НП Родительский комитет – Режим доступа: <http://www.r-komitet.ru/parents/>
4. Семья и школа – социальные партнёры, Казань 2008. Режим доступа: http://www.kros.ru/_idc/publish.1.php
5. Canadian Home & School Federation – (CHSF (Federation Canadienne des Associations Foyer-Ecole) – Режим доступа: <http://www.canadianhomeandschool.com/>
6. Girls' Schools Association (GSA) – Режим доступа: www.gsa.uk.com
7. International School of London Parents Teachers Association (ISLPTA) – Режим доступа: <http://www.ISLondon.com>
8. Isolated Children's Parents Association (ICPA) – Режим доступа: <http://www.icpa.com.au>

9. National Confederation of Parent Teacher Associations (NCPTA) – Режим доступа: <http://www.ncpta.org.uk>

10. National Home School Development Group (NHSDG) – Режим доступа: <http://www.dundee.ac.uk/eswce/research/projects/parentsineducation/nhsdg/>

11. National Parents Council- Primary (NPC-P) – Режим доступа: <http://www.npc.ie>

12. New Zealand Parent Teacher Association (NZPTA) – Режим доступа: <http://www.nzpta.org.nz/>

13. Nova Scotia Federation of Home and School Associations (NSFHSA) – Режим доступа: <http://www.nsfhsa.org>

14. Parents in Education Research Network (PERN) – Режим доступа: <http://www.dundee.ac.uk/eswce/research/projects/parentsineducation/pern/>

15. Scottish Parent Teacher Council (SPTC) – Режим доступа: <http://www.sol.co.uk/s/sptc> ■

УДК 37.01:39

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ СЕМЬЕ

Линь Лю

Аннотация

Статья посвящена китайской народной педагогике. Обращает внимание на проблемы в семейном воспитании и выделяет педагогические условия нравственного воспитания детей в современной китайской семье.

Ключевые слова: педагогические условия, нравственное воспитание, китайская народная педагогика, проблема в семейном воспитании.

Abstract

The article is devoted to Chinese traditional pedagogy. Drawing attention to issues of in family education, it highlights the pedagogical conditions for moral education in modern Chinese family.

Index terms: pedagogical conditions of moral education in modern Chinese family.

В исследованиях китайских ученых отмечаются множество проблем в семейном воспитании и семейной морали в современном Китае. К ним относят:

а) чувство превосходства и сознания привилегированности. Значительное улучшение бытовых условий многих семей. Некоторые главы семейств потакают повышенным материальным запросам своих детей, способствуют появлению у них чувства превосходства и сознания привилегированности;

б) эгоистичность ребенка. Рост числа семей, имеющих одного ребенка, что, с одной стороны, должно благоприятно сказаться на семейном воспитании, поскольку родители могут уделять единственному ребенку больше внимания и заботы, но, с другой – именно в силу своей «единственности» этот ребенок может вырасти избалованным, капризным, эгоистичным;

в) проблема «маленьких императоров». Сегодня все большее распространение в Китае получает семейно-родственная группа со структурой «4–2–1» (в ее состав входит ребенок, его родители и две пары прародителей по отцу и по матери). Это абсолютно новая для Китая форма семейно-родственной группы появилась вследствие государственной политики, поощряющей однодетные семьи;

г) снижение пропорционального соотношения расширенного и нуклеарного типов семей. В современном китайском обществе функционирует и расширенный тип семьи, характерный для традиционной модели, однако ареал его распространения сузился, снизилось и его пропорциональное соотношение с нуклеарным типом семьи;

д) снижение уровня нравственного воспитания ребенка в семье. Многие родители связывают будущее своих детей исключительно с поступлением в высшие учебные заведения, заставляют их с утра до вечера сидеть за книгами. Даже трех-четырёхлетних детей учат запоминать классические стихи, уметь читать и т.п. Заботясь лишь об умственном развитии детей, такие родители забывают об их нравственном воспитании, физическом здоровье;

е) место ребенка в семье. Если традиционная семья была сфокусирована на интересах воспроизводства семейно-родственной группы, то в центре современной семьи находится сам ребенок – его личность и интересы. Если первая модель делает акцент на том, что основная заслуга родителей – дарованная ребенку жизнь, позволяющая обеспечить выполнение ритуалов культа предков и уход за ними в старости, то вторая – концентрируется главным образом

на ответственности родителей за будущее своего ребенка;

ж) новые тенденции отношения родителей и детей. Китайские исследователи отмечают, что в настоящее время между отцами и детьми существуют два противоположных типа отношений: полное и беспрекословное подчинение родительской воле, более характерное для сельской местности, и неповиновение, сложившееся под влиянием запада и более распространенное в городе. «Если у родителей денег много – их выманивают, если у родителей денег мало – от родителей стараются избавиться» [3]. Это, конечно, некоторые тенденции, которые так остро воспринимаются китайскими исследователями;

з) развод брака. В последнее время в Китае растет число разводов.

и) появление одиноких людей. Доминирующими в обществе стали нуклеарный тип семьи и многочисленные варианты неполных семей.

Однако, несмотря на все перечисленные изменения в структуре семьи и в представлениях о семье и браке, семья как институт, семейный образ жизни, а также значение семьи и родственных связей не отрицаются общественным сознанием.

В Китае государство традиционно уделяет особое внимание функционированию и укреплению института семьи, рассматривая его как основу стабильности и процветания. С 50-х годов XX века китайскими властями проводится в жизнь программа строительства современной семьи **五好** («пять хороших» – ухао цзятин): в такой семье должны быть уважение к старшим и любовь к юным; гармония между мужем и женой, добрые отношения с соседями; трудолюбие и бережливость в семейном быту; охрана окружающей среды. Исходя из вышесказанного, нами определены следующие педагогические условия, необходимые для нравственного воспитания ребенка в семье.

