

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3(25) 2011 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3(25) 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 14.06.2011.

Формат 70x100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 12,56.

Тираж 1000 экз. Заказ 06-11/05-2

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 37.072

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Корнеева

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования, определены критерии усвоения организации и содержания самостоятельной исследовательской деятельности студентов, выявлена и обоснована совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса усвоения умений самообразовательной исследовательской деятельности студентами учреждений среднего профессионального образования.

Ключевые слова: саморазвитие, самостоятельная работа, исследовательская деятельность, конкурентоспособность, критерии самообразовательной деятельности.

Abstract

The article deals with issues of self-educational research activities of vocational schools students. It defines criteria of students' mastering the structure and content of self-dependent research activities. The article singles out and substantiates the pedagogical conditions which provide efficiency to the process of acquisition of skills in self-educational research activities by students of vocational schools.

Index terms: self-development, extracurricular activity, research activities, competitiveness, criteria of self-education activities.

Традиционная система образования приводит к тому, что реальными результатами обучения становятся усвоение конкретных фактов и формирование узкопредметных умений, а также исполнительная позиция выпускника, делегирование ответственности за собственные действия. Специфика учреждений среднего профессионального образования предполагает сформировать у их выпускников способность принимать самостоятельные решения в определенных профессиональных сферах, что вызывает необходимость актуализации личностных аспектов процесса обучения.

Государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования требуют от выпускников готовности к непрерывному образованию,

наличия устойчивого стремления к самосовершенствованию, способности к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, т.е. сформированности навыков самообразовательной деятельности. В связи с этим в современной педагогической науке актуализируется проблема развития умений самообразовательной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования, при этом особое значение придается подготовке студентов техникума.

Однако, несмотря на многообразие научных трудов по вопросам самообразования, в российской научно-педагогической литературе недостаточно представлены работы, ориентированные на системное изучение эффективности самообразова-

тельной деятельности студентов среднего профессионального учебного заведения. Вместе с тем очевидно, что понимание сущности самообразовательной исследовательской деятельности студентов на современном этапе особенно актуально, поскольку предоставляет возможность скорректировать основные направления модернизации системы среднего профессионального образования.

Сложности в теории и практике среднего профессионального образования сопровождаются наличием следующих **противоречий**:

- потребностью государства и общества в компетентных специалистах соответствующей сферы; социальным заказом на формирование личности, способной к творчеству, самоорганизации, самообразованию и, как следствие, – к самореализации и недостаточной разработанностью средств и методов самообразовательной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования;

- между изменившимися педагогическими условиями подготовки специалиста с ориентацией на личностно ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы и сохранившейся в средних профессиональных учебных заведениях традиционной предметно-знаниевой направленности, нивелирующей значение самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования;

- между высоким уровнем теоретических исследований самообразовательной деятельности обучающихся в системе профессионального образования и недостаточностью дидактических исследований по разработке структуры, содержания и организации самообразовательной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования.

Поиск разрешения данных противоречий позволил сформулировать проблему исследования, которая заключается в выявлении педагогических условий, спо-

собствующих повышению эффективности самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования.

На основе анализа определений понятия «самообразование» (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская и др.) самообразовательная исследовательская деятельность студентов учреждений среднего профессионального образования определяется как познавательная деятельность, способствующая развитию активности обучающихся в процессе овладения содержанием и способами социального опыта, как самостоятельный опыт познания. Самообразовательная исследовательская деятельность студентов учреждений среднего профессионального образования представляется как система непрерывного педагогического взаимодействия педагогов и студентов учреждений среднего профессионального образования в образовательном процессе при поэтапном развитии умений реализации самообразовательной исследовательской деятельности.

Учитывая основные положения концепции теории познания (А.Н.Леонтьев), теории поэтапного формирования умственных действий (Н.Ф.Талызина, П.Я.Гальперин), теории формирования умения решать такие задачи, как овладение учащимися алгоритмом мыслительных действий (Г.Д.Бухарова, В.Я.Синенко, Н.Н. Тулькибаева). Таким образом, можно определить самообразовательную исследовательскую деятельность студентов учреждений среднего профессионального образования как деятельность, связанную с решением познавательных задач. Алгоритмический подход к самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования предполагает формирование у них алгоритма решения познавательных задач, выполнение соответствующих действий в практико-ориентированных ситуациях и умение принимать самостоятельные решения в ситуациях с неопределенными условиями.

Алгоритм самообразовательной исследовательской деятельности основывается на учебных действиях двух типов: преобразующие (принятие, конкретизация, реализация решения познавательной задачи) и управляющие (планирование решения, проверка полученного результата).

В связи с этим реализация самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования предполагает определенные критерии усвоения организации и содержания этой деятельности. К ним относятся: *мотивационный*, который определяет у студентов учреждений среднего профессионального образования уровень познавательного интереса, устойчивый и ясный профессиональный интерес, осознание значимости самообразования; *когнитивный*, отражающий уровень знаний о самообразовании, его формах, методах и средствах; *операционный*, определяющий овладение студентами учреждений среднего профессионального образования основными операциями соответствующей деятельности.

На основе выделенных критериев осуществления самообразовательной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования были определены уровни сформированности самообразовательной исследовательской деятельности: низкий, средний, высокий. При этом учитывалось, что самообразовательная деятельность студентов учреждений среднего профессионального образования может осуществляться при различных уровнях мотивации самообразования, сформированности знаний о самообразовании, развития познавательных умений и самостоятельности.

I уровень (низкий) – студент учреждения среднего профессионального образования имеет поверхностное представление о методах и приемах познания, формах, методах, способах осуществления самообразовательной исследовательской деятельности; слабо владеет основными операциями преобразующих действий; плохо

представляет значение самообразования для формирования профессиональных знаний, умений, качеств личности; наличествует низкая мотивация самообразовательной деятельности; преобладание внешних мотивов;

II уровень (средний) – студент учреждения среднего профессионального образования знает методы и приемы познания, формы, методы, способы осуществления самообразовательной деятельности, но их система не сформирована в полном объеме; студент полностью владеет основными операциями преобразующих действий и основными операциями управляющих действий, представляет значение самообразования для развития личности; сформирована внутренняя мотивация самообразовательной деятельности.

III уровень (высокий) – студент учреждения среднего профессионального образования владеет системой различных методов и приемов познания и преобразования действительности; знаниями основных путей поиска решений, направленных на решение задач путем самообразования; знание функциональных возможностей различных источников информации и способов самообразования; полностью усвоил структуру и сущность самообразовательной деятельности; студент осознает значение самообразования для развития личности; проявляет внутреннюю устойчивую мотивацию самообразовательной деятельности.

В процессе анализа организации и содержания самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования были определены следующие этапы ее реализации: диагностический, мотивационный, организационный, управленческий, оценочный.

На основе теоретического обобщения была разработана модель процесса усвоения организации и содержания самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования (*рис. 1*).



Рис. 1. Модель самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования

Данная модель построена на основе взаимосвязи составляющих компонентов целостного педагогического процесса: цели, содержания, форм, методов и средств взаимодействия преподавателей и студентов учреждений среднего профессионального образования при организации самообразовательной исследовательской деятельности в процессе решения познавательных практико-ориентированных задач и проектов.

Освоение основ организации и содержания самообразовательной исследовательской деятельности студентами учреждений среднего профессионального образования может быть реализовано при выполнении определенных педагогических условий:

1. **Формирование положительной мотивации** у студентов учреждений среднего профессионального образования к самообразовательной исследовательской деятельности.

2. **Осознание ими самообразования** как вида профессиональной деятельности.

3. **Включение студентов учреждений среднего профессионального образования** в практико-ориентированную ситуацию, содержащую решение определенных задач и проектов на основе самообразовательной исследовательской деятельности.

4. **Методы и формы предметно-коммуникативной деятельности** и педагогического взаимодействия.

5. **Деятельность преподавателей** по оказанию педагогической поддержки студентам учреждений среднего профессионального образования в реализации самообразовательной исследовательской деятельности.

В ходе анкетирования, в котором приняли участие более 280 человек, были выявлены основные типичные затруднения студентов учреждений среднего профессионального образования в организации самообразовательной исследовательской деятельности по решению практико-ориентированных познавательных задач (табл. 1).

Таблица 1

Типовые затруднения студентов учреждений среднего профессионального образования при организации самообразовательной исследовательской деятельности

Затруднения студентов учреждений среднего профессионального образования при организации самообразовательной исследовательской деятельности	Количество студентов учреждений среднего профессионального образования, испытывающих затруднения, %			
	Не владею	Часто затрудняюсь	Периодически затрудняюсь	Иногда затрудняюсь
Владение системой различных методов и приемов решения познавательных задач	12	33	38	17
Оценка своих возможностей в осуществлении самообразовательной исследовательской деятельности	15	2	3	27
Осознание самообразовательной исследовательской деятельности как вида профессиональной деятельности	10	17	33	40
Овладение операциями и действиями самообразовательной исследовательской деятельности	25	31	34	10
Самостоятельное планирование и осуществление самообразовательной исследовательской деятельности	18	22	45	15

Как видно из табл. 1, большинство студентов учреждений среднего профессионального образования испытывают затруднения, связанные с отсутствием навыков владения методами и приемами познания, а также в самостоятельном планировании и осуществлении самообразовательной исследовательской деятельности; значительная часть студентов учреждений среднего профессионального образования испытывают затруднения в овладении операциями и действиями самообразовательной исследовательской деятельности.

Полученные теоретические и практические результаты по организации и содержанию самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования определяют необходимость реализации педагогических условий для повышения эффективности подготовки будущих специалистов.

Рассматривая проблему реализации педагогических условий по овладению студентами учреждений среднего профессионального образования организацией и содержанием самообразовательной исследовательской деятельности, мы провели анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы. В результате реализации модели самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования, нами определены и выявлены уровни самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования.

В ходе опытно-экспериментальной работы были определены 6 экспериментальных и 3 контрольные группы. В экспериментальных группах организация самообразовательной исследовательской деятельности была ориентирована на реализацию следующих педагогических условий:

- развитие положительной мотивации к осуществлению самообразовательной исследовательской деятельности студентами

учреждений среднего профессионального образования;

- вовлечение студентов учреждений среднего профессионального образования в решение практико-ориентированных заданий, профессионально значимых ситуаций;

- осуществление непрерывной педагогической поддержки преподавателями самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования.

Оценка уровня сформированности самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования *на констатирующем этапе* опытно-экспериментальной работы показала, что в контрольных и экспериментальных группах различия не являются существенными, что означает примерно равный уровень сформированности самообразовательной исследовательской деятельности. В контрольных группах формирование самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования осуществлялось в процессе традиционной организации учебного процесса с применением стандартных форм и методов организации самостоятельной работы студентов учреждений среднего профессионального образования.

В процессе осуществления *формирующего этапа* опытно-экспериментальной работы в учебный процесс учреждений среднего профессионального образования внедрялась модель самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования на основе реализации комплекса педагогических условий.

Педагогические условия:

- связанные с развитием положительной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования к осуществлению самообразовательной исследовательской деятельности;

- реализованные на основе формирования устойчивого положительного отношения к учебным занятиям;

- заинтересованное отношение студентов учреждений среднего профессионального образования к самообразовательной исследовательской деятельности как составляющей основы профессиональной деятельности;

- проведение учебных занятий с элементами самообразовательной исследовательской деятельности (практико-ориентированные задания и проекты), обсуждения со студентами учреждений среднего профессионального образования необходимости и перспектив повышения образовательного уровня.

- создание лично-развивающих ситуаций, моделирующих самообразовательную исследовательскую деятельность студентов учреждений среднего профессионального образования, осуществлялись с помощью следующих педагогических методов и форм:

- 1) участие студентов учреждений среднего профессионального образования в решении практико-ориентированных заданий и проектов, деловых профессионально построенных игр и тестов;

- 2) поэтапного выполнения операций и действий самообразовательной исследовательской деятельности.

Педагогическая поддержка самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования включает следующие основные этапы:

- 1) *диагностический*, направленный на изучение уровня готовности студентов учреждений среднего профессионального образования к самообразовательной исследовательской деятельности, сформированности их потребности в непрерывном профессиональном саморазвитии;

- 2) *мотивационный*, формирующий готовность студентов учреждений среднего профессионального образования к разви-

тию и саморазвитию в образовательной и профессиональной деятельности;

- 3) *организационный*, направленный на создание индивидуальной траектории развития студентов учреждений среднего профессионального образования, оказание практической помощи в анализе, планировании, оценивании и коррекции самообразовательной исследовательской деятельности;

- 4) *управленческий*, заключающийся в разработке программ саморазвития, создании авторских проектов, в реализации индивидуальных и групповых инновационных практико-ориентированных задач и проектов;

- 5) *оценочный* включал оценку и самооценку уровня самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования, уровень готовности к саморазвитию, степень участия в повышении профессионального роста. Данные этапы представлены на *рис. 2*.

С целью проверки эффективности существования педагогических условий как основы функционирования модели, усвоения структуры, содержания и организации самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования были выделены группы студентов: шесть экспериментальных и три контрольных. Учебная работа в экспериментальных группах была ориентирована на реализацию педагогических условий. В группах ЭГ-1 проверялась реализация модели при условии, что будет сформирована положительная мотивация самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования. В группах ЭГ-2 в образовательном процессе осуществлялось включение студентов учреждений среднего профессионального образования в лично-ориентированную ситуацию, реализующую самообразовательную ис-

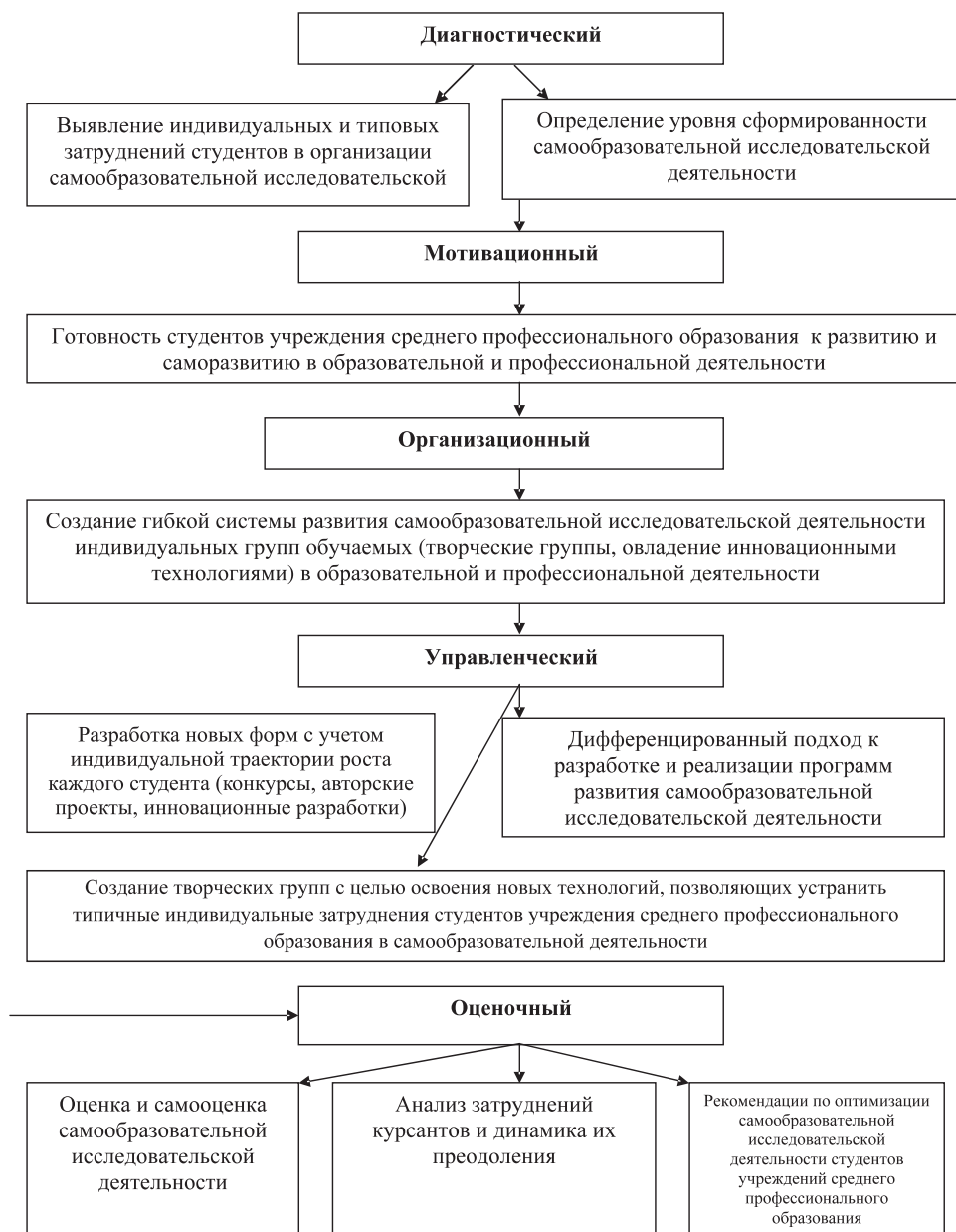


Рис. 2. Этапы реализации лично развивающей модели самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования

следовательскую деятельность. В группах ЭГ-3 проверялась эффективность всего комплекса педагогических условий. Этот комплекс, кроме двух вышеназванных, включал в себя еще и деятельность самих преподавателей по оказанию непрерыв-

ной педагогической поддержки студентам учреждений среднего профессионального образования в осуществлении ими самообразования.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы оценивался уровень

осуществления самообразовательной исследовательской деятельности студентами учреждений среднего профессионального образования (табл. 2). В таблице приняты следующие условные обозначения: КГ – контрольные группы, ЭГ-1 – экспериментальные группы, где реализовывалось первое педагогическое условие; ЭГ-2 – экспериментальные группы, где реализовывались первых два педагогических условия; ЭГ-3 – экспериментальные группы, где реализовывались все три педагогических условия.

Полученные результаты свидетельствуют об изменениях в уровнях осуществления самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования в ходе реализации модели самообразовательной исследовательской деятельности и совокупности педагогических условий. Количество студентов учреждений среднего профессионального образования, находящихся на низком уровне, в контрольных группах составило 47%, а в экспериментальных группах – в среднем 22%, перешедших на более высокий уровень в контрольных группах – 11%, в экспериментальных группах – 27%.

Контрольный этап эксперимента показал, что усвоение самообразовательной исследовательской деятельности студентами учреждений среднего профессионального образования осуществляется более успешно, если реализуется совокупность педаго-

гических условий. Выявленные педагогические условия являются необходимыми для эффективного усвоения организации и содержания самообразовательной исследовательской деятельности студентами учреждений среднего профессионального образования.

Исследование показало актуальность развития самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования, которая определяется тенденциями модернизации среднего профессионального образования и необходимостью разрешения противоречия между потребностью общества в компетентных специалистах, имеющих среднее профессиональное образование, и недостаточной разработанностью структуры, содержания и организации форм самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования.

Обосновано понимание самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования как вида познавательной деятельности, направленной на развитие субъектного опыта в процессе непрерывного профессионального образования. В структуре самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования определены действия, которые представляют *преобразующий*

Таблица 2

Сравнительные данные уровней самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования

Группа	Количество студентов учреждений среднего профессионального образования	Распределение учащихся по уровням (в %)		
		низкий	средний	высокий
КГ	174	47	42	11
ЭГ-1	158	27	54	19
ЭГ-2	162	24	49	27
ЭГ-3	166	18	47	35

(принятие, конкретизация и осуществление решения познавательной задачи), *управляющий* (планирование решения и проверка полученного результата), *компоненты деятельности и операции, единые для всех действий* (ориентирование, планирование, исполнение, оценивание).

Реализация самообразовательной исследовательской деятельности предполагает оценку уровней ее сформированности (низкую, среднюю, высокую) с учетом мотивационного, когнитивного и операционного критериев.

Структура данной модели построена на основе взаимосвязи составляющих ее компонентов: целей, содержания, форм и методов взаимодействия преподавателей и студентов учреждений среднего профессионального образования, описания уровней осуществления и этапов усвоения организации и содержания самообразовательной исследовательской деятельности. Определена и обоснована совокупность педагогических условий, обеспечивающих функционирование модели процесса усвоения организации и содержания самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования.

Обработка результатов эксперимента позволила установить положительное изменение уровней осуществления самообразовательной исследовательской де-

ятельности студентами учреждений среднего профессионального образования, причем в экспериментальных группах, где были реализованы все условия, она значительно выше, чем в других группах. Реализация модели самообразовательной исследовательской деятельности и совокупности перечисленных выше педагогических условий позволили обеспечить повышение уровня учебной и внеаудиторной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования от низкого к высокому. А также развитие внутренних мотивов самообразовательной исследовательской деятельности, овладение операциями и действиями по организации самообразовательной исследовательской деятельности и развитие положительной мотивации к профессиональному самообразованию.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008.
2. *Бережнова, Е.В.* Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – 6-е изд. – М., 2010.
3. *Фахрутдинов, Р.А.* Инновационный менеджмент / Р.А. Фахрутдинов. – М.: Бизнес-школа; Интел-Синтез, 2000. ■

УДК 37.013.42

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ОПЕРАТОРА БОЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ

Д.В. Дорохов

Аннотация

В статье освещена и раскрыта проблема профессионального саморазвития будущего специалиста любого профиля в относительной зависимости к требованиям современного качества образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная надежность, компетентностный подход, критерии оценки.

Abstract

The article takes a look at the issue of professional self-development of a university graduate in the light of the modern education quality standards.

Index terms: professional competence, reliability of a specialist competence-based approach, grading criteria.

Проблема профессионального саморазвития будущего специалиста любого профиля является актуальной и для традиционных, и для инновационных образовательных систем. Более того, с учетом опережающей функции образования в эпоху глобальных перемен [1], она придает новое смысловое значение цели образования – формирование личности, способной к непрерывному социально-ценному и личностно-перспективному саморазвитию. В зависимости от изменяющихся требований к качеству образования, образованности и самой личности специалиста эта проблема приобретает разную степень остроты, но никогда не теряет своей актуальности.

В современных условиях качество образования соотносят с опережающей подготовкой будущего специалиста к новому типу деятельности, к труду в новой производственной сфере [1]. Характеристикой качества образования служит система компетенций, овладение которой обеспечивает будущему специалисту подготовленность на уровне реального профессионального опыта, в отличие от предпрофессионального, формируемого в традиционных условиях ориентации на совокупность знаний и умений.

Для будущего оператора боевого управления данная ориентация представляет

собой инновационный аспект профессиональной подготовки и организации образовательного процесса. Он выражен в интегративном характере будущей деятельности. Согласно Государственному образовательному стандарту офицер-выпускник военного вуза ориентирован на два взаимосвязанных вида профессиональной деятельности: эксплуатационно-боевую и воспитательную. В их границах предусмотрены две группы должностей: первичных (включая 11 поэтапно возрастающих по компетентностным нагрузкам) служебных, деятельностных позиций и последующих 9, возрастающих по статусу и управленческим функциям. В этом отношении система подготовки будущего оператора соответствует современным требованиям к качеству образования. Однако ориентации на перспективную профессиональную подготовку, суть которой состоит в том, чтобы уровень образования участников производства опережал уровень развития самого производства [1, с.7], в Государственном образовательном стандарте подготовки оператора боевого управления не содержится, что негативно сказывается на достижении качества образованности выпускника. Это более высокий уровень профессионального достижения, так как, помимо компетен-

ций, включает профессионально значимые качества личности, обеспечивающие ценностно-смысловое отношение к труду, его результатам и ответственное отношение к себе как его субъекту.

В аспекте компетентностного подхода наиболее востребуемым профессионально значимым качеством будущего специалиста выступает профессиональная компетентность. Ее общенаучная трактовка заключается в следующем: это интегративное качество личности специалиста – системное явление, от которого зависит эффективное выполнение им собственных профессиональных обязанностей. В данном определении подразумевается способность будущего специалиста к самоорганизации деятельности. Это придает завершенность понятию качества образованности: личность профессионала, основной чертой которой является профессиональная компетентность, включающая общекультурные и специальные компетенции, ценностно-смысловое отношение к профессии, инновационный потенциал как восприимчивость к нововведениям [4].

В совокупности данные профессионально-личностные приобретения подчеркивают качество субъекта, познающего профессию и направляющего себя на инновационно-творческую профессиональную деятельность в конкретной сфере, включающую как культуросообразные действия, так и профессионально-технологические. Складывается благоприятная ситуация, когда избранная профессия представляет собой реализуемый жизненный смысл, достигаемую жизненную ценность (приобретаемую профессию). Они составляют деятельностно-смысловое единство для субъекта, в результате чего профессиональная деятельность приобретает сущностный смыслжизненный характер [2]. Такой нравственный, интеллектуальный и опытный потенциал будущего специалиста должен быть дополнен индивидуально направленной способностью осуществлять самопроектирование в будущее не только

как постановку конкретных целей, но и как самопроектирование, саморазвитие [3].

На основании сказанного можно утверждать, что качество личности выпускника-профессионала представляет собой единство качества его образования, образованности и индивидуально выраженного потенциала к творчеству и саморазвитию. В этом аспекте нами были проанализированы Государственные образовательные стандарты профессиональной подготовки будущих специалистов воздушного управления военных и гражданских вузов. Выявлено, что образовательные задачи ориентированы на исходные уровни качества профессиональной подготовки – качество образования и качество образованности. Это соответствует компетентностному подходу. Круг вопросов, явлений, проблем, вариантов их решений, заданных функцией представлен в исчерпывающем комплексе – от знания и владения технологией документооборота, приобретаемого опыта стандартизации расчетных, тактических и постоперационных операторских действий до самостоятельного проектирования технических средств, связанных с этим инновационно-творческих решений и виртуального моделирования для этого ситуации риска.

Что касается качеств личности будущего профессионала, то в его предлагаемом Государственным образовательным стандартом эталоне преобладают общесоциальные (общекультурные) свойства (высокая духовность, патриотизм, культура межнационального общения, уважение национальных чувств, традиций и обычаев, честность, порядочность и др.); профессионально-культурные (чувство офицерской чести и воинского долга, моральной и психологической готовности к защите Отечества, гордость и ответственность за принадлежность к Вооруженным силам Российской Федерации, развитие абстрактно-логическое мышление, способность увидеть главное в работе и др.). Значительно менее выражены индивидуально-

личностные качества. Они ограничены следующим перечнем: твердая, непреклонная воля, эмоциональная устойчивость, чувство собственного достоинства, уверенность в себе, культура физического самосовершенствования, стремление к профессиональному саморазвитию. Характеристика последнего качества, наиболее значимого в этой группе, ограничена только одной из его сторон – намерением. Однако оно еще не означает единства мотивов и адекватных им действий.