Готовность семьи к нравственному воспитанию ребенка. Семья – единственный

воспитательный институт, нравственное воздействие которого человек испытывает на протяжении всей своей жизни. Мировоззрение родителей, их поступки и поведение, владение методами, формами и средствами нравственного воспитания являются обязательными. Многие родители свои функции передают общественным институтам, снимая тем самым свою ответственность за своего ребенка. Поэтому необходимо специально организовать подготовку молодых родителей к выполнению своей воспитательной функции.

Взаимосвязь семьи с образовательными учреждениями. Ясли и детские сады делят с родителями обязанности, ранее принадлежавшие исключительно семье. В современном Китае практически все дети хотя бы в течение года посещают дошкольные учреждения – ясли, детские сады. Именно здесь, в обществе сверстников, существует возможность впервые осознать себя как личность, утвердить свое «я». То, что закладывается в малой группе дошкольного учреждения, получает дальнейшее развитие в системе школьного образования. Постепенно дети учатся контролировать свои поступки в интересах группы, т.е. в интересах гармонизации социальных отношений.

Следующим звеном воспитания ребенка вместе с семьей становится *школа*. В настоящее время все больше семей в той или иной степени утрачивают свою функцию воспитания подрастающего поколения, поэтому роль школы в воспитании детей постоянно возрастает. Она становится одним из главных мест передачи нравственных ценностей и формирования детского характера. Школа, как и тысячи лет назад, продолжает давать человеку модели и принципы, сжатые в лаконичной форме научного знания. Во многом благодаря ей человек заканчивает свое «рождение» как личность.

Под влиянием конфуцианской традиции в воспитательном процессе сохраняется отношение к школе, прежде всего, как

к механизму формирования нравственной личности. Поэтому во всех видах учебной деятельности присутствует воспитательный компонент, направленный на формирование высоконравственной личности. В китайском языке есть такое выражение: **先做人, 再做学问** – «Сначала стать Человеком, после чего – ученым».

Воспитательной работе после уроков придается особенно большое значение. Данный факт объясняется тем, что в это время дети учатся применять на практике те нравственные принципы, которые они усваивают на уроках. Скромность, честность, трудолюбие, дисциплинированность, доброжелательное отношение к товарищам по классу – качества, культивируемые в школе как необходимые в дальнейшем для установления гармоничных отношений в семье, рабочем коллективе и обществе в целом. С самого раннего детства осуждается лень, трусость, ложь и всякое проявление эгоизма. Самовоспитание и самосовершенствование являются центральным звеном нравственного воспитания личности.

Знание учителями традиций народного воспитания. Учителя должны хорошо знать традиции китайского народа. Традиции есть корень народа. Конфуций сказал, что «Благородный муж заботиться о корне; когда заложен корень, то рождается и путь, сыновняя почтительность и послушание старшим – не на них ли коренится человечность?» [1, с. 17]

Знание учителями традиций китайского народного воспитания успешно сочетается с самообразованием путем изучения различных подходов ученых к воспитанию детей. Во многих работах отмечается, что необходимо не только вооружать современных детей знаниями о морали, знакомить их с культурными традициями, но и учить их навыкам нравственного поведения, умению использовать знания в практической жизни. Рекомендуются систематически оценивать с этой точки зрения поведение и поступки детей.

Привлечение общественных институтов культуры к нравственному воспитанию детей. В практике нравственного воспитания детей в условиях жизни и деятельности современной китайской семьи прогрессивные традиции и обычаи отвечают требованиям построения духовно-нравственного китайского общества. Однако, анализ многочисленных фактов из опыта нравственного воспитания детей в современной китайской семье свидетельствует о том, что новые прогрессивные традиции и обычаи рождаются в споре с унаследованными от старого мира, отживающими свой век, архаичными обычаями и традициями. Одним из решающих условий, обеспечивающих победу позитивных тенденций в современной семье, являются сознательность и активность родителей в отношении к прогрессивным традициям и обычаям, накопленным китайским народом веками.

Пропагандистская и организаторская деятельность специализированных советов и комиссий, активными участниками которых являются социальные педагоги школ. Новые прогрессивные традиции и обычаи не могут быть созданы искусственно. Появление какой-либо новой традиции идет от жизни, от реальных потребностей общественного развития. Удовлетворяя тягу людей к прекрасному и возвышенному, новые гражданские обычаи, обряды и ритуалы максимально отражают образ жизни людей, носят часто интернациональный характер.

Во многих городах Китая созданы советы по национальной культуре, занимающиеся изучением, разработкой, внедрением в быт новых прогрессивных традиций, обычаев и обрядов. Большую помощь семье в процессе воспитания подрастающего поколения оказывают социальные педагоги.

Совместная работа социальных педагогов, классных руководителей и родительской общественности. В совместной деятельности классных руководителей, социальных педагогов и родителей заложены скрытые резервы повышения эффективности работы школы с родителями по пропаганде

и внедрению прогрессивных традиций и обычаев китайского народа через специальные семинары в школьных методических объединениях, через чтение специальных курсов в стенах студенческих аудиторий педагогического учебного заведения.

Социальные педагоги, вооруженные знанием педагогической теории и практики, имеющие широкие возможности для непосредственного контакта с родительской общественностью, активно принимали участие в изучении, анализе и обобщении передового опыта использования традиций, обычаев и обрядов китайского народа с целью нравственного воспитания детей в современных китайских семьях. При организации данной работы следует учитывать ее творческий характер, сочетая с постепенным нивелированием старых, отживших, не отвечающих современным требованиям обрядов и обычаев, наносящих порой вред. Новые традиции, рождающиеся из потребности самих людей, пускали корни в семье, в школе, отвечают духовным запросам людей и китайского общества.

Разъяснительная работа. Представители общественности, осуществляющие распространение и внедрение прогрессивных традиций и обычаев китайского народа в семейную практику, руководствуются положением о том, что семейное воспитание – дело тонкое, требующее особой вдумчивости, глубины и такта. В нем не должно быть нравочений, семье нужна дружеская помощь, забота, искреннее участие. В процессе разъяснительной работы появились различные формы деятельности общественности в области распространения новых традиций, обычаев и обрядов.

Популяризаторская деятельность волонтерских групп. Одной из форм широкой популяризации прогрессивных обычаев и традиций является организация социальными педагогами на базе школ волонтерских групп (бескорыстная, добровольная деятельность), в составе которых ученики, их родители, учителя. Члены волонтерских групп посещают семьи учащихся, на месте

знакомятся с постановкой нравственного воспитания детей, изучают особенности использования прогрессивных традиций и обычаев и корректируют деятельность родителей в этом плане.

Внедрение прогрессивных традиций и обычаев в практику семейного воспитания через средства массовой информации. Эффективной формой путей внедрения традиций и обычаев в практику семейного воспитания, является публикуемая информация в средствах массовой информации. К ним относятся научно-популярные газеты и журналы: журналы – «Женщина Китая», «Семья», «Семейное воспитание» и др.

Использование радио и телевидения с целью разъяснения родительской общественности сущности прогрессивных обычаев и традиций является одним из самых действенных путей в педагогической популяризации в силу оперативности подачи материала и исключительной актуальности материалов радио и телевидения, а также широчайших возможностей охвата зрительской или слушательской аудитории.

Приобщение социальными педагогами детей и их родителей к национальному творчеству Китая через деятельность учреждений культуры и искусства. Художественная литература, театр и кино являются не менее действенными средствами в деле воздействия на сознание родителей с целью введения прогрессивных обычаев и традиций китайского народа в практику нравственного воспитания подрастающего поколения. В качестве положительного примера можно привести организованные социальными педагогами посещения школьниками ряда театральных постановок и кинофильмов, отражающих китайские культурные традиции и обычаи.

В постоянно меняющемся мире современный человек, чтобы не только выжить, но и полноценно жить в социальном и духовном отношении, должен чувствовать и понимать великое наследие прогрессивных традиций и обычаев китайского народа, не потеряв при этом самобытности, нрав-

твенных начал, уважения к себе и другим людям, способности к самопознанию и самосовершенствованию. В первую очередь данные качества у человека формируются в семье.

Литература

1. Конфуций: уроки мудрости. Сочинение – М.: Изд-во Эксмо-пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 2002. – 958 с. (Серия «Антология мысли»).
2. *Ма Юн*. История семейного воспитания в Китае. – Хунань: Хунаньское издательство просвещения, 1997. – 519 с.
3. Семейное воспитание в Китае: <http://jtjy.china.com.cn>
4. *У Ци, Чэн Юаньюань*. Семейная педагогика – Гуанчжоу: Гуанчжоуское издательство просвещения, 2002. – 310 с.
5. *Фан Цзяньи, Хэ Вэйцян*. Семейное воспитание и социализация ребенка – Ханчжоу: Ханчжоуское издательство просвещения, 2005. – 314 с. ■

УДК 376.63

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВОГО МАТЕРИНСТВА (НА ПРИМЕРЕ ФИНЛЯНДИИ)

М.В. Красноярова

Аннотация

В статье представлен опыт Финляндии по организации социально-педагогической деятельности в ситуации раннего материнства, охарактеризованы основные подходы, методы и формы сопровождения материнства девочек-подростков.

Ключевые слова: материнство девочек-подростков, зарубежный опыт, социально-педагогическое сопровождение раннего материнства.

Abstract

The article presents the experience of Finland in the organization of social and pedagogical work with teenage mothers. It also provides a brief outline of methods and forms of supporting teenage mothers in their dire situation.

Index terms: teenage motherhood, foreign experience, social and pedagogical early motherhood support service.

Раннее материнство порождает совокупность социально-педагогических проблем, обусловленных психической, эмоциональной и социальной незрелостью матери-подростка, обостряющихся отсутствием безопасных условий для проживания с младенцем и навыков ухода за ним, социально-экономическими, семейно-бытовыми трудностями, препятствующими полноценному воспитанию и развитию ребёнка.

По мнению специалистов Всемирной организации здравоохранения, материнство в подростковом возрасте является международной проблемой и требует особого внимания общества и государства с целью защиты прав, сохранения физического и психического здоровья несовершеннолетней матери и её ребёнка [3].

Анализ зарубежного опыта поиска эффективных форм социально-педагогической деятельности в ситуации подросткового материнства представляет несомненный интерес с точки зрения возможности его использования в российской практике.

В западных странах проблема материнства девочек-подростков, как и другие острые социальные проблемы, решается

в соответствии с концепцией государства всеобщего благосостояния (благоденствия). Государство гарантирует всем гражданам право на поддержание определённого уровня жизни, на охрану здоровья и образование при участии населения страны в финансировании социальных программ [2].

Обращение к финскому опыту представляется нам целесообразным, так как система социального обеспечения населения скандинавских стран имеет давние традиции и признана наиболее эффективной в мире. В Финляндии, как в любой стране, социально-педагогическая практика обусловлена национальным и культурным своеобразием, складывается на основе конкретных концепций и подходов, психолого-педагогических традиций, социально-экономических условий [5].