Первые две группы качеств личности будущего оператора системно обеспечиваются согласно ГОСу содержанием и методикой профессиональной подготовки. Последняя группа скорее заявлена, нежели компетентностно поддержана. Это означает, что даже если обучающийся и сориентирован на профессиональное саморазвитие, то в полной мере оно не может быть осуществлено. Различными исследованиями [3] установлено, что профессиональное саморазвитие – это процесс личностной деятельности по адекватному своему индивидуальному выбору профессии целенаправленному самоформированию всего комплекса профессионально значимых качеств и компетенций. Этот процесс возможен только на основе психологической и практической готовности к данной деятельности. В науке готовность личности к каким-либо действиям с точки зрения компетентностного подхода трактуется как интегративное профессионально значимое качество, компетентностная составляющая которого выступает как способность развивать себя для достижения качества образования, образованности и личности.

Анализ научной литературы и Государственных образовательных стандартов позволил определить структурные компоненты готовности будущего оператора к профессиональному саморазвитию. Они содержат в себе традиционную основу поступательного, педагогически направленного профессионально-личностного развития и вместе с тем инновационные аспекты,

связанные непосредственно с саморазвивающим потенциалом личности будущего оператора. В качестве компонентов такой готовности выступают: акме-мотивационный в единстве с ценностно-смысловой составляющей; когнитивный (теоретический уровень овладения знаниями); профессионально-личностный; инновационно-гностический (практический уровень овладения знаниями); самоорганизационный; саморегулятивный; коммуникативно-творческий. Их глубинная личностная характеристика с учетом различных видов активности (познавательной, профессиональной, деятельности, инновационно-творческой, самоорганизующей, самообразовательной, развивающей) и системно-качественной определенности образовательного процесса в вузе (качество образования, образованности и личности) обусловила критериальные характеристики готовности будущего оператора к профессиональному саморазвитию инновационно-творческой направленности: смысло-ориентированный; информационно-компетентностный; нравственно-направляющий; деятельностно-компетентностный; рефлексивно-поисковый; аутокомпетентностный; опытно-творческий.

Выраженность данных критериальных характеристик определяются следующими показателями:

1. Смысло-ориентировочный критерий: осознание обучающимся личной и общественной смыслозначимости непрерывного образования и связанного с ним инновационно-творческого саморазвития в профессиональной деятельности будущего специалиста по управлению воздушным движением; наличие стойких познавательных-профессиональных интересов в области специальных наук; чувство ответственности за качество своей профессиональной подготовки; любознательность в сфере инновационно-творческой и научно-исследовательской деятельности; стремление получить высокую оценку своей самообразовательной и саморазвивающей деятель-

ности; ценностно-осознанная потребность в профессиональном саморазвитии; уверенность в перспективе профессионального саморазвития инновационно-творческой направленности.

2. Информационно-компетентностный критерий характеризуется несколькими системными комплексами знаний и умений: общеобразовательных, профессиональных, психологических, специальных методических и в области самообразования и профессионального саморазвития.

3. Нравственно-направляющий критерий включает следующие показатели: положительное отношение к профессиональной подготовке на основе инновационно-творческого саморазвития; ответственность; самостоятельность; стремление к профессиональному саморазвитию; эмоциональная устойчивость; стремление к инновационно-творческому завершению начатого дела; способность к профессионально-оправданному риску; самопрактичность.

4. Деятельностно-компетентностный критерий. Его показатели: умение ставить и разрешать профессионально развивающие задачи; гибкость и оперативность в принятии и исполнении решений; наблюдательность; способность к рефлексивному анализу исполняемой деятельности; применение творческих умений в овладении деятельностью оператора воздушного движения; оперативное мышление; чувство удовлетворенности качеством обучения, обученности и личности; умение фиксировать инновационно-творческие возможности деятельности; владение разными способами работы с информацией; определять ее личностно развивающее ядро; видеть противоречия и проблемы в осваиваемом опыте; переносить знания и навыки в новые моделируемые ситуации; способность отказаться от непродуктивных идей.

5. Рефлексивно-поисковый критерий характеризуется комплексом умений: планировать время для саморазвития, созда-

вать его программу; перестраивать учебную деятельность в зависимости от целей саморазвития; ориентироваться в творчески развивающих источниках; пользоваться банком компьютерной информации; владение методами самообразования и инновационно-творческого саморазвития.

6. Аутокомпетентностный критерий характеризуется владением обучающегося методом самооценки учебных достижений и саморазвития; самоанализа и рефлексии; самоорганизации и самомобилизации; самоконтроля; потребность в самопознании.

7. Инновационно-творческий критерий включает в себя следующие показатели: способность аккумулировать и творчески применить опыт самообразовательной деятельности других людей для своей профессиональной подготовки и управленческой деятельности; стремление к продуктивному сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональном самообразовании и саморазвитии; умение организовать обмен опытом самообразовательной деятельности и профессионального саморазвития.

На основе выше приведенных компонентов, критериев и показателей нами была разработана диагностическая карта самооценки курсантами своей готовности к профессиональному саморазвитию на инновационно-творческом уровне по десятибалльной системе. В самообследовании участвовало 140 обучающихся 3-го курса, прошедших по сравнению с курсантами 1-го курса период адаптации к вузу и осознавших значимость и ценность избранной профессии. Курсантам было предложено отметить в опросном листе наличие тех или иных качественных характеристик готовности к профессиональному саморазвитию и оценить их соответствующим баллом. Предел свыше 2/3 общей суммы баллов по каждому критерию фиксировался как высокий уровень сформированности изучаемого качества; от 1/2 до 2/3 общей суммы баллов – средний и от меньше 1/2 общей суммы баллов – низкий уровень.

Установлено, что у курсантов преобладает низкий и средний уровни сформированности всех компонентов готовности к инновационно-творческому саморазвитию. В наибольшей мере сформирован когнитивный компонент. Его высокий уровень отмечен у 21,3% обучающихся. В наименьшей степени выражены коммуникативно-творческий (2,1%) и самоорганизационный (4,3%). Это означает, что, несмотря на новые компетентностные требования к подготовке специалиста, в учебном процессе вуза по-прежнему усилена ориентация на когнитивный компонент и его теоретико-информационную основу в сочетании с опытно закрепляющей частью. Менее всего сформированы такие компоненты, как саморегулятивный (у 67,3% курсантов), профессионально-личностный (у 65,2%), коммуникативно-творческий (у 55,3%), инновационно-гностический (у 57,3%). Наблюдается противоречие между методической обеспеченностью развития выше-названных и сопряженных с ними компонентов. Обучающимся прививаются знания и умения организации и самоорганизации профессиональной подготовки без обучения способам саморегуляции познанием и поведением как другой стороны саморазвития; усиленным развитием нравственно-волевых качеств и ослабленным вниманием к инновационно-творческим возможностям обучающихся, что сказывается и на других компонентах готовности к профессиональному саморазвитию.

Выявленные противоречия подтверждают и данные, полученные при анализе индивидуальных планов самоподготовки курсантов. Выявлено, что активно и самоорганизованно с учетом всех критериев профессионального саморазвития инновационно-творческой направленности стремятся овладеть дополнительными компетенциями всего 21% обучающихся.

Периодически самостоятельно проявляют активность в данном направлении 12% курсантов. Стремятся к наилучшим результатам, но постоянно требуют помощи извне 37,6% обучающихся. Изредка и не стремятся вовсе получить дополнительно новые знания и умения соответственно 19,1% и 9,2% курсантов.

Полученные теоретические и экспериментальные данные компетентностных характеристик готовности будущих операторов боевого управления к профессиональному саморазвитию позволяют рассматривать ее инновационно-творческую составляющую одновременно как личностный ресурс и условие достижения качества образования, образованности и личности профессионала. Это означает, что ориентация обучающегося на его инновационно-творческое саморазвитие становится одним из ведущих направлений профессиональной подготовки на ее завершающих этапах.

Литература

1. *Бондаревская, Е.В.* Качество образования как условие опережающего развития и конкурентоспособности / Е.В. Бондаревская // Наука и образование. Известия Южного отделения Российской академии образования и Ростовского государственного педагогического университета. – 2005.
2. *Зеер, Э.Ф.* Компетентностный подход как методологическая позиция обновления образования / Э.Ф. Зеер // Компетентностный подход в образовании: достижения, проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбурга. – Екатеринбург, 2006.
3. *Игошев, Б.М.* Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект / Б.М. Игошев // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56.
4. *Сластенин, В.А.* Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997.

УДК 378:37.01

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ОБЪЕКТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА

И.В. Ирхина, Т.Г. Буржинская

Аннотация

В статье раскрыты сущность, содержание и механизмы формирования методической системы будущего учителя, являющейся фактором подготовки конкурентоспособных, профессионально-мобильных педагогов. Уровни сформированности исследуемого феномена раскрыты с помощью выявленных критериев и показателей. Эффективность формирования методической системы будущего учителя обоснована комплексом выявленных педагогических условий.

Ключевые слова: студент, будущий учитель, методическая система, профессионально-методическая подготовка в вузе.

Abstract

The article deals with the essence, the maintenance and mechanisms of forming the methodological system of a student majoring in teaching. It is an important factor in the training of competitive, professional and mobile teachers. The criteria and indicators revealed in the article characterize the levels of perfection of the phenomenon under study. The efficiency of the individual methodology and its formation can be explained by the complex body of revealed pedagogical conditions.

Index terms: student majoring in teaching, methodological system, professional and methodological training in higher school.

Изучение методической системы будущего учителя как определенным образом упорядоченной, организованной совокупности элементов предполагает обращение к общей теории систем, позволяющей на концептуальной основе описать систему, установить характер взаимодействия элементов, выделить тенденции и закономерности ее формирования и функционирования.

Системный путь исследования изучаемого объекта позволяет понять природу многообразных связей как внутри методической системы учителя, так и в процессе ее формирования в условиях вузовской подготовки. Опора на положения общей теории систем дает ответ на вопрос о способах расчленения целого, помогая тем самым структурировать методическую систему будущего учителя, в которой элементы не просто являются рядоположенными, а находятся в состоянии закономерной внутренней взаимосвязи и взаимодействии друг с другом.

Прежде всего, определим ключевое понятие «система», сосредоточив свое вни-

мание на тех положениях и подходах, которые наиболее необходимы для изучения исследуемой категории.

Общая теория систем, основоположником которой является Л.фон Бергаланфи, получила свое дальнейшее развитие в работах отечественных философов А.Н. Аверьянова, И.В. Блауберга, Ю.Л. Егорова, Е.И. Морозова, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина.

Следует отметить, что до сих пор не существует общепризнанного понимания системы. В исследовании, проведенном В.Н. Садовским, дается содержательный анализ более сорока определений понятия «система». Чаще других систему характеризуют как совокупность, множество элементов.

Ученые предлагают свои варианты определения рассматриваемого понятия: «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» (Афанасьев В.Г., 1981) [2, с.18]; «определенное множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интег-

ральными свойствами и закономерностями» (Кузьмин В.П., 1986) [6, с.16]; «выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством управления и выступающее во взаимодействии со средой как целостное единство» (Ильина Т.А., 1972) [4]. Анализ показывает, что чаще других систему характеризуют как совокупность, множество элементов. Подчеркивая синонимичность понятий «система» и «совокупность», А.Н. Аверьянов отмечает, что «все совокупности являются системами, а каждое конкретное поле, в свою очередь, имеет определенную структуру, т.е. системно» [1].

В рамках общей теории систем выделяется подход В.Н.Садовского к трактовке рассматриваемого понятия, в котором система определяется с точки зрения отражения определенных качеств, нетождественных простой сумме элементов [10, с.19]. Данный подход требует последовательного раскрытия содержания понятия через взаимосвязанную систему признаков, акцентируя внимание именно на качественных характеристиках целостного объекта. Свойства системы оказываются не просто суммой свойств составляющих ее отдельных элементов, а определяются наличием и спецификой связей и отношений между элементами, т.е. конструируются в качестве интегративных свойств системы как целого. Наличие связей и отношений между элементами системы и порождаемые ими интегративные, целостные свойства системы обеспечивают относительно самостоятельное существование, функционирование (а иногда и развитие) системы [10, с.83]. На этом основании В.Н.Садовский выделяет три группы системных признаков, характеризующих внутреннее строение системы, специфически системные свойства, поведение системы. Система, в его понимании, трактуется как «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных

между собой и образующих некоторое целостное единство» [10, с.98]. Таким образом, целостность системы определяется новым качеством, которым не обладают отдельные элементы данного объекта.

Анализ различных трактовок понятия «система» позволяет выделить ее основные признаки: целостность, взаимодействие и взаимообусловленность составляющих компонентов, целенаправленность, структурированность, интегративность, иерархичность, управление и самоуправление, функционирование, развитие и саморазвитие, упорядоченность и устойчивость, самоорганизация.

«Методическая система будущего учителя» рассматривается в контексте нашего исследования как видовое производное от более широких понятий, раскрывающих сущность педагогической действительности: «педагогическая система» и «дидактическая система». В этой связи рассмотрим более детально вышеперечисленные категории.

Следует отметить, что к настоящему времени не сложился единый подход к пониманию педагогической системы. Например, педагогическая система исследуется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения детей и взрослых (Кузьмина Н.В., 1980) [7]. В.П. Беспалько отождествляет педагогическую систему с упорядоченной совокупностью средств и методов реализации алгоритмов управления педагогическим процессом. Педагогическая система, как система управления педагогическим процессом, по мысли В.П.Беспалько, составляет диалектическое единство воспитательной и дидактической систем [3, с.11].

В.А.Сластёнин рассматривает педагогический процесс как составную часть педагогической системы и выделяет его компоненты: педагоги и воспитанники, содержание образования и средства. Взаимодействие этих четырех компонентов, по мнению В.А.Сластёнина, порождает пе-

дагогический процесс как динамическую систему. Такой набор компонентов автор считает необходимым и достаточным для образования любой педагогической системы [11, с.205].

В педагогической литературе, понятие «дидактическая система» используется достаточно редко и трактуется неоднозначно. Традиционно дидактическая система рассматривается как система или модель обучения, которая представляет собой упорядоченную совокупность следующих компонентов: целей, содержания, форм, методов и средств обучения.

Так, по мнению П.И.Пидкасистого, дидактическая система тождественна психолого-педагогической концепции и составляет совокупность элементов, образующих единую, цельную структуру и служащую достижению целей обучения. Описание дидактической системы автор сводит к характеристике целей, содержания образования, дидактических процессов, методов, средств, форм и принципов обучения, выделяя при этом традиционную, педоцентристскую и современную дидактические системы [9, с.101].

В исследованиях Т.И.Шамовой, Т.М. Давыденко, Г.Н.Шибановой дидактическая система раскрывается как составная часть образовательного процесса, включающая процесс обучения, структуру процесса обучения, сущность, содержание и структуру учения, дидактические концепции и теории обучения, методики планирования и конструирования образовательного процесса на учебном занятии [12, с.76].

В исследованиях И.В.Ирхиной дидактическая система рассматривается на уровне учителя. Дидактическая система учителя рассматривается ученым как способ и результат творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности и представляет собой профессионально-личностное образование, выступающее опосредующим звеном между дидактической концепцией и ее практической реализацией [5].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что впервые смоделировать процесс введения новой категории — «методическая система учителя» был предпринят В.М.Монаховым и Т.К.Смыковской. Ученые определяют категорию «методическая система учителя» как совокупность взаимосвязанных компонентов: цели, методический стиль учителя и организационные формы, необходимые для создания целенаправленного и строго определенного педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами и на реализацию учебно-воспитательного процесса [8].

В нашем исследовании методическая система учителя рассматривается как профессионально-личностное образование, развивающееся в условиях реальной педагогической практики.

Таким образом, с точки зрения системного подхода методическая система будущего учителя рассматривается нами как сложная, динамически развивающаяся многоуровневая целостность, направленная на реализацию целей конкретного предмета, формируемая на основе профессионального мировоззрения будущего учителя, индивидуального стиля деятельности и имеющегося педагогического опыта.

Структура методической системы будущего учителя представляет собой динамически развивающуюся многоуровневую целостность, образуемую взаимосвязью трех основных компонентов: ценностно-целевого, когнитивно-операционного и рефлексивно-оценочного.

Ценностно-целевой компонент методической системы включает в себя мировоззрение, «философию» будущего педагога, целевые характеристики образовательных концепций и технологий, которые он принимает и использует в практической деятельности (в ходе педагогических практик). Ценностно-целевой компонент выступает внутренним регулятором методической системы учителя, моделирующим ее содержание и направленность. Ценностно-

целевой компонент методической системы учителя можно рассмотреть на четырех иерархических уровнях: философском, общенаучном, конкретно-научном и на уровне конкретного учебного предмета.

Когнитивно-операциональный компонент методической системы будущего учителя составляет совокупность знаний и умений педагога, идей, педагогических концепций, а также приемов, методов, форм и технологий обучения, выстраивающихся в рамках принятых концепций и теорий, которыми владеет будущий педагог и использует в процессе педагогической практики. Когнитивный компонент методической системы учителя включает в себя знания в области общей педагогики, психологии, физиологии; знания принципов и закономерностей процесса обучения, методических категорий и их технологических характеристик; специальные знания по конкретному учебному предмету; педагогические умения, в том числе методические по конструированию и организации учебного процесса, воспитательные, диагностические.

Операциональный компонент методической системы будущего учителя представляет собой совокупность приемов, методов, форм и технологий обучения, которыми овладевает педагог и использует их в процессе обучения школьников. Творчество будущего педагога и уровень его профессиональной подготовки проявляется в умении проектировать операциональный компонент своей методической системы на каждом уроке, в каждом конкретном классе, находить и определять оптимальное сочетание различных технологий или их компонентов.

Рефлексивно-оценочный компонент исследуемой системы характеризует осмысление, самоанализ и самооценку будущим учителем сложившейся методической системы и ее результатов, позволяет оценить степень реализации желаемых целей методической системы учителя, направленной на раскрытие сущностных сил учащихся в

процессе обучения. Рефлексивно-оценочный компонент включает внутренние процессы самоанализа и самооценки характера изменений в компонентах методической системы, уточнение способов и траектории ее развития, оценку соотношения будущим учителем своих возможностей и уровня притязаний.

Анализ учебных планов и программ, а также опыт практической работы в университете позволили нам утверждать, что формирование методической системы будущего учителя имеет поступательный стадийный характер. На наш взгляд, становление и развитие методической системы учителя проходит три стадии непрерывного процесса формирования данного феномена, каждая из которых представляет развитие интегративных свойств личности специалиста. Эти стадии условно названы нами как пропедевтическая, квазипрофессиональная и профессиональная. Первые две стадии будущий учитель проходит во время профессиональной подготовки в вузе, третью – в процессе выполнения педагогической деятельности, после окончания вуза.

На пропедевтической стадии начинается подготовка к формированию методической системы будущего учителя. По временным рамкам данная стадия совпадает с обучением студентов на 1–3-х курсах вуза. Целью стадии является включение студентов в подготовку к профессионально-педагогической деятельности, освоение основных теоретических положений, формирование начальных профессиональных умений. Основное содержание, которое должны освоить студенты, концентрируется в теоретической базе учебных курсов психолого-педагогического блока и специальных дисциплин. Итогом первой стадии является профессиональная социализация, вхождение студентов в профессию учителя, приобретение нового статуса – будущего учителя; овладение основными знаниями по преподаваемой дисциплине, психологии, педагогике и начальными знаниями теоретических

основ методики обучения; формирование начальных методических умений.

Стадия квазипрофессиональной деятельности совпадает с обучением студентов на 4–5-х курсах. Основное содержание, которое должны освоить будущие учителя, заключается в теоретической базе учебных курсов – и методике преподавания дисциплин, а также в содержании учебно-методической и стажерской педагогической практики. О формировании методической системы будущего учителя как интегративной многоуровневой профессионально значимой характеристики его личности, обеспечивающей единство психолого-педагогической, методической и предметной подготовки, можно говорить после завершения педагогической практики на 5-м курсе. К этому периоду обучения в вузе студент овладевает основными профессиональными знаниями и умениями, начальным педагогическим опытом. Целью этой стадии является становление гуманистической направленности личности будущего учителя, развитие стремления к творческой самореализации, ценностного отношения к профессии; интеграция психолого-педагогических, предметных и методических знаний, знаний о профессиональной деятельности и о роли субъект-субъектного взаимодействия в ней; приобретение опыта профессионально-педагогической деятельности; формирование рефлексии профессиональной деятельности. Итогом квазипрофессиональной стадии формирования методической системы будущего учителя является: устойчивая гуманистическая ориентация, положительная мотивация педагогической деятельности; системный характер профессиональных знаний; овладение приемами рефлексии своей учебной и профессиональной деятельности в соответствии с поставленной целью; овладение нетрадиционными методами обучения школьников.

Третья стадия – профессиональная – не имеет границ, так как реализуется на протяжении дальнейшей профессиональной де-

ятельности педагога (повышение квалификации, переподготовку и самообразование).

Для определения уровня сформированности методической системы будущего учителя мы использовали следующие критерии и показатели:

1. Мотивационно-ценностная ориентация на формирование методической системы, раскрывающаяся через следующие показатели: осознание ценностей методических знаний; потребность в формировании методической системы; удовлетворенность методической деятельностью.

2. Технологическая готовность к формированию методической системы выражается в следующих показателях: знание о существенных характеристиках методической системы; умение осуществлять методическую деятельность; владение методическим инструментарием.

3. Рефлексивная саморегуляция методической системы определяется следующими показателями: способность к самоанализу сформированной методической системы, умение адаптировать методическую систему с реальными условиями педагогической практики, владение способами совершенствования методической системы.

Выделенные критерии и показатели методической системы учителя позволили выявить уровни сформированности исследуемого феномена: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный.

На основе проведенной экспериментальной работы нами подтверждено, что эффективность формирования методической системы будущего учителя обеспечивается следующей совокупностью педагогических условий: стремление к индивидуально-творческой самореализации будущих учителей; организация субъект-субъектного взаимодействия в системе «ученик-учитель»; развитие рефлексии, становление активной позиции в отношении использования индивидуальных потенциальных возможностей в соответствии с требованиями педагогической деятельности и условиями школы.

Литература

1. *Аверьянов, А.Н.* Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. *Афанасьев, В.Г.* Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: ИПЛ, 1981. – 432 с.
3. *Беспалько, В.П.* Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем) / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
4. *Ильина, Т.А.* Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – Вып. 1. – С. 16.
5. *Ирхина, И.В.* Дидактические системы учителя: концепция и технология развития: монография / И.В. Ирхина. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 216 с.
6. *Кузьмин, В.П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В.П. Кузьмин. – 3-е изд., доп. – М., 1986. – 398 с.
7. *Кузьмина, Н.В.* Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 9–12.
8. *Монахов, В.М.* Проектирование авторской (собственной) методической системы учителя / В.М. Монахов, Т.К. Смыковская // Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 48–65.
9. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
10. *Садовский, В.Н.* Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 274 с.
11. *Сластенин, В.А.* Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
12. *Шамова, Т.И.* Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 384 с. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 378.6:372.804

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ИНТЕРНЕТ-ПРАКТИКУМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СИНХРОННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Р.А. Валиев

Аннотация

В статье обозначена необходимость реализации в системе образования синхронного вида образования, обосновано применение интернет-практикума в качестве средства формирования положительного отношения к синхронному образованию, выявлены и описаны цели, компоненты, функции и этапы реализации интернет-практикума.

Ключевые слова: актуальный социальный опыт, синхронное образование, положительное отношение к синхронному образованию, интернет-практикум формирования положительного отношения к синхронному образованию, структура интернет-практикума.

Abstract

The article outlines the need to include synchronous education into the general educational system, justifies the use of Internet workshops as a means of cultivating positive views of synchronous education, as well as reveals and describes the aims, components, functions and stages of realization of an Internet workshop.

Index terms: relevant social experience, synchronous education, positive attitude to synchronous education, Internet workshop aimed at forming a positive attitude to synchronous education, structure of Internet workshop.

Как обозначено в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в условиях модернизации российского общества формирование социального субъекта является важнейшим направлением образовательной политики государства, выражающимся в овладении обучающимися целостным социально ориентированным взглядом на мир. Достижение поставленной задачи может быть обеспечено за счет усвоения достижений прошлого и технологий, которые пригодятся в будущем [8], а также за счет включения в содержание образования актуальных процессов, происходящих в обществе и государстве. Если изучение достижений прошлого – традиционное образование – передает обучающимся культурный опыт, а опережающее образование, направленное на будущее, на первый план выдвигает развитие личностных качеств,

формируя личностный опыт у обучающихся, то изучение процессов, происходящих в настоящее время жизни общества, позволяет развивать и формировать такую «сквозную» [3, 11] образовательную компетентность, обеспечивающую соответствие человека современности, как готовность и способность понимать и осваивать актуальный социальный опыт. Актуальный социальный опыт – это опыт, включающий в себя значимые события социальной практики, современные научные открытия и созданные произведения искусства, достижения в различных сферах жизни общества в момент их возникновения и создания. Отражение такого содержания социальной практики в образовании обеспечивается при реализации синхронного вида образования как образования, сопрягающего в конкретном пространстве и времени личностное развитие субъектов образования

с актуальным развитием различных сфер жизни общества. Синхронное образование задает основу для формирования и развития социальной ориентированности человека и его действительной включенности в социальные процессы [4].

Для успешной реализации содержания синхронного образования необходимо специальное формирование положительного отношения обучающихся к нему, так как такое отношение делает для обучающегося изучение и понимание актуального социального опыта образовательной потребностью, выступает условием его перевода в востребованное знание. Рассмотрение отношения как фиксации лично значимого опыта с позиций теории отношения В.Н. Мясищева, теории установки Д.Н. Узнадзе и социальной установки Д.Кац и Э.Стотлэнд позволяет выявить *внутреннюю* структуру отношения, состоящую из двух основных компонентов: оценочного отношения и деятельного компонента [6] и *внешнюю* структуру как содержание отношения к какому-либо объекту [10]. Оценочное отношение определяется как осознанная оценка личностью объекта, качества или свойства [12], включающая в себя: а) суждение оценочного характера, мнение об объекте, на основе которого объекту приписываются качества востребованности-невостребованности, приемлемости-неприемлемости, полезности-вредности, б) чувства относительно объекта – удовлетворенность-неудовлетворенность и т.д. [10]. Соответственно положительное отношение обучающегося к синхронному образованию можно определить как суждение о субъективной ценности (востребованности, приемлемости, полезности) и переживание положительных чувств (удовлетворенности) относительно сопряжения в конкретном пространстве и времени собственного личностного развития с актуальным социальным опытом.

Изучению формирования положительного отношения к образованию всегда отводилась важная роль в педагогических

и психолого-педагогических исследованиях. По А.К. Марковой, положительное отношение обучающегося к образованию возникает и развивается тогда, когда в процессе учебной деятельности обучающийся ориентирован на самостоятельный поиск способов решения образовательной задачи [7]. Если рассматривать самостоятельную учебную деятельность применительно к высшему образованию, то такой деятельностью являются практические занятия. Система практических занятий, которыми, как правило, являются лабораторные работы, обозначается как «практикум». Он выступает наиболее значимым и результативным компонентом подготовки в профессиональном образовании, предназначенным для приобретения умений и навыков работы, приближенной к аналогам будущей практической деятельности [1]. В синхронном образовании практикум включает такое содержание, которое в итоге должно раскрывать актуальное современное состояние, как научных исследований, так и социальной жизни общности применительно к профессиональной подготовке студентов. Возможность оперативно изучать актуальный социальный опыт почти в реальном режиме времени его возникновения, протекания и завершения предоставляет Интернет. В этом плане целесообразно строить содержание практикума, направленного на формирование положительного отношения к синхронному образованию, на основе контента Интернет.

Практикумы с использованием Интернет и компьютерных технологий в образовании возникли в связи с развитием обучающих направлений по моделированию (компьютерные практикумы) и виртуальному воспроизведению физических процессов (виртуальные лабораторные практикумы) [2]. Их целью были замена, дублирование или синтез новых лабораторных работ. Такие практикумы направлены на трансляцию и овладение традиционным содержанием образования, в них содержание Интернета,

представленное в виде информации, формирующейся как отражение социальной практики и как взаимодействие с ней, системно и научно обосновано в качестве содержания образования не использовалось. Практикум, использующий именно такое содержание Интернета в качестве учебного материала, обозначим как интернет-практикум. Интернет-практикум есть инновационная форма обучения, сочетающая учебную деятельность под руководством педагога и специально организованную им самостоятельную работу обучающихся по проектированию профессионально значимой информации, преобразованию полученной информации в процессе целенаправленного использования Интернета в знания и умения, необходимые для профессиональной деятельности и внедрению этих знаний в социальную практику.

Во внешней структуре отношения студентов педагогического вуза к получаемому образованию нами были выявлены следующие содержательные характеристики отношения к синхронному образованию: «Социальная ответственность за получаемое образование», «Ориентация на узкопрофессиональное образование», «Жизненная значимость образования как процесса» и «Поисковая познавательная позиция» [5]. Положительное отношение у студентов к синхронному образованию будет считаться сформированным, если во внешней структуре их отношения будут представлены соответствующие этому образованию содержательные характеристики. Отсюда педагогическими целями интернет-практикума являются: 1) формирование у студентов умений и навыков узкопрофессиональной ориентации на основе применения интернет-ресурсов; 2) воспитание у студентов социальной ответственности за получаемое образование и его жизненной значимости как процесса; 3) развитие поисковой познавательной позиции студентов.

Опираясь на основные компоненты любой деятельности [9], мы выделили

следующие структурные компоненты интернет-практикума: 1) когнитивный, реализующий целеполагание, сбор, анализ и отбор информации; 2) деятельный, актуализирующий профессионально значимые интересы и потребности учащихся при проектировании информации, ее преобразовании в знание и ее дальнейшее внедрение в социальную практику; 3) регулирующий, претворяемый через анализ, сравнение поставленных целей и полученных результатов, а также через их коррекцию (табл.).

В соответствии с этим были разработаны конкретные этапы интернет-практикума. Каждый этап включает выполнение отдельных заданий, направленных на реализацию каждого компонента. Например, такие задания, как создание банка интернет-ресурсов по изучаемой теме, выявление наиболее социально значимых проблем в изучаемой области, поиск и использование интернет-условий для аккумуляции информации, создание идеи актуального социального интернет-проекта и другие задания.

Осуществление интернет-практикума позволяет последовательно реализовать следующие дидактические функции: 1) *прогностическую*, определяющую цели совместной учебно-профессиональной деятельности; 2) *поисково-ориентационную*, направленную на поиск информации по современным проблемам профессиональной деятельности; 3) *диагностическую*, выявляющую социально значимую область профессионального знания и практики и устанавливающую причины и условия, определяющие эту социальную значимость; 4) *иницирующую*, определяющую личностно-профессиональную значимость современных проблем социальной практики; 5) *проективно-преобразовательную*, связанную со структурированием и обобщением практической значимости полученного профессионального знания для развития общества, профессии и личности, и направленную на перевод профессионально значимой информации в знание, необходи-

Состав и строение Интернет-практикума формирования положительного отношения к синхронному образованию

Компонент	Этапы	Функция	Деятельность обучающихся	Результат	Умения
Когнитивный	Знакомство с общими целями практикума	Прогностическая	Определение каждым обучающимся собственной цели практикума	Сформулированная цель интернет-практикума	Профессиональное прогнозирование
	Создание банка интернет-ресурсов	Поисково-ориентационная	Поиск информации о современных проблемах профессиональной деятельности	Банк интернет-материалов по современным проблемам профессиональной деятельности	Спланированный поиск информации
Деятельный	Выявление наиболее социально значимых проблем в изучаемой области	Диагностическая	Определение значимости современных проблем в социальной практике	Сфера профессиональной деятельности являющейся социально значимой	Анализ и интерпретация содержания информации
	Личностно-профессиональное обоснование выявленных проблем в изучаемой области	Ценностно-смысловая	Определение личностно-профессиональной значимости выявленных современных проблем социальной практики	Сфера профессионального знания и практики, имеющая личностно-профессиональную значимость	Актуализация, ориентация и реализация профессионально значимых потребностей, интересов и мотивов
	Создание идеи актуального социального интернет-проекта, поиск и использование интернет-условий для аккумуляции информации и перевода полученной информации в знание	Проективно-преобразовательная	Выявление, структурирование и обобщение практической значимости полученного знания для личности, общества, профессии и образования. Поиск, отбор и создание условий для аккумуляции социально значимой информации посредством Интернета	Идея актуального социального проекта, раскрывающая социально и личностно-профессиональную значимость проблему и практику	Проектирование и практическое преобразование информации в знание, внедрение в социальную практику полученного значения
	Самоописание студентами образовательного опыта полученного в интернет-практикуме	Рефлексивная	Определение, описание и оценка наиболее значимого для себя образовательного опыта интернет-практикума	Оценка влияния полученных результатов на образование	Самонализ деятельности
Регулятивный	Трансформация и планирование будущих целей образования на основе полученного опыта	Корректирующая	Корректирование собственных целей образования	Взаимодействие между образованием студента и будущей профессиональной деятельностью	Сопоставление и анализ теоретических и практических знаний о профессиональной деятельности

мое для профессиональной деятельности; 6) *рефлексивную*, предполагающую оценку влияния результатов интернет-практикума на дальнейшую практику обучения и воспитания; 7) *корректирующую*, устанавливающую взаимодействие между получаемым образованием и практической деятельностью.

Соотношение компонентов, этапов, функций и планируемых результатов каждого этапа интернет-практикума представлено в таблице. Такое содержание и строение интернет-практикума позволяет развить и сформировать у студентов следующие составные части рассматриваемой компетентности, а именно: готовность и способность понимать и осваивать актуальный социальный опыт; профессиональное прогнозирование; спланированный поиск информации; анализ и интерпретацию содержания информации; актуализацию, ориентацию и реализацию профессионально значимых потребностей, интересов и мотивов; проектирование значимой профессиональной информации, её практическое преобразование в знание и внедрение в социальную практику; самоанализ деятельности; сопоставление, анализ и коррекцию теоретических и практических знаний о профессиональной деятельности.

Проведенное исследование интернет-практикума как средства формирования положительного отношения к синхронному образованию позволяет заключить следующее:

1. Синхронное образование обеспечивает развитие и формирование готовности и способности понимать и осваивать актуальный социальный опыт, что выступает основой социальной ориентированности человека и его включенности в социальные процессы.

2. Для успешной реализации содержания синхронного образования необходимо специально формировать положительное отношение обучающихся к нему, которое можно определить как суждение о субъек-

тивной ценности (востребованности, приемлемости, полезности) и переживание положительных чувств (удовлетворенности) относительно сопряжения в конкретном пространстве и времени личностного развития с актуальным социальным опытом.

3. Положительное отношение к синхронному образованию будет успешно формироваться через интернет-практикум, так как положительное отношение возникает и развивается в процессе учебной деятельности, ориентирующей студентов на самостоятельный поиск способов решения образовательной задачи, которым выступают практические занятия, а Интернет дает возможность оперативно изучать актуальный социальный опыт почти в реальном режиме времени его возникновения, протекания и завершения.

4. Структура и содержание интернет-практикума позволит развивать и формировать у студентов такую компетентность, как готовность и способность понимать и осваивать актуальный социальный опыт, позволяющую обучающемуся включать в собственную жизнедеятельность информацию, знания и опыт, которые обеспечивают соответствие человека современности.

Литература

1. *Арбузов, Ю.В.* Автоматизированный лабораторный практикум удаленного доступа в системе инженерного образования / Ю.В. Арбузов, А.М. Зимин, С.И. Маслов // Информационные технологии в образовании и науке (ИТОН-2006): материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М., 2006. – Ч. 1. – С. 32–35.

2. *Асанова, И.М.* Применение виртуальных лабораторных практикумов как средство достижения креативности получаемого знания / И.М. Асанова, Г.В. Алексеев, Е.А. Жуковецкая [и др.] // Наука и образование: материалы VI Междунар. науч. конф., 2-3 марта 2006 г.: в 4 ч. / Кемеровский государственный университет. Беловский институт (филиал). – Белово: Беловский полиграфист, 2006. – Ч. 2. – С. 45–50.

3. *Бермус, А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эй-

дос». – 2005. – 10 сентября. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. – В надзаг.: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

4. Днепроv, С.А. Психолого-педагогическое обоснование сущности синхронного образования / С.А. Днепроv, Р.А. Валиев // Педагогическое образование. – 2008. – № 3. – С. 17–25.

5. Днепроv, С.А. Факторный анализ отношения студентов педагогических вузов к догоняющему, синхронному и опережающему образованию / С.А. Днепроv, Р.А. Валиев // Образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 124–139.

6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

7. Маркова, А.К. Примерная программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов // Формирование мотивации учения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – С. 11–21.

8. Медведев, Д.А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / Д.А. Медведев. – URL: <http://www.kremlin.ru/news/6683>

9. Мильман, В.Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/911/911071.htm>

10. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 187 с.

11. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – В надзаг.: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

12. Шарган, О.М. Оценочные отношения как мотив выбора друга в ранней юности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.М. Шарган; НИИ психологии УССР. – Киев, 1986. – 16 с. ■

УДК 378.14.015.62

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА

П.Н. Гапонюк

Аннотация

Качество – фундаментальная категория, рассматривающая все стороны мироздания и жизнедеятельности людей. В теоретико-методологическом аспекте категория «качество» раскрывается в статье на уровне соотнесенности с категориями «количество», «мера», «системность», «структурность», «организованность». Определены требования к качеству, выделены и раскрыты составляющие качества образования: качество содержания образования, качество образовательных технологий и методов обучения, качество образованности личности. В статье детализированы международные стандарты качества (концепции ISO и TQM). Определен актуальный круг понятий в области качества высшего образования.

Ключевые слова: качество, количество, мера, структурность, организованность, системность, требования к качеству, качество образования, качество образовательной услуги, мониторинг качества российского образования.

Abstract

Quality is a fundamental category involving the whole universe and all the aspects of people's lives. The category of «quality» is revealed in the article from the standpoint of methodology and theory, alongside with the categories of «quantity», «measure», «systematicity», «structure» and «organisation». The article defines the requirements for quality, traces and describes some components of education quality, such as content quality, quality of educational technologies and methods, as well as personal education quality. The author provides a detailed review of international quality standards (ISO and TQM) and looks at the most up-to-date concepts in the area of higher education quality.

Index terms: quality, quantity, measure, structure, organisation, systematicity, quality requirements, education quality, quality of education services, Russian education quality monitoring.

Качество – фундаментальная категория, рассматривающая все стороны мироздания, факторы социального устройства и деятельности людей. На этой основе возможно формирование целостного, синтетического образа качества (всеобщего качества), охватывающего в интегральном единстве духовность, ментальность, социальность, хозяйство, производство, управление. Категория «качество» вносит осмысленность в жизнь человека, побуждает к творчеству. Человек не только участвует в действии природных сил, его деятельность сама приобретает все качества мощной природообразующей силы, а осмысленность и свободу его действиям придает знание цели, предполагающей в результате деятельности рождение или познание нового качества. Цель качества определяется [2] мировоззренческими ориентирами, человек живет и действует

в качественно многообразном мире. Все системы мироздания представляют собой качественные явления, имеющие специфические пространственно-временные характеристики с логико-гносеологическими и методологическими установками: познавая те или иные процессы, которые становятся объектом научного исследования, мы, прежде всего, стремимся выявить их качественную определенность, раскрыть свойства, связи и отношения.

В теоретико-методологическом аспекте категория «качество» раскрывается соотнесенностью с категориями не только «количество» и «мера», но и «системность», «структурность», «организованность».

Системность – это качество взаимосвязи элементов друг с другом. Само качество есть системность, выражаемая как внутренней, так и внешней определенностью. Любое явление, вещь или процесс пред-

ставляют собой системное образование и в таком качестве должны рассматриваться с точки зрения теории и практики.

Структурность выражает способ качественного бытия системы, ее уровни: субстратно-вещественный, энергетический и информационный. Каждый из уровней имеет свои особенности, качественные и количественные характеристики.

Организованность есть динамическое, качественное состояние системы. Организованность имеет положительный смысл там, где явления и процессы качественно различны и в пространственном, временном аспекте взаимосвязаны друг с другом. Организованность характеризуется единством управляющих и управляемых систем.

Одной из проблем качества, является оценка, определение уровня качества. Уровень качества (технический, экономический, эргономический, экологический) – количественная характеристика качества продукции на основе сравнения значений показателей качества оцениваемой продукции с базовыми значениями соответствующих показателей.

Международный стандарт ИСО 9001:2000 трактует *качество* как свойство объекта, относящееся к потребностям и ожиданиям и направленное на их удовлетворение. То есть понятие качества включает три элемента – объект, потребности, характеристики.

Объектом могут быть, например, деятельность или процесс, продукция, услуги, организация, система или отдельное лицо, любая комбинация из них.

Потребность проявляется в виде того, что человек начинает ощущать, что ему чего-то не хватает. Проявляется она в конкретное время и начинает «требовать» от человека, чтобы он нашел возможность и предпринял какие-то шаги для ее устранения.

Чтобы успешно конкурировать сегодня на внутреннем и, особенно, на внешнем рынках, необходимо своевременно предвидеть, предугадывать малейшие изменения в предпочтениях потребителей, т.е. надо

знать предполагаемые, перспективные потребности.

Необходимо отметить, что если потребности сформулированы в виде документально оформленного набора и конкретных значений характеристик объекта, образующих определенную совокупность, то потребности обусловлены. Если же потребности не сформулированы потребителем, то в этом случае они должны быть предложены теми, в чьи обязанности входит удовлетворение потребностей.

Различают качественные и количественные характеристики. Показатель качества – количественная характеристика одного или нескольких свойств товара, входящих в его качество. Показатель качества количественно характеризует пригодность товара удовлетворять те или иные потребности, которые выражаются в различных единицах и могут быть безразмерными.

Требования к качеству — выражение определенных потребностей или их перевод в набор количественных или качественно установленных требований к характеристикам объекта, чтобы возникла возможность их реализации и проверки. Термин «требование» охватывает как рыночные контрактные требования, так и внутренние требования организации. Они могут быть разработаны, детализированы и актуализированы на различных этапах планирования. Важно, чтобы требования к качеству были выражены на начальной стадии в функциональных терминах и задокументированы. Требования к качеству предоставляют возможность проверки и подтверждения их выполнения.

Можно выделить три составляющих качества образования: *качество содержания образования* (качество знаний, способов решения задач), *качество образовательных технологий и методов обучения* (качество организации познавательной деятельности, мотивации познавательной деятельности, контроля за осуществлением учебной деятельности, контроля за результатом учебной деятельности); *качество образованнос-*

ти личности (качество усвоения знаний, умений, навыков и нравственных норм).

Исследователи пытаются определить факторы, влияющие на качество образования. Возможна систематизация факторов на основе их отношения к конкретному процессу, например, оказания образовательных услуг. Так, например, вариативная модель качества образовательной услуги, может быть определена совокупностью следующих факторов, объединенных в четыре группы:

1. *Качество субъекта получения образовательных услуг* (абитуриент, студент, аспирант, слушатель подготовительных курсов, слушатель курсов повышения квалификации и т.п.).

2. *Качество объекта предоставления образовательных услуг* (школа, средне-специальное учебное заведение, вуз), в том числе:

- качество программ обучения (структура и содержание);

- качество профессорско-преподавательского состава (квалификация, звание, ученая степень, уровень подготовки);

- качество методов обучения и воспитания (методика и технология преподавания);

- качество ресурсного обеспечения процесса предоставления услуг:

- материально-технического (учебные аудитории и лаборатории, оборудование, расходные материалы);

- информационно-методического (учебная литература, пособия, сборники задач, макеты, тренажеры и т.п.);

- качество научных исследований.

3. *Качество процесса предоставления образовательных услуг*, в том числе:

- качество организации и реализации применяемых технологий предоставления образовательных услуг (форма и содержание образовательных процессов, мотивационные факторы);

- качество контроля за процессом предоставления образовательных услуг;

- качество результата процесса предоставления образовательных услуг (соответствие уровня знаний студентов и выпускников требованиям государственного образовательного стандарта специальностей).

4. *Степень удовлетворенности потребителей:*

- высокая удовлетворенность потребителей (учащихся, работодателей и др.) качеством образовательных услуг;

- высокая удовлетворенность преподавателей и сотрудников образовательного учреждения своей работой;

- высокая степень образованности членов общества.

Качество образования можно рассматривать в узком и широком смысле. В первом случае под качеством образования понимается только уровень подготовки выпускников вуза, а качество всего того, что имеется или происходит в вузе, рассматривается как совокупность факторов, определяющих этот уровень подготовки. При расширенном толковании данные факторы рассматриваются и оцениваются как компоненты качества образования, формирующие четыре блока:

- качество субъекта оказания образовательных услуг, под которым в данном случае понимается профессорско-преподавательский состав;

- качество объекта оказания тех же услуг, которым являются студенты;

- качество процесса оказания образовательных услуг (образовательная программа, особенности организации учебного процесса, его методическое и техническое обеспечение);

- качество внутренних и внешних условий, в которых осуществляется данный процесс.

Качество образования определяется и как «интегрирующая оценка результата образовательного процесса, отражающая соответствие результата образовательному стандарту» [1, с.13].

Рассмотрим место и роль Государственных образовательных стандартов (ГОС) в управлении качеством образования.

Сам термин «федеральный образовательный стандарт» является в Российской Федерации конституционной нормой. В Конституции РФ (ст. 43) содержится требование установить федеральные стандарты в области образования, что свидетельствует о важной роли государства в определении формы и содержания образования в России. Более того, согласно Конституции, ответственность за содержание обучения возлагается непосредственно на федеральные власти: федеральное правительство и парламент разрабатывают и принимают законы о содержании обучения, которые имеют силу на территории всей Российской Федерации.

Безусловно, ГОСы играют важнейшую роль в обеспечении централизованного управления образовательной сферой. Однако, по мнению В. Качалова, «необходимо четко представлять отсутствие у этих норм некоей абсолютной исключительности... Стандарты предназначены для обеспечения качества, что отнюдь не эквивалентно обеспечению гарантий качества, что является принципиально другого уровня задачей». И далее. «Даже самые идеальные нормы не уменьшают принципиальную несостоятельность подходов к управлению качеством, основанных только на оценке результатов процессов» [5, с.85].

Интересную особенность нормирования содержания образования по той или иной специальности отмечает Г. Ильин: «Признание множественности субъектов образовательного процесса означает признание множественности требований, целей и критериев оценки качества образования как основной характеристики открытой системы. Существовавшее ранее единство цели и стандартов качества было основано на доминировании или монополии основного субъекта образования, в роли которого выступало государство: оно определяло потребное количество учащихся,

оплачивало их обучение, определяло содержание образования по специальностям, обеспечивало подготовку педагогических и преподавательских кадров, формировало цели, ценности и качество образовательного процесса в закрытой образовательной системе. Множественность субъектов и участников образовательного процесса означает, что образовательные стандарты могут быть составлены каждым из них, и что государственный стандарт выражает интересы лишь государства» [3, с.17].

Методологически ошибочно трактовать качество образования как достижение студентами заданного (нормативного) уровня обученности, т.е. исключительно на основе оценки результатов предоставления образовательных услуг, ведь именно через «управление качеством процессов в педагогической системе мы обеспечиваем и управление качеством результатов и соответственно эффективностью педагогических систем в различных аспектах» [6, с.54].

Мы полагаем, что при рассмотрении понятия «качество образования» необходимо учитывать не только конечный результат образовательного процесса, но и сам процесс оказания вузом образовательной услуги. При этом результативность освоения программ должна определяться только по оценкам потребителей выпускников. То есть качество должен оценивать в итоге потребитель.

Однако стандарт обеспечивает гарантированную меру качества в соответствии с унифицированными требованиями потребителя. Следовательно, система менеджмента качества, в частности на институциональном уровне, должна строиться с учетом требований международных стандартов (ИСО 9001:2000) и принципов Всеобщего менеджмента качества (Total Quality Management – TQM).

Концепция TQM и концепция ИСО не только не противоречат, не исключают друг друга, а наоборот – взаимодополняют. При этом стандарты ИСО предназначены для регулирования отношений между произво-

дителем и потребителем, а концепция TQM предназначена для внутренних нужд [6, с.89]. Концепция стандартов ИСО отвечает на вопрос, что делать для обеспечения качества, концепция TQM – как это делать.

Следует сказать о том, что первые стандарты системы качества, носившие название BS-5750, были разработаны Британским институтом стандартов (British Standards Institution, BSI) и утверждены в 1979 г. Впоследствии именно эти стандарты были взяты Международной организацией по стандартизации (International Organization for Standardization, ISO; русское обозначение «ИСО») за основу первой версии стандартов ИСО серии 9000.

В 1987 г. усилиями специально созданного ИСО/ТЛ 176 «Управление качеством и обеспечение качества» были подготовлены и приняты пять международных стандартов в этой области (ИСО 9000, ИСО 9001, ИСО 9002, ИСО 9003 и ИСО 9004), а также словарь терминов и их определений (ИСО 8402). Эти документы получили название стандартов ИСО серии 9000.

В дальнейшем семейство стандартов расширилось, а также претерпело внутренние изменения. В 1994 г. вышла вторая редакция основных стандартов этой серии, которая включает в себя (вместе с проектами) почти 25 стандартов, имеющих номера, не только начинающиеся с 9000, но и с 10000, а также упомянутый уже стандарт ИСО 8402.

Отметим, что не все эти документы по своему содержанию действительно являлись стандартами, т.е. содержали нормы и требования, которым должна удовлетворять деятельность в области менеджмента качества. Подобное условие высказывается лишь в том случае, когда соответствие системы качества определенным требованиям должно быть подтверждено официально, т.е. система качества должна быть сертифицирована.

Стандартами ИСО серии 9000:1994 было предусмотрено три стандарта, которым может соответствовать система качества:

1. Система качества полного производственного цикла от проектирования новых видов изделий, их производства и реализации, до технического обслуживания готовой продукции. Такая система качества должна соответствовать стандарту ИСО 9001:1994.

2. Система качества для производственного цикла, не включающего проектирование, т.е. для выпуска традиционной продукции. Такая система качества должна соответствовать стандарту ИСО 9002:1994.

3. Система качества для организаций, осуществляющих только контроль готовой продукции, не занимаясь ее производством, к примеру, для торговых организаций и представительств. Такая система качества должна соответствовать стандарту ИСО 9003:1994.

Модель по ИСО 9001 является самой общей и содержит в себе требования к системам качества и по двум другим моделям. Существуют и другие стандарты на системы качества, построенные на базе стандартов ИСО серии 9000, но отражающие специальные требования определенных отраслей промышленности. Например, американские автогиганты Ford, General Motors и Chrysler выпустили совместный стандарт на системы качества для своих поставщиков, или для тех, кто хочет ими стать. Эти стандарты получили название QS-9000 и сейчас применяются самыми разными производителями автомобилей по всему миру. Американский нефтяной институт (American Petroleum Institute, API) выпустил специальные стандарты для поставщиков продукции нефтегазовой отрасли и т.д. В настоящее время существует множество органов по сертификации систем качества по ИСО 9000 как в России, так и за рубежом.

15 декабря 2000 г. появилось официальное издание новой версии международных стандартов ИСО 9000:2000, которая заменила издание 1994 г. В результате комплекс документов, состоявший ранее из 24 стандартов (некоторые из них остались на

стадии внедрения), теперь содержит 5 базовых стандартов:

– ИСО 9000:2000 «Система менеджмента качества. Основные принципы и словарь»;

– ИСО 9001:2000 «Система менеджмента качества. Требования» (устанавливает минимально необходимый набор требований к системам качества и применяется для целей сертификации и аудита);

– ИСО 9004:2000 «Система менеджмента качества. Руководящие указания по улучшению качества» (содержит методические указания по созданию систем менеджмента качества, которые ориентированы на высокую эффективность деятельности предприятий);

– ИСО 19011:2000 «Руководящие указания по проверке системы менеджмента качества и охраны окружающей среды»;

– ИСО 10012 «Обеспечение качества измерительного оборудования».

Основополагающими являются стандарты ИСО 9001 и 9004, которые полностью гармонизированы между собой по структуре и содержанию. Они могут использоваться как совместно, так и раздельно. Оба стандарта имеют идентичную структуру, основанную на модели процесса менеджмента качества, но разные области применения.

Стандарты ИСО 9001:2000 и ИСО 9004:2000 запланированы как совместимые со стандартами других систем, в частности с ИСО 14001 и 14004, регламентирующими системы управления охраной окружающей среды. Действующий стандарт ИСО 8402 преобразован в стандарт ИСО 9000. В него вошли основы систем менеджмента качества (справочный раздел), а также понятия, термины и определения (нормативный раздел). Стандарт ИСО 9000 заменяет ИСО 9000:1994 и ИСО 8402. В связи с описанными и еще предстоящими изменениями в стандартах ИСО серии 9000 пересмотрены национальные российские стандарты ГОСТ Р 40.002, ГОСТ Р 40.003, ГОСТ Р 40.005 и введен в действие ГОСТ Р ИСО/МЭК 62-2000.