Проблемы семьи, материнства и детства являются приоритетными в финском обществе. Детское неблагополучие С.Линдблум, председатель Центрального союза по защите детей Финляндии, объясняет проблемой «отсутствия родителей», имеющей место в современном мире. Под этим образным определением подразуме-

ваются нарушенные, и поэтому вызывающие незащищённость детей социальные отношения в семьях, в их близком окружении. При этом «детское неблагополучие из-за «отсутствия родителей» происходит даже в развитом государстве благосостояния и не может быть объяснено только экономическими трудностями» [1, с.54].

Характерной особенностью финского опыта деятельности по формированию ответственного родительства, развитию воспитательного потенциала семьи является использование превентивно-профилактического подхода, направленного на минимизацию рисков социальных последствий семейного и детского неблагополучия и снижение расходов государства на их преодоление [1; 4].

Проблемно-страноведческий анализ социально-педагогической деятельности в ситуации материнства девочек-подростков в Финляндии позволил выявить те аспекты опыта, которые представляются наиболее глубоко разработанными, научно обоснованными, апробированными и представляют научно-практический интерес в плане использования при решении проблемы подросткового материнства в России.

Изучение финской практики социально-педагогического сопровождения материнства несовершеннолетних девушек проводилось нами в процессе непосредственного участия в реализации совместных исследовательских проектов администрации МО «Выборгский район Ленинградской области» и администрации Южной Финляндии, общественных организаций «Берегите детей» (Выборг) и «Спасём детей» («Pelastakaa Lapset», Хельсинки), а также в процессе сотрудничества Выборгского филиала Северо-Западной академии государственной службы с Сайменским университетом прикладных наук (г. Лаппеенранта, Финляндия).

При изучении финского опыта по интересующей нас проблеме были проанализированы материалы конференций и семинаров, Интернет-сайтов государственных

учреждений и общественных организаций, сообщения в СМИ. Использовался метод наблюдения при посещении социальных учреждений, оказывающих поддержку несовершеннолетним матерям. Также был проведён экспертный опрос специалистов в области социальной работы.

В качестве экспертов в опросе приняли участие 11 человек. Это преподаватели факультетов здравоохранения и социальной работы Сайменского университета прикладных наук (Лаппеенранта) и Высшей профессиональной школы (Лахти); специалисты финской общественной организации «Спасите детей» («Pelastakaa Lapset», Хельсинки) – менеджеры проектов и семейный психотерапевт; социальные работники семейной консультации и руководители Первичного дома г. Иматра.

Экспертный опрос показал, что:

- в Финляндии материнство девочек-подростков не рассматривается как острая социальная проблема, так как количество рождений в среде несовершеннолетних не является высоким (8 рождений на 1000 женщин 15-19 лет, 2006);

- эксперты оценивают существующую в стране систему сексуального просвещения молодёжи как высокоэффективную;

- положительным фактором специалисты считают то, что в финских семьях родители традиционно откровенно говорят с детьми по поводу половых отношений;

- социальная помощь, предусмотренная государством для всех матерей, достаточно существенная, и матери-подростки получают её в полном объёме, как и другие категории матерей;

- в практике социально-педагогической деятельности делается акцент на превентивно-профилактические программы, направленные на помощь юной матери в овладении навыками ухода и развития ребёнка;

- в работе с несовершеннолетними матерями преобладает социо-медицинский подход, так как именно медицинские сёстры и акушерки во время приёма в первую

очередь общаются с беременными девочками, молодыми мамами и помогают им адаптироваться к новой социальной роли.

Медицинские сёстры в Финляндии получают профессиональную подготовку на уровне бакалавра на факультетах здравоохранения и социальной работы университетов и обладают достаточным уровнем компетентности для работы с проблемами матерей-подростков. Учебный план подготовки медицинских сестёр включает дисциплины «Социальная работа», «Защита детей и работа с семьями», «Раннее вмешательство». Предусматривается также существенная исследовательская подготовка. Одна из первых в Финляндии диссертаций, посвящённых проблеме раннего материнства («Беременность как выбор молодых»), была выполнена Э.Хирвонен по специальности сестринское дело (2000 г.).

Научные исследования в основном посвящены изучению эмоциональных проблем матери-подростка и ребёнка, а также изучению бытовых и повседневных проблем юных матерей (используется формулировка «будни несовершеннолетних матерей»). Применяются преимущественно качественные методы исследования: глубинное интервью, беседа, биографический метод, наблюдение [6].

Исследователи отмечают репродукцию ранних деторождений в семьях несовершеннолетних матерей и испытываемое ими негативное отношение окружающих. Констатируется пассивность матерей-подростков: обращение в женскую консультацию на поздних сроках беременности, пропуск приёмов у гинеколога, под наблюдением которого находятся; нежелание идти на контакт с медицинскими и социальными работниками. В качестве особого риска выделяется семейное неблагополучие матерей-подростков, обусловленное проблемами с алкоголем и насилием в семье.

В Финляндии функционируют семейные консультации для беременных женщин и семей с детьми до трёх лет, где оказывается в комплексе медицинская, социальная

и психолого-педагогическая помощь. Например, в г.Иматра (регион Южная Финляндия, население 29 тыс. чел.) имеются две семейные консультации, цель работы которых определяется как поддержка благополучия всей семьи посредством оказания помощи родителям, а также раннее распознавание семей, которым требуется особая помощь. В штате консультации 6 педиатрических медицинских сестёр, две медсестры психиатрического профиля, три социальных работника и один социальный педагог.

Основными методами работы являются собеседование, выслушивание рассказа о проблемах и совместный поиск решений, посещение молодой матери по месту проживания, изучение и анализ бытовых условий. Социальные педагоги и социальные работники руководствуются принципом «Каждый клиент индивидуален и не существует одного метода, пригодного для всех».