Пересмотренный стандарт ИСО 9001:2000 заменяет стандарты ИСО 9001, ИСО 9002, ИСО 9003 версии 1994 г. Данный документ включает в себя практически все требования ИСО 9001:1994, добавляя к ним ряд новых. Полностью изменилась структура стандарта: вместо жесткого деления требований на 20 элементов введены 5 основных разделов: система менеджмента качества; ответственность руководства; менеджмент ресурсов; процессы жизненного цикла продукции; измерение, анализ и улучшение.

В приложении к стандарту ИСО 9001:2000 приведены таблицы соответствия разделов ИСО 9001:1994 и ИСО 9001:2000. Данные таблицы удобны при пересмотре документации системы качества, так как позволяют переработать руководство по качеству без выполнения двойной работы, просто копируя те разделы, которые не претерпели изменений.

Версия стандарта ИСО 9001:2000 позволяет организации более гибко подходить к изменениям в документации системы управления качеством и разрабатывать минимальное количество документов, необходимых для демонстрации эффективного планирования процессов, контроля за процессами, выполнения и улучшения системы управления качеством.

Итак, анализ категориального аппарата в области качества образования показывает, что в актуальный круг понятий в области качества высшего образования включены следующие: качество высшего образования; качество подготовки специалистов с высшим образованием; проблемы качества подготовки специалистов с высшим образованием; системное исследование качества высшего образования; нормы качества высшего образования; критерии качества высшего образования; оценка качества высшего образования; мониторинг качества высшего образования; обеспечение качества высшего образования; управление качеством высшего образования.

Обращение в исследовании к понятийно-терминологическому компоненту ме-

неджмента качества образования обусловлено:

- представленностью в понятии объект-субъектной сущности и, как следствие, постоянной изменчивостью, переосмыслением субъектной стороны;
- вариативностью образовательных систем и моделей, которая находит отражение в формируемом понятийном аппарате;
- становлением квалитологии образования – науке о качестве образовательных систем, включающей базовую основу, тезаурус нового научного направления;
- унификацией требований к качеству на основе международных стандартов;
- соотношением понятий на универсальном и локальном (институциональном) уровнях с учетом временного фактора.

Качество есть заданная определенность, фиксируемая в том числе и на понятийно-терминологическом уровне. Именно категориальная определенность позволяет разработать вариативные модели управления качеством образования на институциональном уровне, сохранив единую линию стандартизации качества, стратегическое целеполагание которой – непрерывное улучшение качества образования.

Литература

1. *Байдено, В.И.* Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы / В.И. Байдено. – М., 1999.
2. *Бойцов, Б.В.* Качество как национальная идея / Б.В. Бойцов, В.Н. Азаров, Ю.В. Крянев // Стандарты и качество. – 2001. – № 7-8. – С. 62-65.
3. *Ильин, Г.Л.* О понятии внешней и внутренней согласованности образовательных стандартов / Г.Л. Ильин // Проблемы методологии теории и практики проектирования, согласования и развития государственных образовательных стандартов в системе непрерывного образования. – М., 1997.
4. *Краевский, В.В.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский. – Волгоград: Перемена, 1996. – 86 с.
5. *Наин, А.Я.* Некоторые принципы рефлексивного управления образовательным учреждением инновационного типа / А.Я. Наин // Актуальные проблемы управления качеством образования. – Челябинск: ЧП Рейх А.Ф., 1999. – Вып. 1. – С. 20-28.
6. *Нуждин, В.Н.* Управление качеством высшей школы / В.Н. Нуждин, Г.Г. Кадомцева // Сертификация и управление качеством продукции: тез. докл. Междунар. науч.-техн. конф. – Брянск, 1999. ■

УДК 378

ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ

Г.М. Шигабетдинова

Аннотация

В статье рассматривается феномен партнерства. Автор раскрывает специфические черты социального партнерства в сфере образования. В работе приведены результаты исследования динамики оценок работодателей о качестве подготовки молодых специалистов – выпускников вуза.

Ключевые слова: партнерство, социальное партнерство в образовании, специфика социального партнерства в образовании.

Abstract

This article discusses the phenomenon of partnership. The author reveals the specific features of social partnership in education, providing outcomes of a research which looked into the dynamics of employers' estimates of the quality of graduates' training.

Index terms: partnership, social partnership in education, the specific features of social partnership in education.

Поиск способов гармонизации отношений между субъектами современного трансформирующегося общества вызвал повышение исследовательского интереса к феномену партнерства.

Само понятие «социальное партнерство» появилось в сфере труда как механизм регулирования социально-трудовых отношений. В настоящий момент в науке сложилось немало определений данного социального явления. Обобщая имеющиеся определения социального партнерства как способа согласования интересов институтов гражданского общества, считаем необходимым выделить здесь два аспекта: социальное партнерство отражает различные *формы социального взаимодействия* [4] и предполагает *кооперацию* («совместно-разделенную деятельность») нескольких людей для достижения ими собственных целей [2].

Многообразие дефиниций усложняет выработку признанного всеми определения социального партнерства, характеристику его структуры и сдерживает дальнейшее его исследование и практическое применение.

В.В.Ткаченко выделяет несколько сложившихся подходов к анализу социального партнерства: конфликтологический, институциональный, технологический, социологический, а также подходы – технологический, правовой, проблемный, уп-

равленческий, политический [12; 1–17]. Согласно конфликтологическому подходу (А.К. Зайцев, А.Г. Здравомыслов, Л.Н. Тимофеева и др.) социальное партнерство предстает как механизм регулирования социальных конфликтов. Институциональный подход (Ф.И.Гайнуллина, В.Н.Киселев и В.Г.Смольков, В.И.Митрохин и др.) позволяет рассмотреть социальное партнерство как институционально закрепленные социальные отношения. В рамках технологического подхода (Э.Н.Бондаренко, М.В. Лушников, С.Н.Щеглова) социальное партнерство в современном обществе исследуется как систематизированное осуществление социальными партнерами полезных и наиболее рациональных практических действий. Социологический подход (С.И.Григорьев) изучает социальное партнерство как особый тип социальных отношений, направленных на формирование жизненных сил социальных субъектов, на оптимизацию жизненного пространства.

Социальное партнерство как новая парадигма открытого общества становится реальностью и в сфере образования и становится предметом специальных исследований. Вначале ученые обратились к изучению правовых и экономических проблем, связанных с защитой прав и интересов педагогических работников, т.е.

в русле тех вопросов, которые рассматривались и в сфере труда. За последнее десятилетие появилось немало работ по изучению партнерства в образовании, значительно расширяющих спектр обсуждаемых вопросов. В диссертационных исследованиях анализируется возможность использования потенциала социального партнерства. Так, социальное партнерство рассматривается как фактор повышения качества дошкольного образования (О.Д.Никольская), социализации личности школьника (Е.К.Кашленко), реализации педагогической и информационной поддержки профессионального самоопределения старшеклассников (О.В.Зубакина), как фактор профилактики девиантного поведения подростков (Р.М.Васильева), как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза (И.А.Сыромицкая). Е.Н.Деревцова доказывает необходимость формирования готовности студентов педагогического колледжа к социальному партнерству, Ю.В.Медова изучает педагогические возможности социального партнерства в воспитании сельских школьников, а А.Г.Петренко – педагогическую эффективность социального партнерства в начальном профессиональном образовании на селе. Р.И.Аксапов рассмотрел педагогические условия социального партнерства образовательного учреждения и производства при обучении студентов в вузе, Т.С.Еремеева – педагогические условия профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе в вузе на основе социального партнерства, В.В.Протасов – повышения качества подготовки специалистов на основе социального партнерства, Е.Г.Сафонова – организационно-педагогическое обеспечение социального партнерства профессионального колледжа. В работах показана педагогическая эффективность социального партнерства в начальном профессиональном образовании (А.В.Фаломкин), в среднем профессиональном образовании (Е.В.Суворова), представлена современная

концепция проектирования и реализации системы социального партнерства на основе программно-целевого педагогического менеджмента (С.Г.Марфин).

Дальнейшее развитие и изучение партнерских отношений позволило подойти к рассмотрению *отличительных черт социального партнерства в образовании*. Е.К.Кашленко полагает, что у образовательных учреждений степень и процесс самоактуализации относительно позитивных изменений носят «более целенаправленный, осмысленный и профессионально выверенный характер», в то время как у других институтов он содержит, как правило, большой элемент стихийности, непредсказуемости, но в то же время нестандартность в принятии решений [6; 17-18].

Группа ученых (А.М.Осипов, П. Карстанье, В.В.Тумалев, В.Г.Зарубин) рассматривает социальное партнерство как важную *проблему управления образованием*, не только практику совместной выработки решений, но также сбалансированность взаимной ответственности. Они выделяют ключевые параметры социального партнерства:

- степень свободы образовательного учреждения в развитии осуществляемого в нем учебного плана;
- свобода выбора участников социального партнерства, разнообразие и дифференциация образовательных учреждений;
- способность образовательных учреждений к выработке собственной стратегии, финансирование образовательных учреждений.

Ученые определяют и уровни партнерства: местный, региональный и федеральный [9].

Т.П.Грибоедова предлагает в качестве *принципов партнерства* считать принципы, отработанные в других сферах (политической, экономической, социальной), а именно: равноправие, добровольность взаимодействия, самостоятельность в выборе и принятии решений каждой из сторон, взаимовыгодность, диалогичность и осознанность. Прямой перенос принципов

из одной сферы в сферу другую без учета особенностей последней все же нельзя считать перспективным предложением.

Исследователь выделяет несколько сложившихся, с ее точки зрения, подходов к пониманию партнерства в образовании:

– партнерство как система определенных взаимоотношений между семьей и образовательным учреждением;

– партнерство как уровень отношений между образовательным учреждением и внешними социальными структурами;

– партнерство в сред-юнионистском смысле – как определенные нормативно-правовые и экономические отношения между работодателями, профсоюзами и работниками [3].

И здесь считаем необходимым высказать свои критические замечания, поскольку не совсем ясным представляется критерий, на основе которого выделены названные подходы. Кроме того, представленные подходы не учитывают всех направлений развития партнерских отношений в сфере образования.

В научных публикациях обсуждаются *особенности социального партнерства в профессиональном образовании*. И.П.Смирнов понимает это явление как систему договорных отношений образовательных учреждений с работодателями, службой занятости, профсоюзами, родителями для учета динамики развития рынка труда, объемов и структуры востребованных профессий [10; 4]. В.А.Михеев делает акцент на многообразии субъектов и институтов партнерских отношений, многоликости форм договоров и соглашений, неупорядоченности организационных структур и механизмов регулирования социального диалога [8, с. 265–295]. Эти определения, на наш взгляд, носят не взаимоисключающий, а взаимодополняющий характер. Итак, социальное партнерство в сфере профессионального образования можно рассмотреть как систему взаимоотношений, основанную на распределении ответственности между ее участниками и направленную на обеспечение

интересов всех субъектов образовательного процесса – обучающихся, педагогов, родителей, администрации образовательного учреждения, работодателей, органов государственной власти и местного самоуправления, образовательных учреждений более высокой ступени подготовки, общественных организаций, государственных учреждений и прочих участников по вопросам качества профессионального образования и трудоустройства выпускников [5].

Все исследователи единодушны в том, что процесс развития социального партнерства идет противоречиво, непоследовательно. Во многом эти сложности предопределяются субъективными факторами, отсутствием общей концепции, стратегии развития, недопониманием актуальности и потенциальных возможностей социального партнерства [11], низкой культуры договорного процесса [1]. В качестве способов решения проблем называются меры по разработке нормативно-правовой базы, программ развития партнерства [11], повышение культуры договорного процесса [1].

Развитие социально-партнерских отношений между вузами и предприятиями изучалось в ходе мониторинга «Ульяновский государственный технический университет на рынке труда: динамика оценок работодателей» (2005–2009 гг.), в основе которого лежит анализ вторичной информации (данные Департамента труда и занятости населения Ульяновской области) и опрос руководителей предприятий Ульяновской области. Эмпирическую базу составили оценки представителей предприятий следующих сфер деятельности: промышленность – 14 организаций; энергетика – 6; торговля – 3; строительство, недвижимость – 3; связь, информационные системы – 3; транспорт и грузоперевозки – 3; банковская деятельность – 3; другие сферы (страхование, госуправление, реклама, СМИ) – 5.

В ходе мониторинга изучалась результативность социального партнерства вуза по двум параметрам:

- удовлетворение потребностей рынка труда, конкретных запросов работодателей;
- обеспечение единого подхода к реализации государственного стандарта и влияние на организацию психологического, информационного и программно-методического обеспечения образовательного процесса.

Анализ регионального рынка труда по данным Департамента труда и занятости населения Ульяновской области выявил ряд *ключевых проблем* регионального рынка труда:

- несбалансированность спроса и предложения рабочей силы;
- низкая реальная востребованность выпускников;
- недостаточная адаптированность системы высшего образования к требованиям рынка труда, особенно в части учета перспектив спроса на рабочую силу в профессионально-квалификационном разрезе.

Данные опроса показали, что подавляющее число предприятий (92%) находится в *тесных партнерских отношениях* с Ульяновским государственным техническим университетом, но потенциальные работодатели недостаточно информированы о конкретных сферах деятельности вуза.

В качестве плодотворной формы взаимодействия представители предприятий выделили организацию практики студентов. 85% опрошенных отметили наличие договоров о ее проведении с УлГТУ.

По результатам мониторинга было выявлено: по сравнению с 2005 г. сферы сотрудничества вуза значительно расширились. Кроме организации практики, значительно увеличилась доля участия представителей предприятий в специальных встречах со студентами (с 27% до 44%), регулярном сотрудничестве с выпускающими кафедрами (с 19% до 33%) и деканатами (с 30% до 41%).

Оценивая *уровень подготовки молодых специалистов*, работодатели в целом удовлетворены тем объемом базовых знаний, которые выпускники получают в вузах. В

меньшей степени довольны специальными знаниями, которые зачастую оторваны от реалий. Респонденты отмечают снижение качества технического образования, недостаток у выпускников практических знаний, а также узкий профессиональный кругозор молодых специалистов. Кроме того, опрошенные представители организаций практически единодушно указывают на неготовность и неумение молодых специалистов преподнести себя и результаты своего труда в профессиональной среде, отсутствие нацеленности на профессиональное развитие, а также недостаточные умения выстраивать партнерские отношения. Для нанимателя наличие личностных качеств потенциального работника по сравнению с его подготовкой в рамках конкретной специализации приобретает все большее значение. Это обусловлено высокой динамикой изменений профессиональных навыков, появлением новых методов работы и SOFT-технологий. От сотрудника требуется не только знание университетской программы, но и наличие особых качеств, навыков, умений для карьерного роста.

Исходя из оценок работодателей, *средний адаптационный период для выпускников* УлГТУ 2009 г. составил от 3 месяцев до года (62%). 5-я часть молодых специалистов адаптируется к новым условиям в срок до 3 месяцев, столько же осуществляет адаптацию более года. Быстрее всего, в срок до 3 месяцев, включаются в работу молодые специалисты, работающие в банковской сфере (100%) и информационных систем (100%). Следует также обратить внимание на то, что в последнее время увеличилась доля молодых специалистов, для полноценного включения в работу которым требуется более одного года – 19%, прежде всего это касается сферы промышленности (41%), недвижимости (20%) и энергетики (17%).

Большее половины работодателей (56%) заинтересованы в совместной разработке модели молодого специалиста с учетом

специфики предприятия, особенно эта потребность ярко выражена в организациях сферы информационных систем (100%), промышленности (84%) и недвижимости (60%). Самостоятельно доведут выпускников до нужной компетенции по результатам опроса представители энергетики (66%).

Результаты проведенных исследований убеждают: высока потребность налаживания партнерских отношений между предприятиями, государством и вузом по подготовке и переподготовке кадров, развития контрактной системы обучения молодых специалистов с целью удовлетворения потребностей рынка труда и конкретных запросов работодателей, с одной стороны, и обеспечения единого подхода к реализации государственного стандарта и организации психологического, информационного и программно-методического обеспечения образовательного процесса, с другой стороны.

Анализ теоретической литературы и данные проведенного нами анализа позволили сделать *основные выводы*:

1. Расширение направлений исследования партнерства свидетельствует об активном поиске выявления потенциала партнерства в различных сферах, в том числе и в сфере образования.

2. Процесс развития социального партнерства идет противоречиво, непоследовательно.

3. Уровень развития системы социального партнерства определяется состоянием деятельности по развитию его организационно-правового, научно-методического, информационного, кадрового и финансового обеспечения.

4. Отсутствие теоретико-методологической разработки партнерства становится сдерживающим фактором развития моделей, технологий построения эффективных партнерских отношений.

5. Особое значение приобретает программно-методическая обеспеченность процесса подготовки личности к социальному партнерству.

Литература

1. Антипов, А.Г. Социальное партнерство в современной России: состояние и проблемы / А.Г. Антипов, К.А. Антипов // Вестник Пермского университета. – 2010. – Вып. 1. – С. 51-63. – (Сер. Юридические науки).

2. Гончар, М.В. Социальное партнерство: роль, направления, организация, формирование готовности к партнерству в школе / М.В. Гончар // Социальное партнерство: материалы межрегион. семинара, 15-18 октября 2001 г., г. Красноярск. – URL: <http://www.mega.cross-edu.ru>

3. Грибоедова, Т.П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании / Т.П. Грибоедова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 11. – С. 50-60.

4. Деревягина, Т.В. Понятие «социальное партнерство»: содержательный аспект / Т.В. Деревягина // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 9. – С. 34-37.

5. Ефанов, А.В. Социальное партнерство в системе профессионального образования / А.В. Ефанов, А.Н. Патриков, А.В. Сергеев, К.В. Шевченко // Образование и наука. – 2009. – № 11. – С. 48-59.

6. Кашленко, Е.К. Организационно-педагогические условия построения социального партнерства как фактора социализации личности школьника: дис. ... канд. пед. наук / Е.К. Кашленко. – Омск, 2007. – 185 с.

7. Ларионова, Н.И. Социальное партнерство как механизм согласования интересов институтов гражданского общества: монография / Н.И. Ларионова. – Йошкар-Ола, 2006. – 162 с.

8. Михеев, В.А. Основы социального партнерства; теория и политика: учебник для вузов / В.А. Михеев. – М.: Экзамен, 2001. – 447 с.

9. Осипов, А.М. Социальное партнерство в образовании: ориентиры научного анализа / А.М. Осипов // Образование и общество. – 2008. – № 1. – С. 71-76.

10. Смирнов, И.П. Человек – образование – профессия – личность / И.П. Смирнов. – М.: УМИЦ «Граф-пресс», 2002. – 420 с.

11. Суздальова, М.А. Социальное партнерство учреждений профессионального образования / М.А. Суздальова // Философия образования. – 2009. – № 2. – С. 282-288.

12. Ткаченко, В.В. Социальное партнерство / В.В. Ткаченко. – Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2006. – 115 с.

УДК 378.091

ПЕРСониФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Э. Галкина, Н.И. Никитина

Аннотация

В статье рассмотрены теоретико-методологические и содержательно-технологические основы применения персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы; раскрыты функции, принципы, условия его реализации в социальном университете.

Ключевые слова: персонифицированный подход, дополнительное профессиональное образование.

Abstract

The article considers theoretical, methodological and technological foundations of applying personified approach in the system of additional vocational training of experts in social sphere; it also reveals functions, principles, conditions of its realization at a social university.

Index terms: personified approach, additional vocational training.

Сегодня система дополнительного профессионального образования является одной из ведущих форм удовлетворения индивидуальных профессионально-образовательных потребностей значительной части специалистов-практиков социальной сферы. В условиях диверсификации последиplomного образования и индивидуализации познавательных запросов слушателей существенно изменяются требования, предъявляемые к содержательно-технологическому и организационно-процессуальному базисам образовательного процесса в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов.

Среди актуальных проблем теории и методики профессионального образования особое место занимает проблема реализации персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы, поскольку повышение качества непрерывной профессиональной подготовки кадров социальной сферы имеет существенное значение для решения многих общественно-политических, социально-экономических, социокультурных проблем страны.

В науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы персонификации дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы. Обоснование феноменологии непрерывного профессионального образования как пожизненного обогащения ресурсного потенциала специалиста на трех общедоступных уровнях: личностном, профессиональном, социальном представлено в трудах отечественных (С.Г.Вершловский, А.П.Владиславлев, С.И.Змеев, И.А.Колесникова, Ю.Н.Кулюткин, Э.М.Никитин, Г.С.Сухобская, Е.П.Тонконогая и др.) и зарубежных (Дж.Бреннан, Р.Дейв, Дж.Зайда, Дж.Инграм, А.Корреа, Ф.Кумбс, Х.Фрезе и др.) исследователей. Раскрытию сущности персонификации образования как общедидактического принципа посвящены исследования отечественных (Е.И.Огарев, В.Г.Онушкин, В.И.Слободчиков, И.Э.Унт и др.) и зарубежных (А.Норт, К.Роджерс, Г.Шаррельман, В.Штерн и др.) ученых. Однако проблема научного обоснования персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы может быть отнесена к наименее

разработанной области современной педагогической науки.

Факторами, обуславливающими необходимость теоретико-методологического обоснования и практического применения персонифицированного подхода в реальной практике функционирования учреждений системы дополнительного профессионального образования являются: *объективно-детерминирующие* (наличие социального и профессионального требования необходимости систематического повышения квалификации; развитие новых форм и технологий дополнительного профессионального образования с применением инфотелекоммуникаций; расширение спектра профессий в системе социальной работы; развитие форм сотрудничества работодателей и учреждений профессионального образования; интеграция научных достижений современных отраслей социально-гуманитарного знания и практики социальной работы); *социально-экономические* (глубокие структурные изменения в сфере занятости населения, определяющие потребность в повышении квалификации и переподготовке специалистов, росте их профессионально-социальной мобильности; рост конкуренции на современном рынке социально-профессиональных и образовательных услуг); *нормативно-правовые* (предоставление учреждениям системы дополнительного профессионального образования значительных академических прав и свобод при определении содержательно-технологического базиса реализуемых программ, учебных планов в соответствии с нормативными актами), *субъективно-детерминирующие* (личностно-профессиональные потребности специалистов социальной сферы в развитии адаптивности к изменениям на современном рынке труда, овладении новой квалификацией, специализацией, стремление специалиста к профессионально-личностному росту, повышению своей конкурентоспособности, развитию системы профессиональных компетенций; изменение места и роли лич-

ности взрослого обучающегося в системе реализации дополнительных профессионально-образовательных услуг для специалистов социального профиля).

Персонифицированный подход органически присущ гуманистически ориентированным педагогическим и социально-профессиональным системам: благо конкретного человека рассматривается в них как высшая ценность общества. В основе этого подхода лежит понимание и утверждение уникальности индивидуальности каждого обучающегося, значимости ее субъектной сущности, ценности его жизненного опыта, т.е. приоритетности индивидуально-личностного начала в человеке.

Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы является ответом на объективные требования времени, связанные с развитием современного рынка профессионально-образовательных услуг, динамичными изменениями социальной инфраструктуры российского общества, повышением конкурентности на рынке труда. Данный подход востребован специалистом социальной сферы в целях личностного и профессионального развития, смены рода занятий, овладения широкопрофильной квалификацией в соответствии с предложением и спросом на высококвалифицированные кадры на современном рынке труда. Данный подход способствует подготовке кадров социальной сферы, умеющих адаптироваться к изменениям в профессиональной среде, содействует жизненному и профессиональному самоопределению, профессионально-личностному росту специалиста.

Персонифицированный подход – неотъемлемая составляющая общего научно-методического обеспечения целостного образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы, ориентирован на формирование необходи-

мого квалификационно-требуемого уровня взрослых, обучающихся с учетом специфики функционирования различных типов учреждений социальной инфраструктуры. Данный подход позволяет создать оптимальные условия для выявления, раскрытия и развития индивидуальных способностей и интересов обучающихся с учетом актуальных и перспективных тенденций их профессионально-личностного роста на основе реализации необходимых для этого программ.

Персонифицированный подход в дополнительном профессиональном образовании специалистов социальной сферы представляет собой комплекс парадигматических, семантических и прагматических структур, механизмов в теории и практики непрерывной профессиональной подготовки специалистов, характеризующий субъектно-ориентированные стратегии организации образовательного процесса и педагогического взаимодействия в системе обучения взрослых. Персонифицированный подход постулирует понимание субъекта обучения в системе дополнительного профессионального образования как сложной, многоуровневой, открытой, самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые структуры и новые формы организации своей жизнедеятельности. Данный подход выражает требование предоставлять обучаемым варианты образовательных программ, маршрутов, видов образовательных услуг для выбора, осуществлять обучение по индивидуальным образовательным траекториям в соответствии с возможностями личности, изменяющимися потребностями, карьерными перспективами. Реализация данного подхода позволяет опираться на внутренние ресурсы личности взрослого обучающегося, разрабатывать перспективные проекты профессионально-личностного роста специалиста.

Концепция реализации персонифицированного подхода в системе дополни-

тельного профессионального образования специалистов социальной сферы выстраивается на основе выявленных функций, установленных закономерностей, обоснованных принципах, критериях и показателях.

Функциями персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы являются: *диагностико-прогностическая* (выявление, раскрытие, проектирование стратегий развития профессионального и личностного потенциала специалиста социальной сферы); *адаптивно-средовая* (оперативная профессиональная переподготовка в условиях динамичных изменений социально-личностной, профессиональной ситуации жизнедеятельности специалиста; содействие интеграции в незнакомый профессиональный, социокультурный контекст); *конструктивно-преобразовательная* (повышение профессионально-квалификационного уровня специалиста; развитие общей и профессиональной культуры личности; содействие в осуществлении карьерного планирования; повышение профессионально-социальной мобильности, конкурентоспособности); *профессионально-специализирующая* (формирование у обучающихся специальных компетенций специалиста социальной сферы с учетом их социально-профессиональной специализации, квалификационно-профессиональных требований); *рефлексивно-компенсаторная* (актуализация рефлексивной позиции специалиста; формирование компенсаторных механизмов жизнедеятельности; устранение пробелов в общекультурной и профессиональной подготовке; расширение возможностей для социальной, личностной и профессиональной успешности, самореализации и саморазвития субъектов); *профилактическая* (профилактика процессов эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности специалиста социальной сферы); *креативно-развивающая* (поступательное обогащение творческого профессионально-личностного потенци-

ала специалиста; развитие дивергентного профессионального мышления; развитие духовно-нравственных и профессионально важных качеств, сопряженных с достижением высокого уровня профессиональной культуры); *аксиологическая* (содействие становлению гармоничной системы профессиональных и личностных ценностей специалиста; активизация процессов осознания специалистом миссии института социальной работы в современном российском обществе).

Совокупность принципов реализации персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: *принцип потенциальности* (базируется на положении, что каждый специалист социальной сферы обладает тенденцией к саморазвитию, интенцией к профессионально-личностной целостности, раскрытию и развитию способностей, витагенных ресурсов); *принцип позитивности* (центрированность субъектов последипломного профессионального образования на анализе и дидактическом применении положительного жизненного личностного и профессионального опыта; создание ситуаций успеха и выбора; взрослый обучающийся, сонастроенный с положительным состоянием, является человеком с высокой степенью самоактуализации, стремлением к продуктивному самопроявлению в социуме, профессии, личной жизни, творчестве); *принцип релевантности* (соответствие программ и содержательно-методического базиса системы дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы потребностям взрослых обучающихся, а также изменениям, которые происходят в обществе, науке, технологиях реализации последипломного профессионально-образовательного процесса); *принцип актуализации и социально-педагогической поддержки индивидуальности взрослого обучающегося* (создание условий, способствующих приобретению специалистом-практиком опыта осознания

себя как субъекта в различных видах деятельности; оказание взрослому обучающемуся необходимой помощи и поддержки в преодолении трудностей; эмоциональная комфортность слушателя в педагогическом взаимодействии с преподавателями; создание в учебной деятельности ситуаций, в которых взрослый обучающийся может проявить свою индивидуальность); *принцип доступности* (выбор обучающимся профессионально-образовательной программы соответственно потребностям, возможностям и способностям личности); *принцип активизации и развития субъектной профессионально-образовательной позиции взрослого обучающегося* (каждый обучающийся участвует в проектировании собственного профессионально-образовательного маршрута в соответствии с личностными познавательными возможностями и профессионально ориентированными претензиями к себе как специалисту социальной сферы, имеет возможность его корректирования с учетом достигаемых результатов и накопления опыта учебно-профессиональной деятельности); *принцип диалогизации* (приоритет интерактивных технологий обучения; развитие активности, инициативности, ответственности, рефлексивности всех участников процесса непрерывной профессиональной подготовки); *принцип интегративности* (синтез достижений науки, теории и методики профессионального образования, практики социальной работы в образовательном процессе системы дополнительного профессионального образования); *принцип кластерности* (реализация персонифицированных профессионально-образовательных программ различного профиля для специалистов социальной сферы разного уровня квалификации и специализации); *принцип прогностичности* (ориентация программ дополнительного профессионального образования на личностно-профессиональное развитие специалиста, его опережающую подготовку в контексте эволюции института социальной работы в постиндустриальном обществе).

Модель реализации персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы включает взаимосвязь модулей: *функционально-целевого* (персонифицированные ориентиры обеспечения профессионально-личностного роста обучающихся, реализация индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов, траекторий развития компетентности специалистов); *содержательно-проблемного* (профессионально-прикладное и практико-ориентированное содержание учебных дисциплин, обеспечивающее профессионально-личностный рост специалиста, удовлетворение его образовательных потребностей); *организационно-технологического* (методическое, материально-техническое обеспечение дополнительного профессионального образования, совокупность вариативных образовательных технологий); *праксиологического* (накопление опыта проявления освоенных компетенций в различных видах стажировки; развитие форм научно-исследовательской деятельности слушателей); *результативно-интегративного* (мониторинг качества освоения профессионально-образовательных программ с привлечением внешних экспертных систем; наличие индивидуального профессионально-социального портфолио, кейс-комплекта с учетом специализации, реального или потенциального места трудоустройства специалиста); *последовательность этапов ее реализации* (аналитико-маркетинговый, диагностико-ориентационный, организационно-процессуальный, экспертно-мониторинговый).

В процессе многолетней экспериментальной работы на факультете дополнительного профессионального образования Российского государственного социального университета были выявлены следующие виды наиболее востребованных кластерных персонифицированных профессионально-образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования

специалистов социальной сферы: *функционально-технологические* (помогают качественно осуществить конкретные виды функционала специалиста социальной сферы с учетом квалификационных требований, необходимы «здесь и сейчас»); *компенсирующие* (восполняют недостатки общеобразовательной, общекультурной подготовки, необходимы для продуктивного прохождения определенного периода жизнедеятельности, совершенствования общей и социально-профессиональной культуры специалиста); *адаптивно-корректирующие* (необходимы для изменения некоторых личностных, поведенческих, коммуникативных и других проявлений специалиста, для улучшения профессиональной, социокультурной адаптации личности); *профессионально-валеологические* (предназначены для успешного прохождения различных этапов и решения отдельных проблем сложных периодов профессиогенеза, помогают преодолеть кризисные состояния); *специализированно-прикладные* (обусловлены постоянным обновлением информационно-профессионального контекста, развитием теоретико-методических основ социальной работы в современном обществе, а также закономерностями развития профессиональной и жизненной проблематики специалиста; удовлетворяют потребности специалиста в новых практико-ориентированных профессионально-прикладных знаниях, служат содержательной прибавкой к уже имеющимся знаниям, умениям); *профессионально-продолжительные* (выполняют пропедевтическую функцию и предваряют потенциально возможные проблемы и ситуации, возникающие в профессиональном развитии специалиста, условно можно обозначить как «знания впрок»); *административно-управленческие* (призваны совершенствовать различные аспекты профессиональной деятельности менеджеров, административно-руководящих работников учреждений социальной сферы); *креативно-развивающие* (служат стимулом к про-

фессиональному и индивидуально-личностному развитию специалиста, раскрытию креативных способностей, стимулируют проявление профессионально-творческой активности специалиста социальной сферы); *научно-исследовательские* (востребованы специалистами социальной сферы, выполняющими научные исследования, являющимися аспирантами, докторантами).

Критериями результативности реализации персонифицированного подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы являются: *субъектно-личностный* (повышение уровня конкурентоспособности специалиста социальной сферы, развитие его профессионализма путем совершенствования системы профессиональных компетенций и профессионально важных качеств личности; повышение уровня удовлетворенности специалиста результатами своей профессиональной деятельности и перспективами карьерного роста; развитие социальной и профессиональной мобильности специалиста; развитие самообразовательной культуры слушателя как важнейшего компонента профессионально-личностной культуры специалиста социальной сферы; выявление и развитие творческой активности; снижение уровня проявления симптомов эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности); *профессионально-объективный* (повышение уровня качества предоставляемых гражданам социальных услуг; повышение уровня удовлетворенности работодателей результатами профессиональной деятельности специалиста, обеспечение его карьерного роста; повышение уровня удовлетворенности клиентов эффективностью личностно-профессионального взаимодействия со специалистом

социальной сферы; разработка и реализация новых видов и форм социальных услуг населению; развитие научно-исследовательской деятельности в сфере анализа проблем функционирования социальной инфраструктуры общества и поиска путей их решения); *конструктивно-дидактический* (развитие форм, технологий персонифицированного непрерывного профессионального образования, модернизация содержания программ дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы, улучшение качества восприятия учебного материала за счет его адаптации к психофизиологическому уровню взрослого обучаемого; повышение уровня профессионально-творческой активности профессорско-преподавательского состава системы дополнительного профессионального образования в андрагогической сфере, что способствует разработке и реализации нового содержательно-технологического обеспечения вариативных, диверсифицированных профессионально-образовательных услуг для специалистов социальной сферы).

Литература

1. *Вершловский, С.Г.* Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 3-8.
2. *Никитин, Э.М.* Андрагогика: история и современность. Федеральная система повышения квалификации работников образования / Э.М. Никитин [и др.]. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 125 с.
3. *Попова, О.В.* Персонифицированные информационные технологии в процессах социализации личности / О.В. Попова // Персонифицированные информационные технологии в процессах социализации личности и экономике. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. ун-та, 2006. – С. 6–10. ■

УДК 378.095

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ, ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПЕРЕНОС

И.Г. Шамсутдинов

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией социально-педагогической работы со студентами в вузе как приоритета и важного принципа построения единого образовательного пространства. Дан сравнительный анализ моделей, опыта поддержки иностранных мобильных студентов, в частности женщин-студенток, в период получения ими профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, социальная поддержка, конкурентоспособность и безопасность вуза, принципы построения социальных программ, безопасность женщин-студенток.

Abstract

The article examines the issues related to setting up a social and pedagogical support system for students as a priority and important principle of forming the European higher education area. The paper presents a comparative analysis of models and experience of social-pedagogical support for University students, especially female, in the context of global integration of education.

Index terms: social and pedagogical activity, social support, competitiveness and security of a higher educational establishment, principles of forming a social program, security of female students.

Обращение к проблеме изучения и поликультурного анализа социально-педагогической работы в учебном заведении и выделение ее в число актуальнейших направлений современной педагогической мысли явилось результатом осознания кардинальных перемен в российской системе образования, происходящих на фоне быстрого вхождения России в мировое сообщество и соответственно вхождения отечественной высшей школы в международное образовательное пространство и международный рынок образовательных услуг как равноправного участника Болонского процесса, призванного осуществить масштабную реформу интернационализации образования. Вступив в 2003 г. в «Болонский клуб», Россия тем самым объявила о своей готовности двигаться в одном с европейскими странами направлении, придерживаться общих принципов на международном рынке образовательных услуг [1, 2, 4].

Проблематика реформирования высшего образования в контексте Болонского

процесса отличается неоднозначностью, проявляясь в сложных и противоречивых субъектно-объектных отношениях с социумом. Национальная обособленность вузов все более вступает в конфликт с последствиями и перспективами интеграции и европизации высшего образования. Этот фундаментальный конфликт проявляется в различных вопросах и проблемах: признании университетских дипломов и специализаций, развитии международных форм образовательного аудита и оценки качества полученного образования, в вопросах международной аккредитации. Чтобы предложить реальные шаги по преодолению этого конфликта, необходимо исследовать основные направления и опыт реформирования европейского высшего образования по канонам Болонского процесса, а также проблемы и перспективы конвергенции образовательных систем в условиях международной образовательной интеграции. Ее существенными характеристиками за счет согласованной образовательной политики

становятся «взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий в сфере образования, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач будущего» [1, с.28].

Тем не менее одновременная реализация всех требований Болонской декларации не представляется осуществимой в силу финансовых и временных ограничений. Очевидно одно — следует расставить акценты.

Как постоянно подчеркивается в документах Болонского процесса, его важнейшим аспектом является социальный аспект. «Ориентация на повышение конкурентоспособности должна сопровождаться направленностью на развитие социальных параметров общеевропейского пространства высшего образования, укрепление общественных связей и устранение всех проявлений социального неравенства, как на национальном, так и на европейском уровне» [3, с.15]. В статусе «участника Болонского процесса», возможности российской системы образования расширились, одновременно многое придется сделать, и, прежде всего, российские учебные заведения должны стать *безопасными и привлекательными* для талантливых людей всех континентов. Это обстоятельство актуализирует и значительно расширяет социальные функции учебного заведения, которое должно учитывать сегодня не только потребности государства и гражданского общества, но и признавать запросы личности, ее уникальность и приоритетность создания условий для наиболее полного развития потенциальных возможностей и самоактуализации каждого студента. Это потребует действий на институциональном, национальном и региональном уровнях. Специфические меры должны будут вклю-

чать не только адаптацию программ, степеней, необходимые средства обеспечения качества обучения и маркетинг, но и «*доброжелательный социально-педагогический сервис*» для иностранных студентов и ученых, что потребует создания в учебном заведении **системы социальной поддержки и защиты субъектов образовательного процесса**, адекватной современным требованиям и имеющемуся международному опыту в данной сфере, что также актуализирует важность изучения и адаптации зарубежного опыта организации и управления социально-педагогической работы в высшем учебном профессиональном заведении.

Более того, в новой парадигме «обучение в течение всей жизни», реализация которой определяет общие контуры и направления развития мировых образовательных систем, профессиональное образование занимает центральное место, поскольку именно на этот сектор образования, обязательным условием которого является доступность для маргинальных, социально незащищенных слоев, ложится задача предоставления всем гражданам возможностей освоить необходимые умения или (как указывается в международных документах) «иметь ремесло» [1, 2, 4].

Накопленный в исследовательском сообществе теоретический потенциал и практические наработки на региональном и местном уровнях в России и политика, реализуемая в области образования стран Евросоюза, свидетельствуют об исторически обусловленной потребности в новой образовательной парадигме и подготовленности ее возникновения экономическими и социальными процессами конца XX в. По уровню теоретических разработок в области непрерывного образования и обучения в течение всей жизни Россия является полноправным субъектом новых отношений в сфере образования и способна вести содержательный диалог по данному вопросу с европейскими партнерами. Однако данное обстоятельство также подтверждает

необходимость развития и совершенствования системы социальной поддержки и защиты студентов в период получения ими профессионального образования и приобретения ключевых компетенций.

Кроме того, сравнительные исследования такого плана представляют особой интерес и ценность именно в переходный период, когда во всем мире, в том числе и в нашей стране, происходят глубокие качественные изменения сущностных характеристик, смена парадигм, видения задач и миссии образования в современном обществе. Что есть позитивного, да и негативного в европейском опыте организации социально-педагогической работы со студентами и совершенствовании их социальной поддержки и защиты? Каковы приоритеты в ряду социально-педагогических, культурно-исторических и социально-экономических предпосылок развития этих процессов? Это вопросы особой значимости, и они требуют фундаментальных исследований.

Более того, данная тема приобрела большую актуальность в связи с национальными проектами Российской Федерации, которые сегодня позиционируются как ключевой вопрос внутренней образовательной политики и выступают стимулом и катализатором системных преобразований в отраслях «Образование».

Однако имеет место запаздывание теоретического осмысления опыта организации и содержания «социально-педагогического сервиса» в учебных заведениях стран с развитой рыночной экономикой. И если раньше это было связано, прежде всего, с эмпирической неизученностью данной проблемы, то сегодня это обусловлено, в первую очередь, недостаточностью концептуальных исследований и низкой информационной поддержкой в СМИ международных интеграционных процессов в области образования.

Анализ и дискурс современного состояния теоретических поисков в области организации социально-педагогической работы в европейском вузе показал, что для фено-

мена «социально-педагогическая работа» как полифункциональной междисциплинарной деятельности характерен, с одной стороны, громадный разброс теорий, с другой – полное отсутствие собственных фундаментальных теорий, а лишь разработка «небольших» концепций. В этой связи было важно было найти те теоретические подходы, которые содержат элементы комплексности, отражают современный уровень теоретических осмыслений развития системы социальной поддержки и защиты студентов, которые показательны для социальной реальности в целом и, главное, могут наметить пути к поиску новых теорий или их комбинаций, которые наиболее полно охватывали бы и интерпретировали все составляющие данного феномена.

В целом можно отметить множество сходных черт между американской и европейской моделями социально-педагогической работы со студентами. Принципиальное отличие между ними в том, что основополагающим принципом данного вида деятельности в странах ЕС является предупреждение неблагополучия, превентивный характер социальной помощи. В Соединенных Штатах акцент делается на терапевтический аспект: механизм социальной поддержки включается в том случае, когда налицо все признаки неблагополучия, существует просьба о помощи самого студента и доказано, что он(а) нуждается в помощи. Однако одной просьбы нуждающегося в помощи недостаточно: социальные службы обязаны провести проверку на предмет выяснения, действительно ли нужна помощь заявителю, особенно в тех случаях, когда речь идет о материальных затратах.

Роль социальных служб помощи студентам с годами возрастает. Расширение «поля» деятельности социальных служб связано с осознанием того, что многие проблемы учащихся порождены ситуацией, в которой находятся или попадают учащиеся, а не их личностными особенностями; эффективность решений учащегося в большей мере определяется предоставле-

нием ему альтернатив. Отсюда стремление социального работника к совершенствованию учебного заведения, созданию благоприятного психологического климата. Как справедливо отмечают американские ученые [3, 4], касаясь социальных работников в учебных заведениях, их следовало бы называть психосоциологами образования, поскольку за ними сохраняются функции и клиницистов, и психометристов, и роль исследователей; в то же время на них возлагаются обязанности содействовать решению сугубо социальных проблем.

Особо хотелось бы выделить специальные социальные службы в структуре отделов по работе со студентами, которые специализируются по защите и поддержке женщин-студенток и которые имеются в каждом американском государственном университете. Услуги, предлагаемые этими службами, предоставляются бесплатно и охватывают различные сферы деятельности: от консультирования и дополнительных уроков по отдельным образовательным программам, практических занятий по самообороне до индивидуальных тренингов с психотерапевтами по коррекции взаимоотношений с окружающими и изменению характера.

Женщина-студентка в период обучения в университете окружена особой заботой и вниманием. Если она задержалась до темна в библиотеке или Центре отдыха, то студенческий «эскорт» проводит ее до общежития или автобусной остановки; Медицинский центр университета ежемесячно снабжает всех студенток специальной литературой и проспектами-бюллетенями Национального центра по вопросам здоровья женщины, чтобы женщина могла принимать компетентное решение в вопросах своего здоровья; Университетская служба карьеры поможет найти студентам-женщинам временную или постоянную работу.

Служба защиты интересов женщин-студенток может проводить также расследование в случае, если студентка или преподавательница обратилась с жалобой

на какого-либо преподавателя или студента, который, по ее мнению, говорит ей неприличные комплименты, делает намеки, преследует ее или домогается. По данным Национальной ассоциации женщин в образовании, только Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе за последние три года заплатил более миллиона долларов как компенсацию за ущерб, понесенный студентами-женщинами, подвергнувшимся преследованию со стороны преподавателей-мужчин.

В структуре университетских служб есть специальные люди, в обязанности которых входит целенаправленный анализ содержания письменных тестов, экзаменационных заданий и проектов на предмет наличия расовой, религиозной или половой дискриминации. Интересно отметить, что возросшее за последнее время число жалоб на предвзятость профессоров при оценивании письменных работ студентов из-за расовых или половых предрассудков привело к тому, что студенты теперь не подписывают свои фамилии на экзаменационных листах, а указывают номер студенческого билета. «Расшифровка» происходит уже после оценивания работы в «Университетской службе по академическим успехам», однако, судя по американской прессе, эта мера проблему не решает.

Анализ европейских систем организации социально-педагогической работы со студентами показал, что осмысление происходящих перемен в учебном заведении, в преподавательском и студенческом сообществах является постоянным императивом. В то же время это не означает, что каждый раз при пересмотре содержания и сущности социальной поддержки, управлении социальной работы со студентами необходимо все начинать сначала: многое из наработанного ранее оправдывает себя и сохраняет результативность.

Мы выявили ведущие принципы, на основе которых строятся и контролируются социальные программы в высших учебных заведениях:

1) периодическая обновляемость содержания программы социальной работы с целью дополнения ее информацией, полученной вследствие развития науки, теории и практики социальной работы, перемен в обществе. Ввод любых новых сведений (принципов, форм, работы) в программы должен сопровождаться эквивалентным упразднением устаревшего содержания и технологий;

2) гибкость и универсальность программ, заключающиеся в том, что они могут быть использованы в работе со студентами разнопрофильных учебных заведений и в различных областях жизнедеятельности обучаемых;

3) критичность в оценке содержания программ, включающая в себя два подхода: актуальность и эффективность;

4) вычленение обязательного и вариативного компонентов в программах и социальных проектах;

5) скоординированность действий всех служащих административных и социальных агентств, социальных работников по эффективному взаимодействию с учащимися, сближение интересов личности и общества, их гармонизация;

6) обязательная включенность студентов в различные виды социальной практики через студенческое волонтерское движение, молодежные общественные кампании и социальные акции на основе осознанного выбора средств и способов удовлетворения социальных, предпрофессиональных, личностных склонностей, приобщение к богатству общечеловеческой культуры и его применение в конкретных социальных условиях;

7) *внедрение идеи партисипативности*, которая характеризуется социальным взаимодействием, интерактивным общением всех заинтересованных лиц по вопросу определения целей, содержания, форм и средств организации и управления социальной работой и использует неформальные пути привлечения учащихся и их родителей в процессы принятия решений.

Однако адаптация и использование международного, прежде всего, европейского опыта организации социально-педагогической работы со студентами осложняется, в первую очередь, *проблемами концептуального уровня*, связанными с различными подходами к общественной значимости социальной работы и социальной защиты учащихся в учебном заведении. Отсутствие в России принятых не только государственными структурами, но и гражданами целей и ценностей социальной работы не позволяет понять и принять стратегические подходы европейской системы социальной работы с учащейся молодежью, находящейся на иной ступени развития.

Второй уровень проблем – *трудности, связанные с информационным барьером*. Российские исследователи, как правило, не владеют необходимой полной информацией о различных аспектах решения какого-то социального вопроса. Информация в основном фрагментарная и не всегда объективная.

Следующий уровень проблем адаптации – это *технологические барьеры*. Они возникают в связи с тем, что, имея новые рациональные идеи и предложения по совершенствованию какого-либо процесса, технология его применения чаще всего не подходит к нашим условиям. Изменения же отдельных элементов может привести к несрабатыванию системы в целом.

Наконец, *проблемы психологического уровня*. В эту группу входят преодоление инерции традиций, нежелание использовать чужой опыт в социальной сфере, и наоборот – излишняя уверенность в том, что все зарубежное лучше нашего.

Завершая, можно сделать следующие выводы:

1. Социально-педагогическая работа в вузе создает предпосылки для решения имеющихся у обучаемых социальных, юридических, медицинских проблем, выступает профилактическим средством асоциального поведения молодежи.

2. Социально-педагогическое действие выступает гарантом успешного выбора жизненного и профессионального пути для учащейся молодежи, обучая на примерах соблюдения семейного и общественного долга, воспитывая в духе законопослушания, толерантности и миролюбия, доброжелательности, социальной активности и эффективного хозяйствования.

3. Эффективность и результативность социально-педагогической деятельности обеспечивается научно обоснованными целями, принципами, подходами, подбором оптимальных методов и средств, а также конструктивным использованием международного опыта решения различных проблем обучаемого.

Использование зарубежного опыта организации социально-педагогической деятельности в учебном заведении как наиболее универсального и отвечающего ожиданиям гражданского общества и возможностям профессии позволит отечественным реформаторам если не избежать, то минимизировать возможные негативные послед-

ствия и ошибки в данном виде деятельности, а также сопоставить собственные решения в области образовательной политики с опытом других и тем самым лучше оценить целесообразность и риски их принятия.

Литература

1. Академическая мобильность студентов высших учебных заведений: отечественный и зарубежный опыт ее формирования: коллективная монография / Т.М. Трегубова [и др.]. – Казань: Отечество, 2008. – 131 с.

2. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.

3. Олейникова, О.К. Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования / О.К. Олейникова // Вестник МГОУ. – 2009. – № 3. – С. 13–25 (Сер. Психологические науки).

4. Tough, A.M. Self-directed learning: concepts and practice in C.J. Titmus (ed.) Lifelong Education for Adults. An international handbook / A.M. Tough. – Oxford: Pergamon Press, 1999. ■

УДК 303.642.052

ТИПОЛОГИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.А. Егорова

Аннотация

Статья посвящена выявлению и систематике субъектов целеполагания в контексте пространства непрерывного образования. Представлена типология субъектов целеполагания с учетом уровней пространства образования и ступеней системы непрерывного образования. Дается определение образовательного целеполагания через призму его субъектов.

Ключевые слова: субъект, образовательное целеполагание, субъект целеполагания, типология субъектов образовательного целеполагания, пространство образования, система непрерывного образования.

Abstract

The article is dedicated to development and systematization of goal-setting subjects within the space of continuous education. We present a typology of the subjects of goal setting, taking into account the levels of educational space and steps in the system of continuous education. A definition of educational goal setting is also provided, as seen through the perspective of its subjects.

Index terms: educational goal setting, subject of goal setting, typology of the subjects of educational goal setting, educational space, system of continuous education.

Одной из важнейших задач в исследовании образовательного целеполагания является системное описание его субъектов. Исходным аргументом выступает то, что цели сами по себе не возникают, они кем-то разрабатываются, осмысливаются, формулируются, передаются, т.е. необходим субъект, способный всю эту процедуру осуществить. «Образование не может иметь цели, цели бывают у людей – родителей, педагогов и т.д., а не у абстрактных понятий» (Дж.Дьюи). Следовательно, существует проблема выявления и систематики субъектов образовательного целеполагания.

В статье представлено системное описание субъектов образовательного целеполагания и их целей в контексте *уровней* пространства образования (международного, государственного, регионального, муниципального, учрежденческого, дидактического) и *ступеней* системы непрерывного образования (дошкольное, общее среднее, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское, дополнительное).

Уточним суть основных понятий статьи: 1) «образовательное пространство», 2) «непрерывное образование», 3) «субъект».

1. Понятие *образовательного пространства* как особого пространства, в котором протекают процессы образования личности в ходе трансляции культуры подрастающим поколениям, по праву является основополагающим понятием теории педагогики. Однако в научно-педагогической литературе данное фундаментальное понятие трактуется неоднозначно.

В понимании сущности *образовательного пространства* автор придерживается нескольких подходов: 1) *системно-целостного* (Г.Сериков), в рамках которого под образовательным пространством понимается своеобразный элемент общественной формации и продукт жизнедеятельности человека в форме вложенных друг в друга образовательных систем, где большая система по отношению к меньшим образует соответствующее образовательное пространство; 2) *социально-географического* (В.Кинелев, Е.Сошнева), в рамках которого акцент сделан на территориальной целостности образования, а основное внимание

уделяется созданию единого образовательного пространства и единой информационной среды; 3) *локально-постерного* (Л.Санкин, М.Cesaroni, Е.Корачков), при использовании которого вводится понятие малого образовательного пространства отдельно взятого образовательного учреждения, факультета, отделения в реальной действительности. Важен также подход, при котором образовательное пространство понимается как педагогическая категория, целостная интегративная единица *социума и мирового образовательного пространства*, нормативно или стихийно структурированная, с собственной системой координат.

Образовательное пространство – более широкое и сложное понятие, чем образовательная система. Это особый вид пространства, место, охватывающее личность и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого становится приращение индивидуальной культуры образующегося.

Само образовательное пространство представляет собой достаточно сложно устроенную иерархию, пирамиду пространств. В нем достаточно просто выделяется ряд уровней, известных в педагогической литературе под различными обозначениями: глобальное образовательное пространство, образовательное пространство страны, региональное образовательное пространство, городское (территориальное) образовательное пространство, муниципальное образовательное пространство и т.д. Как видно из самих названий, *ведущим основанием для структурирования пространства выступает система координат, территориальная составляющая пространства* [7].