Основным содержанием социально-педагогической деятельности в ситуации раннего материнства является гармонизация материнско-детских отношений, обучение матери приёмам ухода за ребёнком, ведению домашнего хозяйства и поиск форм временного присмотра за ребёнком с целью создания возможности для завершения образования и получения профессии.

В случаях неблагоприятной семейной обстановки, отсутствия условий для проживания или затруднений несовершеннолетней матери в уходе за ребёнком, она имеет возможность стационарного пребывания в специализированном учреждении – Первичном доме, где получает психологическую, социально-педагогическую и медицинскую поддержку.

Первый Первичный дом для временного проживания одиноких беременных и матерей с младенцами (в том числе матерей-подростков) был открыт в 1942 году в Хельсинки, а с 1945 года в стране функционирует ассоциация Первичных домов и приютов Финляндии. Проживание в Первичном

доме предполагает ответственность и готовность к обучению. Примерно половина клиенток Первичного дома – матери-подростки, которые находят в этих учреждениях приют на 3-6 месяцев и учатся «быть матерью»: ухаживать за ребёнком, готовить, убираться, общаться с представителями официальных структур. В настоящее время Первичные дома чаще оказывают социально-педагогические услуги юным мамам на амбулаторной основе. Филиалы учреждений есть во всех регионах страны.

Опыт Первичных домов Финляндии по социально-педагогическому сопровождению материнства девочек-подростков успешно апробирован в деятельности приюта «Маленькая мама» (филиале ГУ «Кризисный центр помощи женщинам»), который с 1998 года работает с несовершеннолетними матерями в Санкт-Петербурге и имеет многолетние партнёрские отношения с Первичным домом Хельсинки.

Характерной особенностью финской практики оказания различных видов поддержки несовершеннолетним матерям является существенная роль социума («социальных сетей»). Под социальной сетью (англ. social network) понимается социальная структура, состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты (люди или организации), и связей между ними (социальных взаимоотношений).

В Финляндии насчитывается 127 тысяч общественных организаций различной социальной направленности. Их основные направления деятельности: защита детства, защита здоровья, поддержание работоспособности.

Примером помощи социальных сетей в ситуации раннего материнства является деятельность общественной организации «Марты». Это взрослые женщины, которые на безвозмездной основе могут прийти в семью несовершеннолетней матери, как и в любую нуждающуюся в помощи семью, научить готовить пищу, вести хозяйство. Они также ведут кружки по различным видам рукоделия, кулинарии и т.п.

Широко используется социальными сетями метод «сравнительной поддержки», предполагающий помощь человеку, имеющему проблему, со стороны того, кто имел такую же проблему и справился с ней. Функционируют несколько интернет-сайтов для несовершеннолетних матерей, где создана возможность для их общения, информационной и эмоциональной взаимоподдержки.

Большое внимание в Финляндии уделяется поиску форм организации временного присмотра за ребёнком с целью создания возможности для учёбы юной матери. Существуют муниципальные детские учреждения дневного пребывания детей. В то же время широкое развитие получила соседская материнская взаимопомощь, когда одна из матерей по очереди в определённый день принимает под свой присмотр несколько детей, живущих недалеко, на 3-4 часа дневного времени. Такая форма дневного устройства детей получила название семейных детских центров («дневная мама») и активно развивается также в странах Европы и США. Бесплатные услуги профессиональной няни нуждающаяся мать может получить, обратившись в общественную организацию Союз защиты детей имени Маннергейма. Эта организация ориентируется на помощь семьям с детьми, которые находятся в трудной жизненной ситуации в силу различных причин, а также осуществляет подготовку и повышение квалификации социальных работников и социальных воспитателей (педагогов), работающих с семьями, в которых есть маленькие дети.

В Финляндии с середины XX века активно работает представительство альянса международных организаций, занимающихся защитой прав детей по всему миру «Спасём детей» («Save the Children»), в финском варианте – Pelastakaa Lapset. Миссия организации определяется как гарантированная защита прав детей на образование, здоровье, хорошее питание посредством материальной поддержки се-

мей. Особой целевой группой признаются новорождённые и дети младшего возраста. В каждом финском городе имеется активно работающее региональное отделение организации.

Скандинавские подразделения «Спасём детей» (Save the Children) – шведское, норвежское, финское, осуществляют активную деятельность во многих странах мира, в том числе в северо-западном регионе РФ: Санкт-Петербурге, Ленинградской области, Мурманске, Карелии. Совместно с местными администрациями и общественными организациями осуществляется финансирование социальных проектов, трансляция опыта деятельности, научно-методическая поддержка учреждений и общественных организаций, оказывающих помощь семьям с маленькими детьми. В их числе ОО «Берегите детей» (Выборг), детская благотворительная общественная организация Корчаковский центр молодёжных программ «Реальный путь» (Санкт-Петербург).

Опыт Финляндии заслуживает внимания с точки зрения практической реализации комплексного медико-социально-психолого-педагогического сопровождения материнства несовершеннолетних девушек. В ситуации актуального материнства девочка-подросток получает законодательно предусмотренную профессиональную социальную помощь, социально-педагогическое сопровождение, а также необходимую и достаточную поддержку со стороны общественных организаций, социальных сетей, обеспечивающих и защищающих права детей.

Сотрудничество профессионалов социальной сферы Финляндии и северо-западного региона России, изучение финского опыта работы в ситуации подросткового материнства даёт возможность специалистам осмыслить собственный опыт, узнать новое, повысить эффективность целенаправленно организуемой социально-педагогической деятельности.