2. Под *непрерывным образованием*, вслед за В.Пуриным, понимаем: «1) явление образования, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, представляющее каждому возможности реализации собственных программ его получения; 2) целостную педагогическую систему,

включающую все многообразие средств, способов, форм приобретения и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, становления гражданской и нравственной зрелости человека.

Цель непрерывного образования – развитие рефлексии личности (осознанной общественной потребности в своей причастности и постоянном самосовершенствовании относительно выбранной профессии, специальности) в *любой* из периодов жизни и общественно полезного функционирования» [6, с.20–21] (рисунк).

Под непрерывным образованием следует понимать не механическое движение личности от дошкольного к общему среднему, профессиональному (начальному, среднему, высшему), послевузовскому образованию, а гармоничный процесс циклического обновления личности на каждом из указанных этапов развития (В.Аношкина, С.Резванов) [1].



Структура непрерывного образования
[6, с.21]

Ключевые цели уровней системы непрерывного профессионального образования сформулированы Н.Кошкиной [2] (табл. 1).

3. Под *субъектом* (от лат. *subjectus* – находящийся в основе) понимается:

а) носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или

Таблица 1

Цели профессионального образования

Начальное	Среднее	Высшее	Послевузовское	Дополнительное
Получение профессиональных знаний и навыков профессионального выполнения <i>предписанных</i> трудовых операций с конкретными объектами и продуктами в <i>предписанной материализованной</i> деятельности	<i>Достижение</i> уровней развития индивида и формирование его личности, мировоззрения, профессиональных качеств, знаний и навыков, обеспечивающих его активную социальную позицию, успешную <i>интеллектуальную</i> профессиональную деятельность по <i>предписанным алгоритмам</i>	<i>Достижение</i> уровней развития индивида и формирования его личности, мировоззрения, профессиональных качеств, знаний и навыков, обеспечивающих его активную социальную позицию, успешную <i>интеллектуальную</i> профессиональную деятельность, не имеющую <i>полного предписания, творческое развитие личности</i>	<i>Достижение</i> уровней развития индивида и формирования его личности, мировоззрения, профессиональных качеств, знаний и навыков, обеспечивающих его активную социальную позицию, успешную <i>интеллектуальную</i> профессиональную <i>деятельность по созданию и апробированию новых гипотез</i> построения профессиональных задач	<i>Расширение</i> или углубление уровней развития индивида и формирования его личности, мировоззрения, совершенствование профессиональных качеств, знаний и навыков, обеспечивающих его активную социальную позицию, успешную <i>интеллектуальную</i> деятельность по <i>модернизации действующих подходов</i> к решению профессиональных задач

социальная группа), источник активности, направленной на объект («Большой энциклопедический словарь»);

б) «...3. Тот (или то), кто (или что) познает, мыслит и действует, в отличие от объекта, как того, на что направлены мысль и действие; носитель действия (в философии). 4. Человек как носитель каких-нибудь свойств» (Д.Ушаков. Большой толковый словарь современного русского языка);

в) активное самосознающее начало душевной жизни, которое противопоставляет себя внешнему миру и своим собственным состояниям, рассматривая их как объект. Субъект всегда противопоставляется объекту (в психологии).

В современных исследованиях, посвященных проблемам деятельности, понятию субъекта придается кардинальное значение. В большинстве исследований «субъект» выступает как лицо, которому «принадлежит» деятельность.

Как показал анализ Г.Суходольского, в работах по психологической теории деятельности понятие «субъект» употребляется весьма расширительно. В качестве субъекта выступают: 1) человечество, общество

в целом, либо человек как особый вид живого; 2) та или иная социальная группа; 3) индивид, личность, конкретный человек и др. «...Цель есть исключительно социальное явление, присуща только человеку как действующему субъекту...» (Российская социологическая энциклопедия. Под общей редакцией Г.Осипова, 1998).

На способность постановки целей своей деятельности, как на врожденное качество человека, обращал внимание И.Павлов. В своей работе «Рефлекс цели» он называет акт стремления человека к цели одним из главных условий его жизни, а условием плодотворного проявления рефлекса цели считает наличие напряжения в виде определенных препятствий.

Следовательно, в качестве *субъекта* образовательного целеполагания выступает либо *индивид* (индивидуальный субъект образовательного целеполагания), либо *коллектив* (коллективный субъект образовательного целеполагания).

А.Хуторской отмечает, что постановкой целей *общего среднего* образования занимаются такие субъекты образования, как международные организации, государство,

регионы, школы, окружающий социум, ученики, родители, педагоги, являющиеся и заказчиками образования. В советское время большинство целей обучения и воспитания задавалось «сверху», а институт образовательного целеполагания как научная организация отсутствовал.

Ученый перечисляет и комментирует категории заказчиков образования в отношении их целей: 1) *ученик* – непосредственный (главный) заказчик своего образования; 2) его *родители*, семья, – претендуют на свою часть заказа в образовании своего ребенка – продолжателя рода, его специфики, традиций; 3) *школа* выступает заказчиком на определенный тип образования соответственно своей педагогической концепции и образовательной программы; 4) *региону*, местному социуму в лице муниципалитетов, культурных образований, промышленных предприятий, служб сервиса и т.п. также важно иметь людей с определенным типом образования, и они явно или косвенно определяют заказ на общее среднее образование в своих школах (он находит выражение в национально-региональном компоненте образования); 5) *государство и общество* устанавливают свой заказ в форме федерального компонента образовательного стандарта, других документов, а также косвенными способами, например, «модными» профессиями, общественным мнением, рекламой и др.; 6) *человечество* в целом ожидает от каждого человека продолжения своего развития, т.е. задает некий вектор заказа на образование, которое является условием самообразования и самоподдержания человечества; 7) *окружающая среда* также выступает заказчиком образования находящихся в ней людей, например, это относится к сфере живого на земле, сфере разума, сфере духа, сфере космоса и др. [8].

В результате анализа автором данной статьи установлены следующие субъекты целеполагания в контексте пространства непрерывного образования.

I. В качестве субъектов образовательного целеполагания на **мегауровне (международный)** выступают *ООН* (Органи-

зация Объединенных Наций) и *ЮНЕСКО* (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры). Данные организации обеспечивают постановку целей развития образования в мире. ЮНЕСКО – единственное учреждение ООН, имеющее мандат на поддержку национальных усилий в сфере высшего образования и играющее ведущую роль в оказании влияния на реформу высшего образования во всем мире. *Три стратегических цели ЮНЕСКО*: 1) продвижение образования как основополагающего права; 2) улучшение качества образования; 3) стимулирование экспериментального и инновационного подходов, политический диалог.

Наиважнейшие приоритеты ЮНЕСКО в сфере образования – *Шесть целей программы «Образование для всех» (ОДВ)*: 1) расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за детьми младшего возраста и их воспитанию; 2) обеспечение доступа к бесплатному и обязательному начальному образованию высокого качества к 2015 г.; 3) развитие программ обучения основам безопасности жизнедеятельности и здоровья для молодежи и взрослых; 4) повышение уровня грамотности среди взрослого населения на 50% к 2015 г.; 5) ликвидация разрыва между мальчиками и девочками при получении доступа к обучению в начальных и средних школах и достижение равенства мужчин и женщин в образовании к 2015 г.; 6) повышение качества образования. ЮНЕСКО гарантирует, что образование является приоритетной темой международных повесток дня (бюллетень «ЮНЕСКО и образование»).

II. В качестве субъекта образовательного целеполагания на **макроуровне (государственный, в частности, российский)** выступает Министерство образования и науки. Оно выполняет постановку целей развития образования в стране.

Деятельность Министерства образования и науки РФ его миссия направлена на реализацию и развитие интеллектуального потенциала нации – главной составляющей устойчивого и динамичного развития России.

Цели министерства определены исходя из важности удовлетворения потребностей населения в образовании, обеспечения доступности качественного образования, насыщения экономики квалифицированными кадрами, интеграции образования и научно-технической деятельности, повышения эффективности использования научно-технических достижений, реформирования научной сферы и стимулирования инновационной деятельности как ключевых источников устойчивого экономического роста и повышения благосостояния общества.

К целям министерства относятся: 1) обеспечение доступности качественного образования для всех слоев населения как основы социальной мобильности и снижения социально-экономической дифференциации в обществе; 2) обеспечение текущих и перспективных потребностей экономики и социальной сферы в профессиональных кадрах необходимой квалификации, создание условий для развития непрерывного образования; 3) создание условий для активного включения обучающихся образовательных учреждений в экономическую, социально-политическую и культурную жизнь общества; 4) создание условий для развития и эффективного использования научно-технического потенциала; 5) создание условий для активизации инновационной деятельности [3].

III. В качестве субъекта образовательного целеполагания на **мезоуровне (региональный)**, в частности, республиканский) выступает региональное Министерство образования и науки, к компетенции которого относится постановка целей развития образования в регионе.

В задачи Министерства образования и науки Республики Татарстан входят: 1) разработка эффективных мер по реализации приоритетов государственной политики в сфере образования и науки; 2) обеспечение конституционных гарантий и законных интересов обучающихся, воспитанников, а также прав и законных интересов педагогических работников образовательных учреждений; 3) формирование механизмов

развития образования и его национально-регионального компонента в соответствии с социально-экономическими потребностями и стратегическими программами инновационного развития республики; 4) совершенствование системы национального образования и воспитания, основанных на глубоком изучении истории, культуры, национальных традиций и обычаев народов Республики Татарстан, внедрение эффективных технологий обучения государственным языкам Республики Татарстан и др. [4].

IV. В качестве субъекта образовательного целеполагания на **мезоуровне (муниципальный)** выступает Управление образования города (например, Управление образования г. Казани). Цель субъекта – постановка целей развития образования города. В качестве главной цели в «Программе развития образования в г. Казани на 2008–2010 годы» выступает «обеспечение устойчивого развития системы образования в соответствии с современными требованиями динамично развивающегося города; создание механизма, обеспечивающего доступность, высокое качество и эффективность образования, его постоянное обновление с учетом социальных и экономических потребностей города» [5].

Среди задач Программы: обеспечение развития национальной культуры и государственного двуязычия; повышение эффективности деятельности системы национального образования путем создания условий для получения образования на родном языке и формирования личности на традициях языков и культур народов Татарстана и др.

V. В качестве субъекта образовательного целеполагания на **микроуровне (учрежденческий)** выступает администрация конкретного образовательного учреждения (ОУ). Цель субъекта – постановка целей развития ОУ.

VI. В качестве субъекта образовательного целеполагания на **микроуровне (дидактический, предметный)** выступают педагоги, учащиеся (студенты) и их родители. *Педагоги* осуществляют постановку целей

обучения, воспитания, развития; *учащиеся* – целей учения, самовоспитания, саморазвития; *родители* – целей оказания помощи своим детям в учении, самовоспитании и саморазвитии.

В *управленческой* (стратегической) форме образовательное целеполагание осуществляется на 1–5-м уровнях (от международного до учрежденческого), в *оперативной* (тактической) форме – на 6-м уровне (дидактическом).

Обобщение вышесказанного представлено в *табл. 2*.

Автор статьи согласен с мнением А.Хуторского о необходимости формулирования всеми субъектами целевой парадигмы образования. Однако для обеспечения участия всех в целеполагании нужна методическая основа.

Типология субъектов образовательного целеполагания в системе непрерывного образования представлена в *табл. 3*.

Таблица 2

Субъекты образовательного целеполагания в контексте пространства непрерывного образования

№	Уровень образовательного целеполагания (ОЦ)		Форма ОЦ	Субъект образовательного целеполагания (ОЦ)	
I	Мегауровень	Международный	Управленческая (стратегическая)	ООН, ЮНЕСКО	Коллективный
II	Макроуровень	Государственный	Управленческая (стратегическая)	Министерство образования и науки страны	Коллективный
III	Мезоуровень	Региональный	Управленческая (стратегическая)	Министерство образования и науки региона	Коллективный
		Муниципальный (городской)	Управленческая (стратегическая)	Управление образования города	Коллективный
IV	Микроуровень	Учрежденческий	Управленческая (стратегическая)	Администрация образовательного учреждения	Коллективный
		Дидактический (предметный)	Оперативная (тактическая)	Педагог	Индивидуальный
				Ученик	Индивидуальный
			Родитель	Индивидуальный	

Таблица 3

Типология субъектов образовательного целеполагания по их принадлежности к конкретной ступени системы непрерывного образования

Ступень образования	Субъекты образовательного целеполагания			
	Управленец	Педагог	Ученик	Родитель
Дошкольное	Заведующий ДОУ	Воспитатель, специалист, учитель и т.д.	Воспитанник ДОУ	Родители воспитанников ДОУ
Общее среднее	Директор СОШ, гимназии	Учитель	Учащийся СОШ, гимназии	Родители учащихся СОШ, гимназии
Начальное профессиональное	Директор УНПО (профессионального училища, профессионального лицея)	Преподаватель, мастер производственного обучения	Учащийся УНПО (профессионального училища, профессионального лицея)	Родители учащихся УНПО (профессионального училища, профессионального лицея)
Среднее профессиональное	Директор СПУЗа (колледжа, техникума)	Преподаватель, учебный мастер	Студент СПУЗа (колледжа, техникума)	Родители студентов СПУЗа (колледжа, техникума)

Окончание табл. 3

Ступень образования	Субъекты образовательного целеполагания			
	Управленец	Педагог	Ученик	Родитель
Высшее профессиональное	Ректор вуза (университета, академии, института)	Преподаватель (от ассистента до профессора и академика)	Студент вуза (университета, академии, института)	Родители студентов вуза (университета, академии, института)
Послевузовское профессиональное	Заведующий аспирантурой и докторантурой	Научный руководитель (аспирантура), научный консультант (докторантура)	Аспирант, докторант, соискатель ученой степени кандидата (доктора) наук	Родители аспирантов, докторантов, соискателей ученой степени кандидата (доктора) наук*
Дополнительное	Директор школы искусств, музыкальной, художественной, спортивной и т.д. школ, центра детского творчества, молодежного центра, клуба и т.д.	Педагог-организатор, руководитель кружка (секции), вожатый и т.д.	Член кружка, секции, участник студии и т.д.	Родители членов кружков, секций, участников студий и т.д.

Примечание.

* Данная группа субъектов образовательного целеполагания выделена условно.

Сформулируем определение образовательного целеполагания в контексте его субъектов и пространства непрерывного образования.

Образовательное целеполагание – это *деятельность субъектов образования, находящихся на разных ступенях системы непрерывного образования (дошкольное, общее среднее, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское, дополнительное): управленцев, педагогов, учащихся (студентов) и их родителей, по определению и формулированию целей:*

1) развития образования, образовательного учреждения (*управленцы*); 2) обучения, воспитания, развития (*педагоги*); 3) учения, самовоспитания, саморазвития (*учащиеся, студенты*); 4) оказания помощи в учении, самовоспитании, саморазвитии (*родители*).

Системное описание субъектов раскрывает содержание одной из многих граней структуры образовательного целеполагания как системного феномена.

Литература

1. Аношкина, В.Л. Образование. Инновация. Будущее (методологические и социокультурные проблемы) / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
2. Кошкина, Н.Б. Многоуровневая профессиональная подготовка специалистов в условиях рынка труда: дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Кошкина. – Кемерово, 2007. – 251 с.
3. Миссия Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://mon.gov.ru/str/mon/mis/>
4. О Министерстве образования и науки Республики Татарстан. – URL: <http://mon.tatar.ru/rus/about.htm>
5. Программа развития образования в г. Казани на 2008-2010 годы. – URL: http://www.kros.ru/_educ/national-5.php
6. Пурин, В.Д. Педагогика среднего профессионального образования / В.Д. Пурин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 256 с.
7. Теоретические основы концепции регионального образовательного пространства. – URL: <http://region.edu3000.ru/aboutme.htm>
8. Хуторской, А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 374.02

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Рыбалёва

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования готовности педагога к исследовательской деятельности, определяется понятие «готовность к исследовательской деятельности». Автором анализируются результаты педагогического эксперимента по проверке эффективности процесса подготовки учителя к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: формирование, готовность, исследовательская деятельность (ИД), диагностика, уровень готовности, научно-методическое сопровождение.

Abstract

This article is devoted to the problem an educator's preparedness for getting involved in research, starting with a definition of «preparedness for research». The author analyses the outcomes of a pedagogical experiment to check how efficiently the teacher has been prepared for research.

Index terms: formation, preparedness, research as activity, diagnostics, level of the preparedness, methodological support.

В контексте современных стратегий российского образования кардинально меняются образовательные цели, изменение целей автоматически влечет за собой пересмотр содержания образования. Ключевой фигурой, формирующей новое содержание и качество образования, является учитель, поэтому в измененной образовательной среде претерпевают изменения и требования к квалификации педагогов. В условиях введения стандартов нового поколения возникает необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем.

Нами установлено, что в процессе проведения учителями педагогических исследований возникает ряд трудностей уже на

этапе планирования. Педагогам-практикам сложно ориентироваться в структуре и логике педагогического исследования, а также в технологии его проведения. ИД носит фрагментарный и преимущественно эмпирический характер: отсутствуют четкость замысла, концептуальные основы исследований; новизна и актуальность осмысливаются на уровне решения узких практических задач.

Обозначенные проблемы определили основные направления нашего исследования: *каковы педагогические условия для формирования готовности педагогов ИД в процессе непрерывного педагогического образования.*

Актуальность проблемы, ее недостаточная разработанность позволили определить тему исследования: «Формирование готовности учителя к исследовательской деятельности в процессе непрерывного педагогического образования».

Понятие «готовность» в общесемантическом аспекте имеет различные смысловые оттенки: состояние или свойство готового к действиям человека [1, т.1, с.387]; состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [5, с.143]; способность сделать что-нибудь [6, т.1, с.255]. Таким образом, «готовность» понимается как состояние человека готового, подготовленного, способного к действиям.

Под готовностью к деятельности в психолого-педагогической литературе понимают хорошо развитые качества (интеллектуальные, психические, физические), необходимые для выполнения какой-либо деятельности.

В.С.Лазарев, Н.Н.Ставринова рассматривают готовностью к ИД как «комплекс качеств человека, необходимых ему, чтобы выполнять функции субъекта этой деятельности» [3, с.25].

В нашем исследовании под готовностью учителя к ИД мы понимаем интегральную характеристику личности педагога, в которой выражается не только объективная готовность, сформированная в результате специального обучения, но и субъективная готовность, приобретаемая в результате самообразования.

Готовность к ИД – это самостоятельное педагогическое явление, обладающее собственными существенными признаками, поэтому она не может возникнуть стихийно, а нуждается в специальном формировании. «Формирование, – отмечает В.В. Давыдов, – происходит под влиянием каких-либо управляющих сил» [2, с.170].

Под «управляющей силой» формирующей готовность педагога к исследовательской деятельности мы будем понимать специально организованный процесс подготовки педагога к ИД, имеющий своей целью сформировать объективную и субъективную готовность педагога, а также его активную исследовательскую позицию.

В рамках эмпирического исследования была проведена проверка педагогических условий, при которых процесс формирова-

ния готовности педагогов к ИД будет более эффективным:

- при разработке научно-методического обеспечения процесса формирования готовности педагогов к ИД;

- на протяжении всего этапа обучения осуществляется пролонгированное научно-методическое сопровождение ИД педагогов.

Эмпирическое исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе – аналитико-диагностическом одновременно с разработкой теоретической модели готовности педагога и технологией целостного процесса ее формирования, критериев и уровней готовности, измерялся наличный уровень готовности педагогов, изучались мотивы, препятствующие ведению ИД, и мотивы, побуждающие педагога к данному виду деятельности, корректировалась методика диагностики.

Исследование динамики формирования готовности педагога к ИД включает выявление уровня характера ее развития. Решение этой задачи потребовало выделения критериев и уровней сформированности готовности педагога.

В связи с многоплановостью диагностических результатов, в целях удобства обработки больших массивов данных и приведения их к однородности мы сочли необходимым вывести интегральную (среднюю) оценку готовности педагога к ИД каждого компонента, отображающую количественный показатель готовности. В нашем исследовании готовность определяется на основе анализа и интегральной оценки готовности в каждом компоненте. Так как диагностические материалы содержательно-оценочного блока модели содержат шесть компонентов и любой из них может быть выполнен на высоком, среднем, низком и критическом уровнях, то возможно достаточно большое количество разных комбинаций. При вычислении готовности мы присвоили высокому уровню условный коэффициент – 3, среднему – 2, низкому – 1, а критическому – 0. Этот факт обусловил

необходимость приведения диагностических данных к одномерности.

За основу определения количественных границ уровней готовности мы взяли методику коэффициентов распределения по уровням, авторами которой являются Л.М. Митина и Е.С. Аскомовец [4, с.71]. По данной методике вычислялись показатели для распределения полученных сумм по четырем уровням исследовательской готовности.

При трехуровневой диагностике авторы методики присваивают коэффициент 0,45 верхней границе низкого уровня и коэффициент 0,75 верхней границе среднего уровня. В нашем исследовании мы определили четырехуровневую диспозицию готовности педагога, поэтому низкий уровень, который по методике соответствует 45%, мы разделили на два уровня: низкий и критический. Для определения верхней границы критического уровня и нижней границы низкого уровня присваивается коэффициент 0,15.

Для определения верхней границы критического уровня и нижней границы низкого уровня мы использовали формулу (1):

$$\Sigma_{\min} + (\Sigma_{\max} - \Sigma_{\min}) \times 0,15 = U1, \quad (1)$$

где $U1$ – количественный показатель верхней границы критического уровня и одновременно нижней границы низкого уровня; Σ_{\min} – минимально возможная сумма баллов в компоненте; Σ_{\max} – максимально возможная сумма баллов в компоненте.

Для определения верхней границы низкого уровня и нижней границы среднего уровня мы использовали формулу (2):

$$\Sigma_{\min} + (\Sigma_{\max} - \Sigma_{\min}) \times 0,45 = U2, \quad (2)$$

где $U2$ – количественный показатель верхней границы низкого уровня и одновременно нижней границы среднего уровня; Σ_{\min} – минимально возможная сумма баллов в компоненте; Σ_{\max} – максимально возможная сумма баллов в компоненте.

Для определения верхней границы среднего уровня и нижней границы высокого уровня мы использовали формулу (3):

$$\Sigma_{\min} + (\Sigma_{\max} - \Sigma_{\min}) \times 0,75 = U3, \quad (3)$$

где $U3$ – количественный показатель верхней границы среднего уровня и одновременно нижней границы высокого уровня; Σ_{\min} – минимально возможная сумма баллов в компоненте; Σ_{\max} – максимально возможная сумма баллов в компоненте.

Таким образом, количественные показатели уровней будут находиться в следующих промежутках: критический уровень $\leq U1$; $U1 < \text{низкий уровень} \leq U2$; $U2 < \text{средний уровень} \leq U3$; высокий уровень $> U3$.

Продемонстрируем порядок определения количественных границ уровней на примере мотивационно-ценностного компонента, содержащего 5 критериев определения готовности. Матрица распределения мотивационно-ценностной готовности имеет 16 вариантов: от 15 до 0 баллов. Далее, подставив в формулу (1), (2) и (3) соответствующие значения, мы вычислили, что все количественные показатели, меньшие или равные 2 баллам соответствуют критическому уровню, количественные показатели, находящиеся в промежутке от 3 до 7 баллов, – низкому уровню, от 8 до 12 баллов – к среднему уровню, количественные показатели, равные 13 баллам и выше, – к высокому уровню. Результаты вычислений были произведены по каждому компоненту содержательно-оценочного блока.

Определив количественные показатели уровня готовности по каждому компоненту содержательно-оценочного блока, необходимо вычислить интегральную оценку уровня готовности педагога к ИД. В табл. 1 матрица распределения интегральной оценки уровня готовности имеет 19 вариантов: от 18 до 0 баллов.

Рассчитаем сумму баллов по уровням и с помощью коэффициентов распределения по формуле (4).

$$\Sigma_{\text{интегр. гот}} = \Sigma k_i \times A, \quad (4)$$

где $\Sigma_{\text{интегр. гот}}$ – уровень интегральной готовности педагога; Σk_i – сумма компонентов ($i = 1 \div 6$); A – коэффициент распределения (0,15; 0,45; 0,75).

Таблица 1

Матрица уровней готовности педагога к исследовательской деятельности

Уровни готовности по компонентам						Общее количество баллов	Уровень готовности
мотивационно-ценностный	рефлексивно-оценочный	когнитивный	операционно-технологический	специальные способности	результатирующий компонент-фактор		
V3	V3	V3	V3	V3	V3	18	Высокий
V3	V3	V3	V3	V3	C2	17	
V3	V3	V3	V3	C2	C2	16	
V3	V3	V3	C2	C2	C2	15	
V3	V3	C2	C2	C2	C2	14	Средний
V3	C2	C2	C2	C2	C2	13	
C2	C2	C2	C2	C2	C2	12	
C2	C2	C2	C2	C2	H1	11	
C2	C2	C2	C2	H1	H1	10	Низкий
C2	C2	C2	H1	H1	H1	9	
C2	C2	H1	H1	H1	H1	8	
C2	H1	H1	H1	H1	H1	7	
H1	H1	H1	H1	H1	H1	6	
H1	H1	H1	H1	H1	K0	5	
H1	H1	H1	H1	K0	K0	4	Критический
H1	H1	H1	K0	K0	K0	3	
H1	H1	K0	K0	K0	K0	2	
H1	K0	K0	K0	K0	K0	1	
K0	K0	K0	K0	K0	K0	0	

Согласно формуле (4) имеем: критический уровень ≤ 3 ; низкий уровень – от 4 до 9 баллов; средний уровень – от 10 до 14 баллов; высокий ≥ 15 .

Таким образом, разработав методику для удобной и быстрой обработки результатов диагностики, мы создали условия для выполнения дальнейших задач эмпирической части исследования.

Следующей задачей нашего исследования было определение и изучение наличного уровня готовности педагогов.

В эксперименте приняли участие педагоги МОУ гимназии № 45 (58 педагогов), МОУ (В) СОШ № 4 (22 педагога), МОУ СОШ СП «Село Новый Мир» (43 педагога) г.Комсомольска-на-Амуре и Комсомоль-

ского района, а также слушатели курсов повышения квалификации на базе Ф ГОУ ДПО «ХК ИРО» (237 педагогов), городская творческая группа «Основы исследовательской деятельности педагога» (28 педагогов).

В табл. 2 представлен наличный уровень готовности педагогов контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) до начала формирующего эксперимента и средняя оценка по каждому компоненту.