Литература

1. Линдблум, С. Защита детей – новые вызовы современного общества / С.Линдблум // Дети и семьи в новом веке: Материалы Финляндско-Российской науч.-практ. конф. 11 сентября 2003 г. /сост. А.Я. Скворцова. – СПб.: Изд-во информационно-аналитического центра НГО медико-социальной сферы, 2003. – С. 53–56.
2. Корнюшина, Р.В. Зарубежный опыт социальной работы: учеб. пособие / Р.В. Корнюшина. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 84 с.
3. Подростковая беременность: сложный в культурном отношении вопрос / Бюллетень Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – Выпуск 87. – № 6. – 2009. – URL: <http://www.who.int/bulletin/ru/index.html>. – [дата обращения 2.09.2009].
4. Социальное обслуживание в Финляндии // Брошюры министерства социального обеспечения и здравоохранения. – Хельсинки: Изд-во Хельсинского ун-та, 2007. – 30 с.
5. Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт / под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: Тула, 1993. – Т. I–II.
6. Hirvonen, E. Etnografia aikamme kokemusten tallentajana: ajatuksia nuoruudesta ja nuorten raskaudesta / E. Hirvonen // Nuorisotutkimus. – 2001. – № 1. – P. 65–69. ■

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Андреев В.И. Ресурсный подход к активизации инновационной деятельности и саморазвитию личности в условиях высшего педагогического образования	3
Днепров С.А., Головкина А.А. Саморазвитие рискологической компетентности студентов нефтегазового комплекса на основе анализа представлений о сущности опасности и риска.....	8
Казеичева И.Н. Готовность педагогов к инновационной деятельности	17
Прохорова И.К. Формирование профессиональной мобильности специалистов в условиях педагогической практики	22
Горшкова О.О. Организация эксперимента по апробации системы подготовки будущих инженеров к исследовательской деятельности	28
Дубровина Т.С. Педагогические условия совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков на основе поэтапной актуализации познавательных задач.....	34

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Николаева Е.М. Образование в XXI веке: поисковые модели.....	42
Уткин А.В. Миссия учителя в гуманитарном контексте образования	49
Нугуманова Л.Н. Современная модель трудового воспитания школьников в условиях кластерного образования.....	55
Некрасова А.Н. Влияние использования мультимедийных презентаций на эффективность обучения биологии	61
Машура Е.А., Семчук Н.М. Организация интерактивного обучения на уроках биологии.....	66

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Загребина Е.И., Добротворская С.Г. Формирование профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе экологической подготовки на базе информационных образовательных технологий.....	71
--	----

Рогожникова Р.А. Конфликтологическая компетентность будущего врача	77
Дохновская И.В. Формирование исследовательской компоненты содержания информационно-графической подготовки в техническом вузе	84
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	
Намир К.Халаф Процесс освоения национальной арабской художественной культуры студентами-дизайнерами средствами орнамента.....	87
Павлова Н.В. Применение резонансной теории в вокально-речевой подготовке студентов творческих специальностей.....	92
Баженова Н.Г. Вербальный и невербальный компоненты иноязычного образования как составная часть процесса формирования духовно-нравственной культуры учащихся	98
Сергеева И.В. Педагогический потенциал дисциплины «иностранный язык» в мультикультурном воспитании студентов.....	104
Бортникова И.И. Роль интенсивной концертно-исполнительской практики в развитии музыкальной одарённости учащихся	110
Джаббаров В.Х. Этический, культурологический, аксиологический и психологический аспекты гражданственности.....	116
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
Бездухов А.В. Сущность нравственно-педагогического взаимодействия учителя и учащихся.....	124
Шанина Г.Е. Развитие личности в процессе обучения в контексте межполушарного взаимодействия	130
Шмелев С.Н., Ковалев В.П. Педагогические условия формирования творческих способностей учащихся начальных классов сельской школы	133
Максимова О.Г., Максимов Е.В. Система подготовки будущих экономистов к предпринимательской деятельности в условиях высшего профессионального образования	139
Лапшин В.Н. Формирование нравственно-волевой готовности курсантов к профессиональной деятельности.....	143
Рясова Г.Л. Изучение влияния социально-психологических факторов на степень выраженности синдрома эмоционального выгорания педагогов	153

Вихляева Л.С. Диагностика уровня развития коммуникативных способностей студентов экономических специальностей..... 160

Соколова О.А. Инновационные формы и методы гражданско-правового и патриотического воспитания студентов в процессе изучения «правоведения» 164

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Репина Н.И. Становление теоретико-методологических основ сравнительной педагогики в России во второй половине XIX века 169

Иванова Л.Н. Музыкально-эстетическое воспитание личности в истории зарубежной педагогической мысли 176

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Демченко А.Р., Морозова М.В. Анализ зарубежных концепций реализации профильного обучения и их инновационный потенциал для российской системы общего образования 181

Валеева Р.А., Маркова Г.З. Организация взаимодействия работы школы и семьи в странах британского содружества..... 189

Линь Лю. Педагогические условия нравственного воспитания детей в современной китайской семье 195

Красноярова М.В. Социально-педагогический анализ зарубежного опыта сопровождения подросткового материнства (на примере Финляндии)..... 200

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Andreyev V.I. Resource-based approach to enhancing innovation and personal self-development in the system of higher education in pedagogy	3
Dneprov S.A., Golovkina A.A. Self-development of risk awareness of students in oil and gas industry defree programs, based on the analysis of notions of danger and risk	8
Kazeicheva I.N. An educator's preparedness for innovation.....	17
Prokhorova I.K. The development of professional mobility under the conditions of student teaching	22
Gorshkova O.O. Setting up an experiment to test out the system of preparing engineering majors for research work	28
Dubrovina T.S. Pedagogical factors of perfecting professional training of those majoring in teaching foreign languages, on the basis of stage-by-stage actualization of cognitive challenges	34