При покомпонентном анализе уровня готовности педагогов к ИД в КГ и ЭГ мы наблюдаем незначительную разницу: в ЭГ выше в среднем уровень мотивационно-ценностной готовности и рефлексивно-оценочной готовности по критерию «стремление к самообразованию, саморазвитию».

Таблица 2

Анализ наличного уровня готовности педагогов на начало эксперимента

Группа	Компоненты содержательно-оценочного блока						Общее количество баллов	Интегральная оценка уровня готовности
	мотивационно-ценностный	рефлексивно-оценочный	когнитивный	операционно-технологический	специальные способности	результатирующий компонент-фактор		
	Уровень готовности педагога/ средний балл по компоненту							
Контрольная	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	8	Низкий
	9	6	3	3	11	4		
Экспериментальная	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	9	Низкий
	11	8	3	3	11	4		

Небольшие различия в количественном измерении (1 балл) не изменяют картину при качественном анализе уровня готовности. При четырехуровневой диспозиции готовности педагога низкому уровню соответствует позиция от 4 до 9 баллов. Таким образом, наличный уровень готовности в начале эксперимента практически одинаков в обеих группах.

Результаты первого этапа эксперимента подтвердили актуальность предпринятого нами исследования, показали необходимость разработки научно-методического обеспечения процесса формирования готовности педагога к ИД.

Второй этап эмпирического исследования, экспериментально-диагностический был направлен проверке достоверности выдвинутых положений гипотезы.

Дальнейшая работа проводилась с ЭГ, для которой было разработано научно-методическое обеспечение процесса формирования готовности педагога к ИД. Структура научно-методического обеспечения данного процесса представлена тремя элементами:

1) *программный*: учебный план курса, составленный по блочно-модульному принципу обучения; учебно-тематический план, учебная программа курса;

Предлагаемый курс «Основы исследовательской деятельности педагога» в объеме 72 часов состоит из 9 блоков-модулей, разбитых на темы (табл. 3).

Данный принцип построения программы курса позволяет учитывать индивидуальный уровень готовности педагога к ИД и гибко варьировать содержание учебного процесса, выявив проблемные поля в ИД педагога. Каждый модуль обучения завершается итоговой работой;

2) *учебно-методический*: рабочая тетрадь для педагога «Основы педагогического исследования».

Учебный материал представлен для учителя дополнительно через разработанную нами рабочую тетрадь для педагога, которая предоставляет ему возможность работы с собственными замыслами, инициативами, проблемами; возможность и необходимость выбора направлений своей работы; использования собственных оснований и критериев для оценки эффективности своей деятельности; возможность эволюционного разворачивания своего исследовательского проекта и придания ему формы авторской деятельности;

3) *методико-технологический*: методические рекомендации по изучению программы, по выполнению творческих работ, по

Таблица 3

Учебный план курса «Основы исследовательской деятельности педагога»

№	Наименование модулей	Всего часов	В том числе	
			лекции	практика
1.	Диагностика наличного уровня готовности педагога к исследовательской деятельности	4	2	2
2.	Сущность исследовательской деятельности педагога	6	5	1
3.	Личность педагога-исследователя	4	4	
4.	Логика и структура педагогического исследования	18	10	8
5.	Методы и методики педагогического исследования	20	15	5
6.	Анализ и оценка результатов педагогического исследования	4	4	2
7.	Оформление результатов исследования	6	4	2
8.	Защита отчетных документов по исследовательской деятельности	6	1	5
9.	Выходная диагностика сформированного уровня готовности педагога к исследовательской деятельности.	3	1	2
Итого		72	47	25

написанию творческого отчета, научно-методической разработке, элективного курса.

Результатом обучения является сформированность устойчивого уровня готовности педагога к ИД. Завершается курс защитой авторских материалов: научно-методической разработкой, методическими рекомендациями, творческим отчетом.

На протяжении всего этапа обучения осуществляется пролонгированное научно-методическое сопровождение ИД педагогов, поэтому в рамках реализации второго условия нашего исследования было создано: 1) Хабаровское региональное отделение «Общероссийского общественного движения «Исследователь», председателем которого является автор статьи; 2) городская творческая группа педагогов-исследователей; 3) творческая группа педагогов образовательного учреждения МОУ гимназия № 45 и МОУ (В)СОШ № 4.

По завершении формирующего эксперимента была проведена диагностика наличного уровня готовности педагога к ИД в КГ и ЭГ (табл. 4).

Результат анализа динамики готовности педагогов к ИД показал, что в ЭГ связь между наличным уровнем готовности и сформированным в среднем выше, чем в

КГ. В ЭГ уровень сформированности всех критериев вырос как в количественном (33%), так в качественном измерении (переход из состояния низкого уровня готовности в высокий). Существенный прирост наблюдается по критериям когнитивного (на 62%) и операционально-технологического (на 54%) компонентам, вследствие чего повысилась исследовательская активность педагогов (на 46%).

В КГ также наблюдается положительная динамика развития готовности педагога к ИД: прирост в количественном измерении составил 2 балла (11%) и переход на первую позицию среднего уровня готовности. Покомпонентный анализ динамики изменения сформированности критериев показал, что в КГ не изменился уровень когнитивного и операционально-технологического компонентов, но прирост наблюдается в мотивационно-ценностном (на 25%) и рефлексивно-оценочном по критерию «стремление к самообразованию, саморазвитию» (на 31%) компонентах.

Таким образом, результаты анализа показателей динамики готовности педагогов к ИД могут служить критерием эффективности разработанной нами модели, а также экспериментальным обоснованием

Таблица 4

Анализ наличного уровня готовности педагогов на окончание эксперимента

Группа	Компоненты содержательно-оценочного блока						Общее количество баллов	Интегральная оценка уровня готовности
	мотивационно-ценностный	рефлексивно-оценочный	когнитивный	операционно-технологический	специальные способности	результатирующий компонент-фактор		
	Уровень готовности педагога/ средний балл по компоненту							
Контрольная	Высокий	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	10	Средний
	13	10	5	5	11	4		
Экспериментальная	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний	15	Высокий
	15	11	11	10	12	10		

педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование готовности педагогов к ИД.

Литература

1. *Даль, В.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. Даль. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955.
2. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. *Лазарев, В.С.* Критерии и уровни будущего педагога к исследовательской деятельности / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 24-27.
4. *Митина, Л.М.* Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Аскомовец. – М.: Моск. псих.-соц. институт; Изд-во Флинта, 2001. – 190 с.
5. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – 7-е изд., стереотип. – М.: Сов. энциклопедия, 1968. – 900 с.
6. *Ушаков, Д.Н.* Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н.Ушакова. Репринтное издание. – М., 1995. – Т. 1.

УДК 37.033

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Г.М. Галиева

Аннотация

Важность экологического воспитания детей в современном мире переоценить невозможно. Школьная программа должна научить подрастающее поколение бережному отношению ко всему, что нас окружает. Экологическое образование должно происходить по познавательному, ценностному, нормативному и деятельностному аспектам содержания. В статье затрагивается важная проблема формирования экологической компетентности учащихся.

Ключевые слова: экологическая компетентность, модель формирования экологической компетентности, субъективный опыт.

Abstract

It is impossible to overestimate the importance of the ecological education of children in the modern world. The secondary school curriculum must foster the new generation's careful attitude to everything around us. The ecological education must cover cognitive, value-based, normative and activity-based aspects of content. This article touches upon an important issue of developing students' ecological competence.

Index terms: ecological competence, model of shaping the ecological competence, subjective experience.

Основной причиной глобального экологического кризиса является стремление человечества к удовлетворению своих материальных потребностей за счет экономического роста и, следовательно, истощения и деградации природных ресурсов. Возможные пути выхода из кризиса – это развитие экологически безопасных технологий, непрерывное экологическое образование населения.

Мировое сообщество сегодня осознало роль экологического образования как одного из важнейших факторов преодоления глобального экологического кризиса. Эта позиция отражена в ряде официальных документов: Закон РФ «Об охране окружающей среды» (1992 г.); Национальный план действий Министерства экологии и природных ресурсов РФ по реализации решений Конференции ООН по проблемам окружающей среды и ее развитию (1993 г.); Указ Президента РФ (от 04.02.94 г. № 236) «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития»; Постановление (от 30.03.94 г. № 4/1-6) Минис-

терства образования РФ и Министерства охраны окружающей среды и природных ресурсов РФ «Об экологическом образовании обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации», Постановление «О республиканской целевой программе «Повышение экологической безопасности в Республике Татарстан на 2007–2015 годы» и др.

Понимание человеком ценности природы, открытость к толерантному взаимодействию в глобальной системе «человек – природа – общество», осознание личной причастности к решению экологических проблем, стремление к духовно-нравственному совершенствованию личности при принятии незыблемых жизненных ценностей – это те основные понятия, под которыми подразумевается определенная готовность человека к адекватным действиям по преобразованию существующей социоприродной действительности. С позиции компетентностного подхода содержание этих понятий можно расширить до определения феномена экологической компетентности.

Воспитание высоконравственной, экологически грамотной личности – важная задача сегодняшнего дня. Для формирования экологической компетентности учащихся разработана модель.

Предлагаемая нами модель процесса формирования экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественно-научных дисциплин включает следующие компоненты: цель, задачи, принципы, на которые должен опираться педагог для решения поставленной проблемы, содержание, организационные формы, методы и средства, используемые для решения поставленных целей и задач, результат.

Цель – формирование экологической компетентности учащихся в процессе изу-

чения естественно-научных дисциплин (*рисунки*). Она раскрывается на основе решения следующих задач:

- 1) развития экологических взглядов, убеждений, мировоззренческих позиций по отношению к природе, ее проблемам, трансформирующимся в экологическое сознание;
- 2) вооружения учащихся системой экологических умений и навыков, необходимых для грамотного поведения в природе;
- 3) формирования социально значимых мотивов и ценностного отношения к природе;
- 4) развития социальной активности учащихся в практической экологической деятельности.



Модель процесса формирования экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественно-научных дисциплин

Модель процесса построена на решении задач, основу которых составляют определенные принципы.

Нами были выявлены общие и специфические принципы формирования экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественно-научных дисциплин на основе информационных технологий.

К общим мы отнесли: научность, доступность, систематичность, сознательность и активность обучаемого, наглядность, прочность усвоения материала, единство коллективного обучения и индивидуального подхода к обучаемому, связь обучения с практикой.

Выделим специфические принципы формирования экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественнонаучных дисциплин на основе информационных технологий.

1. Принцип междисциплинарности предполагает подход, согласно которому экологическое образование осуществляется по трем моделям. Первая модель – экологизация содержания учебных предметов (многопредметная модель); вторая модель – введение интегрированных экологических курсов со своей логикой изложения (однопредметная модель); третья модель – выделение обобщающих тем в предметах различного цикла и введение интегрированных экологических курсов (смешанная модель).

2. Принцип системности и непрерывности изучения экологического материала. В соответствии с принципом системности и непрерывности формирование исследуемого аспекта осуществляется в рамках дошкольного, школьного, дополнительного и специального образования. Реализация этого принципа позволяет человеку любого возраста, на любом этапе жизни приобретать экологические знания, умения, навыки.

3. Принцип взаимосвязи глобального, национального и краеведческого раскрытия экологических проблем. Приоритет в

изучении экологических проблем отдается последнему. Изучение ближайшего природного и социального окружения несет большой нравственно-эстетический потенциал. Данный принцип позволяет целостно раскрыть местные экологические проблемы, воздействуя на интеллектуальную, эмоциональную, деятельностно-практическую сферы личности и обеспечить формирование у нее экологической компетентности.

4. Принцип историзма предполагает изучение исторических истоков экологических проблем, их сущности и путей решения на разных стадиях общественного развития.

5. Принцип гуманизации. Глобальные проблемы человечества обуславливают необходимость перехода от технократического мышления к социальному, которое является утверждением гуманистического мышления. В соответствии с этим принципом человек рассматривается во всем богатстве отношений с окружающей средой.

6. Принцип единства теоретической и практической деятельности. Только сочетание теоретической и практической деятельности в формировании экологической компетентности учащихся обеспечивает ее эффективность.

7. Принцип социальной обусловленности и научности обучения. Соответствие результатов обучения требованиям, предъявляемым к выпускникам общеобразовательной школы; соответствие содержания экологической компетентности современным представлениям о взаимодействии человека и природы в онтологическом, аксиологическом, гносеологическом и праксеологическом аспектах.

8. Принцип дифференциации и индивидуализации обучения. Учет индивидуальных особенностей учащихся; оптимальное сочетание групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса.

Содержательной основой формирования экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественно-

научных дисциплин является создание в их сознании системы взглядов, принципов, норм поведения в отношении к природной среде, устойчивое понимание значения деятельности каждого человека как важнейшего фактора оптимизации отношения природы и общества, повышение культурного уровня школьников.

Экологические взаимодействия интегрируют комплекс различных взаимодействий – физических, химических, биологических, социальных и др.

Тем самым нельзя сводить содержание экологического образования к традиционным образовательным областям и существующим учебным предметам.

В содержании экологического образования следует различать два вида компонентов: во-первых, связанные с формированием мировоззренческих и нравственных основ и, во-вторых, конкретные экологические знания и умения.

Конкретные экологические знания требуют самых совершенных форм трансляции, таких как использование ИКТ. Интегративный характер содержания экологического образования обуславливает сложный состав знаний, имеющих мировоззренческое значение. Экология вносит свой вклад в раскрытие целостного представления о мире и человеке. Это предполагает разработку гибких форм экологизации образования на междисциплинарной основе. Кроме того, необходимо учитывать федеральный и национально-культурный региональный уровень общеобразовательной системы. Из этого следует вариативность формы включения экологического материала в учебные планы и программы. Возможны три модели: многопредметная, однопредметная и смешанная.

Многопредметная модель предполагает глубокую экологизацию содержания в логике построения традиционных учебных предметов как естественно-научного, так и общественно-гуманитарного циклов.

Однопредметная модель предполагает изучение экологии в рамках самостоятель-

ного предмета. Такой подход рекомендован Всемирной хартией охраны природы, в которой отмечено, что «курсы охраны окружающей среды» должны стать составной частью общей системы образования.

Смешанная модель представляется перспективной. В этой модели содержание экологических знаний вводится с учетом особенностей традиционных учебных предметов, а также целостно в самостоятельных интегрированных предметах, которые предусматриваются для каждого этапа обучения. Мы придерживаемся именно этого варианта модели при формировании экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественно-научных дисциплин на основе информационных технологий. То есть содержание экологических знаний вводится с учетом особенностей предметов естественно-научного цикла и целостно в самостоятельных элективных курсах в 10–11-х классах.

Содержание работы по формированию экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественно-научных дисциплин на основе информационных технологий имеет теоретическое и практическое направление.

Теоретическое направление включает: формирование экологического сознания в ходе изучения предметов естественно-научного цикла и элективных курсов «Экологическая математика», «Экологические проблемы планеты Земля»; самообразование учащихся в процессе выполнения специальных проектов, рефератов, докладов, сообщений, исследовательской деятельности.

Практическое направление включает: формирование основных экологических умений и навыков, опыта практической экологической деятельности; привитие умений и навыков соблюдения норм и правил поведения в природе.

Экологическое взаимодействие учителя и ученика включает разнообразные процессы, исследование которых опирается на комплекс методов.

Остановимся на некоторых методах формирования экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественно-научных дисциплин.

Целью учебных дискуссий, проводимых нами при формировании экологической компетентности учащихся, являлся процесс поиска истины, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки зрения учеников, новому знанию.

Использовались нами также дебаты. В дебатах сталкивались различные позиции, одна из которых получала предпочтение в результате обмена аргументами. Для дебатов мы выбирали самые острые темы, касающиеся экологических проблем современности, например: «Современная молодежь: проблемы и перспективы».

В процессе формирования экологической компетентности учащихся использовались следующие организационные формы: массовые (конференции, олимпиады, выставки, фестивали, тематические недели, субботники и др.); групповые (уроки-лекции, уроки-дискуссии, уроки-конференции, уроки-экскурсии, интегрированные уроки, уроки-презентации, практические занятия, деловые игры, экскурсии и др.); индивидуальные (консультации, беседы и др.).

Экологическая компетентность охватывает освоение школьниками деятельности по практической оценке состояния среды, выявлению социально-экологических проблем, причин их возникновения, выбору способов решения указанных проблем, а также формированию экологически грамотного поведения в природной, культурной, образовательной среде.

Большое значение для процесса формирования экологической компетентности учащихся имеют внеурочные формы деятельности: конкурсы защиты проектов, научно-практические конференции, экскурсии, экологические викторины, олимпиады, участие в природоохранных мероприятиях, акциях по защите окружающей среды.

Средства формирования экологической компетентности учащихся в процессе изу-

чения естественно-научных дисциплин – это материальные или идеальные объекты, которые использованы учителем и учащимися для усвоения новых знаний. К таким средствам можно отнести:

1. Натуральные объекты: 1) природные (образцы почв, горных пород, растения, животные); 2) созданные человеком (приборы, инвентарь, гербарии, коллекции).

2. Наглядные пособия: 1) объемные: а) муляжи плодов, овощей, животных; б) модели (макеты ландшафтов, диорамы природных комплексов, рельефные карты местности); 2) плоскостные (фотографии, таблицы, схемы).

3. Технические средства обучения: телевизор, компьютер, интерактивная доска, мультимедийный проектор, микроскоп и т.д.

4. Печатные материалы СМИ, художественная и справочная литература.

5. Информационные ресурсы сети Интернет.

6. Электронные презентации.

Все вышеуказанные средства используются в процессе формирования экологической компетентности учащегося. Однако, исходя из специфики цели и содержания процесса формирования экологической компетентности учащегося, мы отмечаем, что природа выступает как одно из важнейших средств. Так, К.Д. Ушинский считал, что воспитание человека совершается не только педагогом, но и другими «великими воспитателями» – природой, жизнью, наукой и религией. Причем воздействие природы даже более сильное, чем воздействие воспитателя. Мысль о непосредственном воспитательном влиянии природы прослеживается и у Л.Н. Толстого, Ж.Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского и других великих мыслителей.

Конечно, природа не может быть воспитателем в полном смысле этого слова, она может лишь побуждать, стимулировать заложенные в человеке задатки к развитию, в нашем случае, экологической компетентности. Задачей педагога является умелое

использование окружающей среды, природы как средства формирования экологической компетентности учащегося.

Все более популярными на современном этапе становятся компьютерные презентации. Электронную презентацию можно отнести к электронным учебным пособиям, но только с оговоркой: электронные учебные пособия рассматриваются как самостоятельные средства обучения, а презентация – как вспомогательное, используемое учителем на уроке и требующее его комментариев и дополнений.

Использование компьютерной презентации на уроке позволяет 2–3 раза возвращаться к одному и тому же материалу с разных позиций. Рассказ учителя чередуется с ответами на вопросы, работой с рисунками и схемами, составлением таблиц и просмотром видеофильмов. Это способствует эффективному восприятию знаний учащимися уже на уроке.

Применение наглядности на уроке повышает эффективность до 70%. Наглядность на уроке может создать ситуацию узнавания при изучении нового материала. «Я это видел, я это знаю, я могу это «старое» знание перенести на абсолютно новый материал».

Вот лишь некоторые задачи, которые можно решать на уроке, с использованием компьютерной презентации:

1. Сообщение большого количества информации с проверкой понимания самого существенного, самого главного.

2. Осуществление связи теории с практикой.

3. Повышение уровня наглядности урока.

4. Повышение внимания учащихся и степени их заинтересованности изучаемым материалом, познавательной активности учащихся.

Результативность формирования экологической компетентности учащихся проявляется в положительной динамике роста уровня сформированности экологической компетентности учащихся.

Компоненты модели и функциональные связи и отношения между ними взаимосвязаны и находятся в органическом единстве и представляют своеобразную модель формирования экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественно-научных дисциплин. Модель может служить учителям общеобразовательных учреждений ориентиром в организации формирования экологической компетентности учащихся.

Литература

1. *Гайсин, И.Т.* Преемственность экологического воспитания: монография / И.Т. Гайсин. – Казань: КГПУ, 1999.

2. *Зверев, И.Д.* Экология в школьном обучении: Новый аспект образования: учеб. пособие / И.Д. Зверев. – М.: Знание, 1993.

3. *Каменский, А.М.* Внеурочные технологии как альтернативные формы образования: практ. пособие / А.М. Каменский, З.Ю. Смирнова. – М.: Сентябрь, 2006.

4. *Суравегина, И.Т.* Система экологического образования и воспитания в школе: Концепция и модель: учеб. пособие / И.Т. Суравегина. – М.: Просвещение, 1989.

5. *Хазеев, Г.Х.* Экологическое образование в сельской школе: метод. пособие / Г.Х. Хазеев. – Казань, 2002. ■

УДК 377.5

ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Т.В. Полякова

Аннотация

Компетентностный подход является одним из способов достижения высокого качества профессиональной подготовки учащихся колледжа. В статье рассматриваются условия, влияющие на формирование исследовательских компетенций будущих специалистов.

Ключевые слова: компетенции, исследовательская деятельность обучающихся, учебно-профессиональная деятельность, исследовательские компетенции.

Abstract

Competence-based approach is one of the ways to attain higher quality of professional training at colleges. In this article we take a look at the conditions influencing the formation of students' research competences.

Index terms: competence, research by students, teaching and professional activities, research competences.

Компетентностный подход олицетворяет сегодня инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом – в конструировании содержания образования и систем контроля его качества – на систему компетентностей.

Компетентностный подход призван решать ряд таких проблем в образовательном процессе, которые на основе существующих в теории и практике профессионального образования технологий до сих пор остаются нерешенными.

Для российской образовательной системы компетентностный подход не является принципиально новым. Элементы этого подхода всегда были в России неотъемлемой частью системы управления качеством обучения и профессиональной подготовки кадров. Множество разнообразных специальных и комплексных способов организации учебной деятельности описаны в работах М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера, В.В.Краевского, Т.П.Щедровицкого и других исследователей системы образования.

Отличие компетентного специалиста от квалифицированного заключается в том,

что первый не только обладает определенными знаниями, умениями, навыками, но способен реализовать и постоянно реализует их в работе.

Суть образовательного процесса в условиях компетентностного подхода – создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции.

Основным видом деятельности учащихся является учебно-профессиональная деятельность, которая представляет собой специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, умений, навыков и компетенций, являющихся средствами будущей профессиональной деятельности, в процессе которой происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств и квалификации. Это процесс осознанной, целеполагающей, самоуправляемой активности учащегося, которая направлена на решение профессионально значимых учебных задач и включает в себя овладение необходимыми для этого знаниями, компетенциями и способами действия. Использование термина «самоуправляемая» подчеркивает необходимость четкой упорядоченности действий в процессе учебно-профессиональной деятельности и

хорошего представления субъекта о целях и путях движения. Педагоги и психологи пришли к мнению, что управляемый и организованный изнутри процесс намного эффективнее организованного и управляемого извне [2, 3, 4].

Исследовательская деятельность учащихся, по мнению ряда авторов, является одним из видов учебно-профессиональной деятельности, но выделяется из нее своим особым характером. Исследование, в его широком понимании, включает в себя «все виды работ по получению нового знания, его организации, в значительной части также по его функционированию, хранению и распространению и не исчерпывается в современную эпоху познавательным аспектом» [2].

Именно в процессе осуществления исследования более четко наблюдается педагогическое взаимодействие как особая форма связи отношений между участниками совместной деятельности. Это субъект-субъектные отношения, которые предполагают интеллектуальное, эмоциональное взаимодействие, в результате чего возникает эмпатия (дружелюбие со стороны педагогов, учащихся).

Творческий потенциал специалиста во многом определяется уровнем сформированных исследовательских компетенций учебно-профессиональной деятельности, так как они являются важным компонентом творчества и специфическим его видом.

В разработанных стандартах (на уровне целей и содержания обучения) исследования обучающихся определяются как значимые для:

- достижения общекультурной компетенции обучающихся и обогащения их фундаментальной подготовки;
- развития исследовательских научных умений (достижение методологической компетенции);
- самоопределения в выборе дальнейшего маршрута образования (на высшей ступени многоуровневой системы обуче-

ния) и для самоопределения в профессиональной деятельности;

- развития способности к коммуникации, разрешения современных социальных проблем, работы с информацией;
- самообразования и саморазвития личности;
- подготовки учащегося к профессиональной деятельности в современных условиях развития науки и техники и к профессиональному творчеству.

Формирование исследовательских компетенций у учащихся становится одной из важнейших задач современного образования. Для ее решения требуется определенная система мер общепедагогического, методического, организационного характера, которые могут привести к желаемому результату.

В педагогике условия, не являясь сами по себе причинами событий, в то же время усиливают или ослабевают действие причины. С таких позиций условия определяют как факторы, обстоятельства, от которых зависит эффективность формирования исследовательских компетенций.

Современная дидактика трактует «условия» как совокупность факторов, компонент дидактического процесса, обуславливающих успешность обучения.

В теории воспитания условия принято рассматривать как среду, в которой протекают те или иные педагогические процессы.

С точки зрения рассматриваемого системного подхода в профессиональном компетентностном образовании представляется неправомерным сводить условие только к обстоятельствам, так как данный подход является процессом, представляющим собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и влияния, возможного и должного.

Поэтому условие – это не только фактор, влияющий на процесс, но и необходимое условие его существования, то, что служит предпосылкой, основанием его возникновения и функционирования.

На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы с учетом опыта работы в качестве педагога, был определен комплекс психолого-педагогических условий, который влияет на процесс формирования исследовательских компетенций. Этот комплекс включает в себя следующие условия: формирование и развитие у учащихся рефлексивной позиции; применение в обучении специальных заданий, нацеленных на формирование исследовательских компетенций учебно-профессиональной деятельности; включение учащихся в активную совместную деятельность по организации и контролю своей исследовательской работы.

Рефлексия, как первое условие, обладает следующими характеристиками: 1) направленность на собственные процессы в сознании, т.е. наличие специфической рефлексивной интенции, обусловленной внешними факторами, затруднениями в деятельности, потребностью ее усовершенствования; 2) сознательность протекания рефлексивных процессов; 3) созидательность – способность рефлексии выступать в качестве развития любой деятельности и ее субъекта; 4) объектность – направленность процессов рефлексии на идеальный объект в поле сознания. В качестве объектов могут выступать конкретные действия, знания, умения. Последняя характеристика имеет для нашего исследования особое значение. Если в процессе овладения знаниями и компетенциями учебно-профессиональной деятельности учащийся целенаправленно рефлексиирует свои актуальные действия и знания, это положительно отражается на их системности и прочности.