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Nikolayeva Ye.M. Education in the 21 st century: search models	42
Utkin A.V. The teacher's mission on the humanitarian context of education	49
Nugumanova L.N. A modern model of labor education for school students in a cluster educational field	55
Nekrasova A.N. The impact of using multimedia technologies on the efficiency of teaching biology	61
Mashura Ye.A., Semchuk N.M. Organizing interactive teaching at biology classes	66

COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Zagreбина Ye.I., Dobrotvorskaya S.G. Developing professional competencies of engineering majors in the course of ecological training by means of information technologies in education	71
---	----

Rogozhnikova R.A. Conflict competency of a medical student	77
Dokhnovskaya I.V. Forming the research component of informational and graphical training in a polytechnic.....	84
 ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE	
Namir K. Halaf Design students' mastering national Arabic artistic culture by means of ornament.....	87
Pavlova N.V. Using the theory of resonation in the vocal-speech training of students of creative professions.....	92
Bazhenova N.G. Verbal and non-verbal components of foreign language education as a constituent part of developing religious and moral culture of students.....	98
Sergeyeva I.V. The pedagogical potential of foreign language classes in the multicultural education of students.....	104
Bortnikova I.I. The impact of intensive concert performance activity on the development of students' musical giftedness.....	110
Dzhabbarov V.Kh. Ethical, cultural, axiological and psychological aspects of civic consciousness	116
 PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT	
Bezdukhov A.V. The essence of moral and psychological interaction between the teacher and students.....	124
Shanina G.Ye. Personal development in the course of studying in the context of inter-hemispheric interaction.....	130
Shmelyov S.N., Kovalyov V.P. Pedagogical conditions of developing creativity of primary schoolers in a rural school	133
Maximova O.G., Maximov Ye.V. A system of preparing economics majors for future entrepreneurship under the conditions of higher professional education.....	139
Lapshin V.N. Perfecting the moral and volitional preparedness of cadets at higher military schools for their professional activity	143
Ryasova G.L. Studying the impact of social and psychological factors on the level of intensity of the emotional burnout syndrome in educators.....	153

Vikhlyayeva L.S. Determining the level of communicative abilities of economics majors..... 160

Sokolova O.A. Innovative forms and methods of civic, legal and patriotic education of students at the classes of Legal studies 164

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Repina N.I. The formation of theoretical and pedagogical foundations of comparative pedagogy in late 19th century Russia 169

Ivanova L.N. Musical and aesthetic education of a person in the history of foreign pedagogical thought 176

ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Demchenko A.R., Morozova M.V. Analyzing foreign concepts of implementing profile education and their innovative potential for Russia's system of general education 181

Valeyeva R.A., Markova G.Z. Organization of interaction between family and school in the British Commonwealth states 189

Lin Liu. Pedagogical conditions of moral education of children in a modern Chinese family 195

Krasnoyarova M.V. A socio-pedagogical analysis of foreign experience of providing support for teenage mothers: the case of Finland..... 200

НАШИ ПОЗДРАВЛЕНИЯ С ЮБИЛЕЕМ!

В феврале 2011 года исполняется 80 лет члену-корреспонденту Российской академии образования, доктору философских наук **Леониду Аркадьевичу Воловичу**.

Юбиляр – крупный ученый, известный в России специалист по проблемам гуманитарного знания, внес большой вклад в развитие педагогической науки, в подготовку кадров в области образования, культуры и искусства многонациональной России.

Интеграция гуманитарного знания, идею которой ученый активно привносит в современную педагогику, нашла убедительное воплощение в более чем 300 научных трудах. Под руководством доктора философских наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ Л.А.Воловича сложилась известная в России научно-педагогическая школа. Среди его учеников – ведущие руководители научных и образовательных учреждений. Им подготовлено свыше 40 кандидатов и 30 докторов педагогических наук, которые известны своими достижениями в Татарстане и за его пределами.

Научные труды Л.А.Воловича находятся на самом передовом крае современной жизни, на стыке различных гуманитарных наук, что и представляет их ценность и практико-ориентированный характер. Философия, культура, искусство, педагогика, психология – основные сферы творческих поисков Леонида Аркадьевича. И это все проникло в сущность этого прекрасного человека, наполнило его жизнь, которая стала примером для многих его учеников.

Заслуги Леонида Аркадьевича Воловича высоко оценены государством и педагогической общественностью: он – заслуженный деятель науки Республики Татарстан, лауреат премии Правительства РФ в области образования.

Волович Л.А. – разносторонне развитый человек, компетентный во всех областях гуманитарного знания, тонкий знаток и ценитель культуры и искусства.

Леонид Аркадьевич Волович свой юбилей встречает в начале нового тысячелетия, когда рождаются надежды на исполнение самых дерзновенных творческих, научных и профессиональных планов. И именно сейчас складывается уникальная ситуация, когда союз педагогики, культуры и искусства мог бы взять на себя ответственность за будущее, за интеллектуальное обогащение ума и души человека и общества культурно-нравственными мировыми ценностями.

В день юбилея мы рады выразить Л.А. Воловичу наши душевные поздравления и пожелать всяческого благополучия и процветания!

Ярких творческих свершений! Счастья и крепкого здоровья!

Академик РАО,
Профессор Казанского (Приволжского)
федерального университета

В.И. Андреев

Первый проректор,
доктор педагогических наук,
профессор Казанского государственного
университета культуры и искусств

П.П. Терехов

НАШИ АВТОРЫ

АНДРЕЕВ В.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) Федерального университета, академик РАО

E-mail: andreev_v_i@inbox.ru

БАЖЕНОВА Н.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Марийского государственного университета

E-mail: bng2901@yandex.ru

БЕЗДУХОВ А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

БОРТНИКОВА И.И. – соискатель кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского государственного педагогического университета, преподаватель по классу скрипки и ансамбля Воронежского музыкального колледжа

E-mail: inozemviola@mail.ru

ВАЛЕЕВА Р. А. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий 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

ГОЛОВКИНА А.А. – инженер 1-й категории департамента бурения скважин Сибирского научно-исследовательского института нефтяной промышленности. Ассистент кафедры Промышленной экологии Тюменского государственного нефтегазового университета (г. Тюмень)

E-mail: nastya-g@yandex.ru

ГОРШКОВА О.О. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры машин и технологического оборудования Сургутского института нефти и газа

E-mail: gorchkovaoksana@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

ДЖАББАРОВ В.Х. – преподаватель информатики ФГОУ СПО «Поволжский государственный колледж» (г. Самара)
E-mail: vdjabbarov@gmail.com

ДНЕПРОВ С.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург).
E-mail: colokol@ural.ru

ДОБРОТВОРСКАЯ С.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: sveta_dobro@mail.ru

ДОХНОВСКАЯ И.В. – старший преподаватель кафедры инженерной графики и дизайна Национального исследовательского технологического университета «МИСиС»
E-mail: d_i_v@misis.ru

ДУБРОВИНА Т.С. – аспирант кафедры педагогики начального образования ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
E-mail: tatyana.dubrovina@rambler.ru

ЗАГРЕБИНА Е.И. – научный сотрудник лаборатории Общепрофессиональной и естественно-научной подготовки ИПП ПО РАО
E-mail: iei2004@mail.ru

ИВАНОВА Л.Н. – аспирантка Казанского государственного университета культуры и искусств, преподаватель ДМШ № 7 г. Казани
E-mail: iraida@yandex.ru

КАЗЕИЧЕВА И.Н. – главный специалист Управления образования администрации городского округа Орехово-Зуево
E-mail: ikazeicheva@yandex.ru

КОВАЛЕВ В.П. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им.И.Я.Яковлева
E-mail: benjam@bk.ru

КРАСНОЯРОВА М.В. – соискатель кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры социального управления филиала Северо-Западной академии государственной службы г. Выборга (Ленинградская область)
E-mail: krasnoyrova2007@yandex.ru

ЛАПШИН В.Н. – Старший преподаватель кафедры ТС, Б и ФП Чебоксарского филиала Нижегородской академии МВД России
E-mail: kafGN@yandex.ru

ЛИНЬ ЛЮ – аспирантка кафедры педагогики Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Бишевой

E-mail: linliu1220@yandex.ru

МАКСИМОВ Е.В. – преподаватель кафедры международных экономических отношений ЧГУ им. И. Н. Ульянова

E-mail: kafGN@yandex.ru

МАКСИМОВА О.Г. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой гуманитарных наук Чебоксарского института экономики и менеджмента

E-mail: kafGN@yandex.ru

МАРКОВА Г.З. – соискатель общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, преподаватель английского языка Зеленодольского института машиностроения и информационных технологий КГТУ им. Туполева

E-mail: guzyamarkova@yandex.ru

МАШУРА Е.А. – аспирант кафедры зоологии Астраханского государственного университета, учитель биологии МОУ «СОШ п.Трусово» Наримановского района Астраханской области

E-mail: e.mashura@yandex.ru

МОРОЗОВА М.В. – старший преподаватель Юргинского технологического института (филиал) Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Юрга

E-mail: morozovamarina-1@mail.ru

НАМИР К. ХАЛАФ – аспирант Воронежского государственного педагогического университета

E-mail: namerdesgin@yahoo.com

НЕКРАСОВА А.Н. – аспирант Астраханского государственного университета, ассистент кафедры зоологии

E-mail: nekrasova_1204_@mail.ru

НИКОЛАЕВА Е.М. – доктор философских наук, профессор кафедры общей философии Казанского (Поволжского) федерального университета

E-mail: evgenianik@km.ru

НУГУМАНОВА Л.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Института экономики, управления и права, г. Казань; заместитель министра образования и науки Республики Татарстан

E-mail: lyudmila.Nugumanova@tatar.ru

ПАВЛОВА Н.В. – консультант по речи и вокалу Международного вокального центра «Сольвейг»

E-mail: neptun67@list.ru

ПРОХОРОВА И.К. – аспирант кафедры педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии

E-mail: i.prohorova_nt@mail.ru

РЕПИНА Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Нижнетагильской социально-педагогической академии

E-mail: natasha.repi@eandex.ru

РОГОЖНИКОВА Р.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета

E-mail: pedagog@pspu.ru

РЯСОВА Г.Л. – аспирант кафедры прикладной психологии Марийского государственного университета

E-mail: riasova@list.ru

СЕМЧУК Н.М. – доктор педагогических наук, профессор Астраханского государственного университета

E-mail: e.mashura@yandex.ru

СЕРГЕЕВА И.В. – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г.Чебоксары

E-mail: sergirin@mail.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

УТКИН А.В. – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии

E-mail: ava-utkin@yandex.ru

ШАНИНА Г.Е. – кандидат педагогических наук, доцент МГУТУ (Московский государственный университет технологий и управления)

E-mail: Shanina2@yandex.ru

ШМЕЛЕВ С.Н. – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, учитель начальных классов Байгуловской СОШ

E-mail: sergei_shmelev@inbox.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, заверенная 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>
Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание - по центру, 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.

Литература
<ol style="list-style-type: none"> 1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 2. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. 3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга

Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.

б) статья из сборника научных трудов

Хабриева, О.А. Высказывания П.П. Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386-389.

в) статья из журнала

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию, статья регистрируется и, в соответствии с датой поступления, рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются .

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые 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 Добротворской Гузель Мансуровне

или по электронному адресу: samorazvitie@mail.ru

Ждем Ваших писем!

ДЛЯ ЗАМЕТОК