Реализация первого условия будет способствовать успешному формированию исследовательских компетенций. При традиционном подходе к обучению учащимся навязываются определенные цели усвоения добытых знаний, учебная информация теряет смысл. При включении механизмов рефлексии в процесс обучения данное противоречие становится разрешимым.

В качестве второго условия выделяем применение в обучении специальных заданий, нацеленных на формирование у учащихся исследовательских компетенций учебно-профессиональной деятельности. В психологии и педагогике исследователи, разрабатывающие теорию деятельности человека, рассматривают деятельность как решение личностью определенных задач. Задача, по мнению данных авторов, является внешним стимулятором и внутренним источником активности человека.

Учебно-профессиональная деятельность также реализуется в процессе постановки и решения учащимися учебных задач, разных по сложности и характеру. Данный подход актуален при рассмотрении проблемы формирования у учащихся исследовательских компетенций учебно-профессиональной деятельности на том основании, что данный процесс является частью целостного процесса обучения в колледже.

Совокупность учебных задач, вводимых в обучение с определенной целью, должна представлять систему, отвечающую следующим показателям: 1) она должна учитывать важные научные методы, воплощенные в обобщенных способах решения задач; 2) в ней должно быть предусмотрено проявление характеристик творческой деятельности; 3) она должна охватывать различные уровни сложности задач; 4) учитывать дидактические требования к структуре задач, их содержанию, повторяемости.

Можно предложить классификацию учебных задач по следующим признакам:

1. Исходя из цели и структуры модели формирования у учащихся исследовательских компетенций учебно-профессиональной деятельности, выделяем задачи на конструирование, на самооценку, на самокоррекцию, технологические задачи.

2. Процесс научения состоит из накопления знаний и овладения способами их приобретения и применения, следовательно, в деятельности выделяются теоретические и практические задачи. Решение теоретичес-

ких задач направлено на получение новых знаний с помощью уже известных и новых способов решения. Практические задачи направлены на достижение новых результатов известными способами или их новой комбинацией.

3. По способу решения выделяем пять групп задач: поисковые, аналитические, исследовательские, оценочно-рефлексивные, творческие. Поисковые – это задачи на поиск, накопление и усвоение новых знаний о системе, о цели системы и средствах ее достижения, о состоянии учебно-профессиональной деятельности, о сформированности у учащихся компетенций.

Аналитические – это задачи на установление причинно-следственных связей между наблюдаемыми процессами и явлениями в ходе овладения исследовательскими компетенциями учебно-профессиональной деятельности.

Исследовательские – это задачи на применение исследовательских методов для получения и усвоения новых знаний, на всестороннее изучение своей деятельности и перестройку ее на основе освоения новой учебно-профессиональной и научной информации, полученной из различных источников. Исследовательские задачи требуют умения делать самостоятельно выводы.

Оценочно-рефлексивные – это задачи на самооценку себя как субъекта деятельности, своей учебно-профессиональной деятельности, на оценку процесса овладения исследовательскими компетенциями учебно-профессиональной деятельности. Такие задачи требуют умения соотносить реальные образы с идеальными, делать определенные выводы оценочного характера, выходить на рефлексивную позицию.

Творческие – это задачи на применение знаний и компетенций в нестандартных, нетрадиционных ситуациях, на приобретение новых знаний и обработку компетенций иными, нетрадиционными способами.

В ходе решения творческих задач формируются системные знания, умения и ин-

теллектуальные качества, характерные для творческой личности.

Выделенное в качестве третьего условия включение учащихся в совместную деятельность по организации своего учебного труда продиктовано рядом причин. Во-первых, учащиеся в колледже не изолированы друг от друга и от педагогов. Образование, обучение и развитие личности есть результат совместного осуществления социально-профессионального воспитания в колледже. Во-вторых, такие факторы, как анализ организующей и контролирующей деятельности педагогов, обмен опытом по самоорганизующей деятельности между учащимися в нашем исследовании выступают как факторы, определяющие формирование структуры разрабатываемой нами модели. В-третьих, логика освоения личностью социального опыта требует от нас выбора таких форм взаимодействия между участниками образовательного процесса, при которых формирование у учащихся исследовательских компетенций учебно-профессиональной деятельности проходило бы по цепочке: организация – самоорганизация – самоорганизация.

Ситуация совместной продуктивной деятельности делает учащихся соучастниками, соруководителями учебного процесса, а часть организующих и контролирующих функций педагога переходит к учащимся и наполняется для них новым смыслом. При этом в результате интериоризации у учащихся появляется осознание целей осуществления исследований в учебно-профессиональной деятельности, а процесс формирования соответствующих компетенций происходит более осознанно, целенаправленно, активно.

Выделенные нами условия являются необходимыми и достаточными для эффективного формирования исследовательских компетенций учебно-профессиональной деятельности учащихся колледжа. Эти условия не противоречат друг другу, а находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии. Так как рефлексия является основой

самоорганизации человека, то формирование и развитие у учащихся рефлексивной позиции будет являться фундаментом для формирования у них исследовательских компетенций. Применение в обучении специально разработанного комплекса задач и заданий позволит осуществлять переход учащихся с уровня на уровень сформированности компетенций. Вовлечение учащихся в активную совместную деятельность по организации и контролю своего учебного труда обеспечит этапность процесса овладения исследовательскими компетенциями.

Литература

1. Акулова, О.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности уча-

щихся: учеб.-методич. пособие для педагогов школ / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.

2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф.Зеер. – М.: Изд-во МПСИ, 2003. – 480 с.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 180 с.

4. Олейникова, О.Н. Развитие интеграционных процессов в области профессионального образования и обучения – Копенгагенский процесс / О.Н. Олейникова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 9. – С. 2–4.

5. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г.Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–22. ■

УДК 378.6

КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМПЕТЕНТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО УПРАВЛЕНИЮ ВОЗДУШНЫМ ДВИЖЕНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В.Н. Жильцов

Аннотация

В статье определены критерии системной компетентной подготовки специалиста в области управления воздушным движением.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная надежность, компетентный подход, критерии.

Abstract

The article provides some criteria of systemic competence building in the case of training air traffic controllers.

Index terms: professional competence, professional reliability, competence-based approach, criteria.

Компетентный подход к профессиональной подготовке специалиста любого профиля качественно изменил эталон его личности. На протяжении всей истории развития отечественной педагогики с небольшими различиями в терминологической интерпретации таковым всегда выступала наиболее обобщенная система опыта жизнедеятельности челове-

ка [7]. Ориентировочной основой эталона служила совокупность профессионально значимых качеств, отражающих личностно-ценностный базис индивида, эмпатический характер его межсубъектных связей, творческо-деятельностную активность и индивидуальное саморазвитие [3].

Сформированность данных характеристик обеспечивает качественное усвоение

знаний, умений, способов продуктивного их применения, адекватное профессиональным требованиям поведение. Однако они являются базовыми и доказательными в стабильной социальной ситуации. В современных условиях в обществе все еще сохраняются тенденции к кардинальным переменам, глобальным инновациям, интеграции профессии, а значит и потенциальным и профессионально-производственным рискам. Поэтому вышеназванные характеристики должны быть сопряжены с такими личностными образованиями, которые способствуют предупреждению рисков в профессиональной деятельности или, в случае неизбежности, целесообразному рисковому поведению ее субъекта. Особенно это важно для представителей опасных профессий, каковой являются профессии, связанные с управлением воздушным движением. Подготовка к такой профессии требует изменения в методологии педагогической науки и практики. Прежде всего они касаются основной методологической составляющей – категории личности.

Личность специалиста (оператора) в области управления воздушным движением представляет собой особый тип. Он обусловлен уникальными требованиями со стороны профессии: профессиональной надежности; системной профессиональной компетентности как совокупности всех видов компетентностей (аутокомпетентности, социальной, исследовательской, творческой, коммуникативной и др.); моральной готовности; оперативного мышления; общей мобильности и мобильной готовности.

Профессиональная надежность как личностное проявление становится чрезвычайно востребованной. Она складывается на основе развитой способности брать ответственность на себя, проявлять мужество во благо других, готовность к выбору своей нравственной позиции и профессиональному решению в случае реальной или возможной угрозы для жизни других людей. Последние две характеристики отдельными

авторами квалифицируются как моральная готовность [5].

Оперативное мышление обеспечивает успешность действий на основе быстрого реагирования субъекта деятельности и применения знаний и умений по решению практических задач преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы. Оно проявляется в условиях особенно жесткого дефицита времени. По отношению к личности оператора оперативное мышление направлено на осуществление предвосхищающих реакций, одновременное решение актуальных и предстоящих задач, прогностические мыслительные и практические действия.

Что касается профессиональной компетентности, то, как показал анализ научной литературы, особенности данного профессионально-личностного образования изучались многими исследователями применительно к различным профессиям и видам деятельности. Однако в аспекте летной профессии и операторской деятельности в гражданских и боевых условиях данное понятие не рассматривалось ни на сущностном, ни на критериальноструктурном уровнях. Поэтому возникает необходимость обратиться к имеющимся в психологии и педагогике его характеристикам и определить основные из них как качественные. Одна из них связана с категорией особенного: компетентность – это способность к переносу знаний и умений за пределы условий, в которых они изначально сформировались. Другая – с категорией множества: профессиональная компетентность может характеризовать овладение личностью не одной, а несколькими компетенциями и даже определяться как овладение специалистом всеми профессиональными компетенциями. Такая качественная определенность профессиональной компетентности в наибольшей мере составляет основу формирования личности, способной к постоянному состоянию рефлексивности. Благодаря ему ста-

новится возможным достижение высшего уровня профессиональной подготовки.

В этой системе характеристик сопряжены две группы знаний и соответствующих им умений: базовых (заданных) и сверхзаданных. Базовые соотносятся с формальными и типичными условиями опыта. Традиционно в содержании подготовки специалиста в области управления воздушным движением им соответствуют предметно и умственно-практические и знаково и умственно-практические действия. Сверхзаданная система знаний и умений конструируется самим обучающимся на основе моделирования возможных экстремальных ситуаций. Это знание можно определить как конструктивное с определенными потенциальным содержанием. Ему соответствуют умения только одного порядка – знаково-умственные, когда мысленно создается образ нестандартной ситуации и подчиненного ей предмета деятельности. И тот и другой исключают нормативные характеристики.

Анализ опыта работы вузов показал, что подготовку к ситуациям риска, требующим осмысления его степени и связанного с ним оправданного рискованного поведения, вузы осуществляют слабо. Это объясняется во многом тем, что они не имеют в своем педагогическом арсенале четких критериев профессиональной компетентности, сочетающей в себе совокупность необходимых

компетентностей, компетенций и мобильности.

Критерии, используемые в опыте работы авиационных вузов, ограничены сообразностью (действует сообразно, адекватно ситуации); точностью (действует правильно, безошибочно); эмоциональностью (действует хладнокровно). Данные критерии и показатели сосредоточены в методике «Оценка действий в сложных (нестандартных) ситуациях», разработанной научно-исследовательскими лабораториями авиационных вузов, чаще всего применяемой для контроля за результативностью профессиональной подготовки курсантов. Были проанализированы данные, полученные при помощи этой методики в ряде военных авиационных вузов.

К опросу привлекались курсанты третьего курса (только что приступившие к выполнению практических упражнений) и курсанты выпускного курса. Всего было опрошено 168 курсантов 3-го курса и 186 курсантов 5-го курса. Каждому курсанту было предложено произвести самостоятельно оценку своей подготовки по 5-балльной шкале (таблица).

Полученные данные свидетельствуют о том, что традиционная система теоретико-практической подготовки будущего специалиста достигает определенных результатов. Нет ни одного выпускника, который бы действовал неадекватно сложившейся

Оценка действий в нестандартных ситуациях

Балл	Оцениваемое качество	Количество, %	
		3-й курс	5-й курс
5	В сложных ситуациях действует расчетливо и хладнокровно	0	11
4	В сложных ситуациях, как правило, действует расчетливо и сообразно сложившейся ситуации	40	40
3	В сложных ситуациях не всегда действует адекватно сложившейся обстановке	53	49
2	В сложных ситуациях теряется, допускает большое количество неправильных (ошибочных) действий	4	0
1	В сложных ситуациях действует неадекватно сложившейся обстановке	3	0

ситуации деятельности или допускал большое количество ошибок. Вместе с тем наблюдается значительный процент тех, кто не всегда правильно действует сообразно обстановке (49%). 40% выпускников редко, но все же допускают неточные действия в сложных ситуациях. И только 11% всегда, при всех обстоятельствах действуют расчетливо, хладнокровно и сообразно экстремальным условиям и выходят за пределы нормированности действий.

Однако, как подчеркивают психологи, пунктуальное использование инструкций не обеспечивает благополучного результата. «Сегодня от человека опасной профессии требуется специальная готовность к творчеству» [3, с.125]. Применительно к операторской деятельности творчество означает гибкость при ориентировочном переходе от одной компетенции к другой, быструю трансформацию компетентностей и преобразование одной ситуации в другую. Если эти знания и умения в совокупности сформировались в предыдущем опыте, то они выступают как диспозиция, как мобильная готовность к определенному, чаще рисковому поведению. Это означает, что профессиональная подготовка будущего оператора основывается на двух системообразующих факторах: профессиональной компетентности и мобильной готовности. Однако ни наука, ни практика не располагает критериями их обозначения во взаимосвязи.

Недостаток этого методологического знания усугубляется тем, что в последнее время профессиональная компетентность стала рассматриваться исследователями сопряжено с профессиональной мобильностью [2]. Установлено, что методологической основой раскрытия сущности и структуры профессиональной мобильности являются компетентностный подход, позволяющий специалисту учитывать постоянно изменяющиеся требования к профессиональной деятельности. С позиции этой взаимосвязи понятие профессиональной

мобильности вышло за пределы значения способности к быстрой смене выполняемых производственных заданий, рабочих мест и освоению новых специальностей и приближается к понятию быстрого, гибкого реагирования в деятельности, овладения новой технологией, приобретения недостающих знаний и умений, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности. Оба качества квалифицируются исследователями как метакачества [2]. Следовательно, они определяют и критерии системной компетентностной подготовки оператора. Вышеназванные теоретические положения позволили установить, что таковыми выступают: аутокомпетентностный, нормативно-операционный, конструктивно-логический и мобильно-диспозиционный критерии.

Их показатели охватывают всю специфику знаний и умений, требуемых для экстремальной ситуации. Для первого критерия характерны следующие показатели: будущий специалист знает свои возможности, способен уверенного профессионального поведения; исходя из них, действует самоорганизационно, рефлексивно, хладнокровно, уверенно, ответственно; допускает оправданный риск.

Нормативно-операционный критерий соотносится с такими показателями: в большей степени владеет базовым и предметным знанием; предметно- и знаково-практическими умениями; на их основе действует адекватно реальной ситуации по заданному алгоритму.

Конструктивно-логический критерий: в большей степени владеет опытным, сверхнормативным знанием; предметно- и знаково-умственными умениями; исходя из них совершает вариативно-поисковые и рационально-продуктивные действия адекватно возможной или складывающейся нестандартной ситуации.

Мобильно-позиционный критерий: владеет как предметным, так и опытным знанием; умеет оперативно осуществлять оценку развития или угрозы экстремальной ситуа-

ции, совершает рефлексивные действия по ее изменению или предупреждению, а также опережающие действия в том или ином направлении, быстрый переход от одной группы компетенций к другой.

Таким образом, компетентностная подготовка будущего оператора предполагает формирование его личностно-деятельностных характеристик в определенной последовательности: приобретение обучающимся разноуровневых и разнотипных знаний, соответствующих умений по их применению в различных ситуациях и трансформация их в конкретные действия адекватно типичным и критическим ситуациям. Ориентация на данную совокупность критериальных характеристик компетентностной подготовки позволяет обеспечить ее качество в соответствии с современными требованиями к будущему специалисту и в связи с этим существенно изменить образовательные задачи педагогического процесса вуза.

Литература

1. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления образования / Э.Ф. Зеер // Компетентностный подход в образовании: достижения, проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбурга. – Екатеринбург, 2006.
2. Игошев, Б.М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект / Б.М. Игошев // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 2005.
4. Пономаренко, В.А. Профессия – психолог труда / В.А. Пономаренко. – М., 2007.
5. Пономаренко, В.А. Профессионализм как образ жизни человека опасной профессии / В.А. Пономаренко // Самолет. – 1999. – № 5.
6. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М., 2002.
7. Шиянов, Е.Н. Развитие личности средствами психологической практики / Е.Н. Шиянов, С.В. Недбаева // Педагогика. – 2003. – № 4.

УДК 378.016:001

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ САМОЗАЩИТЫ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

М.В. Балашова

Аннотация

Обосновывается необходимость формирования умений информационной самозащиты, приводятся их сущностная и критериально-уровневая характеристика. Приводится классификация информационных угроз и способ их нейтрализации.

Ключевые слова: информационная безопасность, информационные угрозы, информационная самозащита, умения, информация, поиск, переработка, критическая оценка.

Abstract

The article proves the necessity of developing information self-defense skills, describing their basics, levels and criteria. Also provided are the classification of information threats and ways of their neutralization.

Index terms: information security, information threats, information self-defense, skills, information, search, processing, critical estimation.

В настоящее время значительно увеличилась социальная значимость информации, она выступает как важнейший ресурс человечества. Эффективность работы современных предприятий во многом определяется количеством и качеством циркулирующей в них информации, которая может нести в себе как конструктивный, так и деструктивный потенциал, что обуславливает актуальность исследования проблем обеспечения информационной безопасности.

Безопасность в буквальном смысле слова означает отсутствие опасности. Информационная безопасность – такое состояние рассматриваемой системы, при котором она, с одной стороны, способна противостоять дестабилизирующему воздействию внешних и внутренних информационных угроз, а с другой – ее функционирование не создает информационных угроз для элементов самой системы и внешней среды [1].

Сегодня вопросы обеспечения информационной безопасности уже являются объектом правового регулирования. Однако важно, чтобы нормы общего и профессионального безопасного информационного поведения находились на уровне самоконт-

роля, самозащиты. Для этого необходимо научить человека быть постоянно готовым противостоять информационным угрозам и самостоятельно обеспечивать собственную информационную безопасность.

Высшее профессиональное образование, готовя инженеров, занимает последнюю ступень в структуре общественного воспитания личности и является важнейшим институтом формирования образованной, квалифицированной, культурной и интеллектуальной элиты государства. Результаты исследования показали, что в полной мере решение проблем информационной безопасности студентов невозможно без высокого уровня развития у них умений информационной самозащиты, под которыми мы понимаем способность человека самостоятельно противостоять негативным воздействиям внешних и внутренних информационных угроз.

Выбор методов и средств формирования умений информационной самозащиты студента определяется их задачами и содержанием, а также возрастными и индивидуальными особенностями молодежного возраста. В настоящее время в связи с резким увеличением количества информации в окружающем информационном

пространстве для молодежи стало характерно ее поверхностное восприятие, а не глубокое личностное осмысление. Более того, образовалось противоречие между количеством, качеством информации и самой возможностью ее восприятия, понимания и адекватной оценки. Информационная перегрузка провоцирует стресс, который отрицательно влияет на эффективность профессиональной деятельности, на межличностное общение и на физическое здоровье студентов и молодых специалистов.

Нами были классифицированы основные информационные угрозы в пространстве инженерного образования и деятельности. В основе предложенной классификации лежат количественные и качественные критерии информации.

По количественному критерию информационные угрозы можно разделить на угрозы, исходящие от избытка информации (перенасыщение, сложность отбора, большое количество), и на угрозы, обусловленные недостатком информации (отсутствие непосредственно самой информации, отсутствие доступа к ней, неполнота имеющейся информации).

По критерию качества информационных угрозы можно разделить на угрозы, исходящие от содержания информации (агрессивность, сомнительность характера, искажение, недостоверность, дезинформация, противоречивость информации), и на угрозы, исходящие от структуры самой информации (применение специальных средств воздействия на сознание, хаотичность, отрывочность информации).

На основе анализа основных информационных угроз, которые несет в себе информационное пространство, и для противодействия им была разработана система умений информационной самозащиты студента.

Данная система включает в себя умения по трем основным блокам: поиск информации, ее переработки и критической оценки. Каждый из блоков состоит из определенных компонентов. Блок поиска информации включает в себя поиск информации в

традиционных и электронных источниках информации. Блок переработки – верификацию традиционных и электронных источников информации, структурирование информации. Блок критической оценки – распознавание попыток манипулирования информацией, оценку логичности умозаключений. Каждый из компонентов обеспечивается определенными знаниями.

Рассмотрим каждый из блоков подробнее. Блок поиска информации по традиционным источникам включает в себя знание основ теории информационного поиска; структуры документального потока; основных задач библиографии; структуры государственной системы научно-технической информации.

Поиск информации по традиционным источникам включает в себя умения выстраивать стратегию информационного поиска; составлять поисковый образ запроса [включая кодирование в принятых системах классификации (на примере Универсальной десятичной классификации)]; осуществлять поиск по справочно-библиографическому аппарату библиотеки (пользоваться справочной литературой, каталогами и картотеками библиотеки); пользоваться печатными изданиями Государственной системы научно-технической информации (текущие библиографические пособия, реферативный журнал, рекомендательные библиографические пособия и др.); пользоваться справочно-поисковым аппаратом книг и журналов.

Блок поиска информации по электронным источникам включает в себя знание типов и видов сетевых ресурсов; общих принципов работы поисковых систем в Интернете.

Поиск информации по электронным источникам включает в себя умения выстраивать стратегию информационного поиска; составлять поисковый образ запроса для электронных информационно-поисковых систем (используя операторы языка запросов); осуществлять поиск по справочно-библиографическому аппарату электронных библиотек (пользоваться электронной

справочной литературой, электронными каталогами и картотеками библиотек); пользоваться электронными базами данных Государственной системы научно-технической информации.

Блок переработки информации состоит из верификации традиционных источников информации, верификации электронных источников информации, структурирования информации.

Верификация традиционных источников информации включает в себя знание основных проблем окружающей информационной среды, умения оценивать достоверность сведений из книг, газет и журналов (используя такие критерии, как авторизованность сведений; незаинтересованность источника информации в ее содержании; подтверждение информации из других источников; непротиворечивость; научность сведений и др.); оценивать надежность источников информации (по таким критериям, как наличие возможности обратной связи; форма собственности и сфера влияния организации, предоставляющей сведения; авторитетность источника; незаинтересованность в содержании; специализация; время существования на информационном рынке и др.); определять ценность документов (по критериям актуальности тематики, оригинальности, точности, полноты, оперативности сведений и др.).

Верификация электронных источников информации включает в себя умения оценивать достоверность сведений из интернет-ресурсов; оценивать надежность интернет-ресурсов; определять ценность интернет-ресурсов.

Структурирование информации включает в себя знание общих принципов понимания и структурирования информации, умения использовать различные стратегии понимания; графически систематизировать информацию (линейно, иерархически, сетями, матрицами, блок-схемами); составлять библиографическое описание и библиографические ссылки; составлять реферат.

Блок критической оценки информации состоит из компонентов распознавания попыток манипулирования информацией и оценки логичности умозаключений. Распознавания попыток манипулирования информацией включает в себя знание законодательной базы, регулирующей вопросы обеспечения информационной безопасности; различий технологического и гуманитарного аспекта информационной безопасности; основных угроз информационной безопасности; основ научного метода; основных способов выявления и защиты от манипулирования информацией, умения распознавать ненаучные теории; распознавать попытки манипулирования информацией.

Компонент оценки логичности умозаключений включает в себя знания правил оценки валидности умозаключений, умение оценивать логичность умозаключений.

В ходе исследования был выделен трехуровневый характер развития умений информационной самозащиты студента: начальный, средний, высокий. В соответствии с методикой оценки иерархии по Саати каждому умению информационной самозащиты был присвоен определенный вес. Включение того или иного уровня сформированности умений в тот или иной уровень информационной самозащиты определялось через их весовой коэффициент. К высокому уровню информационной самозащиты было отнесено развитие умений на высоком и среднем уровне (если вес среднего уровня развития умения был выше 0,040). К среднему – среднего и начального (если вес низкого уровня развития умения был выше 0,021). К начальному – начального (ниже 0,021).

Нами было принято, что высокий уровень информационной самозащиты формируется через следующие уровни знаний и умений информационной самозащиты: наличие знаний и умений поиска по традиционным источникам информации на высоком и среднем уровне, по электронным источникам на высоком уровне; наличие знаний и умений переработки

информации, в том числе верификации традиционных и электронных источников информации на высоком и среднем уровне, структурирования информации на высоком уровне; наличие знаний и умений критического осмысления информации, в том числе распознавание попыток манипулирования информацией на высоком и среднем уровне, высокого и среднего уровня развития логического мышления. Средний уровень: наличие знаний и умений поиска по традиционным и электронным источникам информации на среднем уровне; наличие знаний и умений переработки информации, в том числе верификации традиционных источников информации на среднем уровне и электронных источников информации на среднем и начальном уровне, структурирования информации на среднем и начальном уровне; наличие знаний и умений критического осмысления информации, в том числе распознавание попыток манипулирования информацией на среднем и начальном уровне, среднего уровня развития логического мышления. Начальный: наличие знаний и умений поиска по традиционным и электронным источникам информации на начальном уровне; наличие знаний и умений переработки информации, в том числе верификации традиционных и электронных источников информации на начальном уровне, структурирования информации на начальном уровне; наличие знаний и умений критического осмысления информации, в том числе распознавание попыток манипулирования информацией на начальном уровне, развития логического мышления на начальном уровне.

Для каждого из блоков информационной самозащиты студента были разработаны уровни развития (высокий, средний, начальный) и группы определенных умений. Для каждого из умений были определены критериально-уровневые характеристики [например, для умения составлять поисковый образ запроса (ПОЗ) были определены следующие характеристики – высокий:

составляет ПОЗ, включая в него определение отрасли и предметной области науки, отраслевой или межотраслевой проблемы, формулировку ключевых слов, кодирование поискового образа запроса в принятой в библиотеке системе классификации. Средний: составляет ПОЗ, включая в него определение отрасли и предметной области науки, отраслевой или межотраслевой проблемы, формулировку ключевых слов. Начальный: составляет ПОЗ, включая в него только ключевые слова, выделенные из темы поиска].

В общем виде влияние умений информационной самозащиты студента на минимизацию угроз информационного пространства может быть представлено следующим образом. Умения поиска информации являются основным путем нейтрализации угроз, исходящих от недостатка информации и от ее содержания; умения переработки информации служат для нейтрализации угроз, идущих от избытка информации; умения критической оценки информации для нейтрализации угроз, связанных со структурой информации. Представлены основные пути нейтрализации угроз, но каждое из умений опосредованно влияет и на другие информационные угрозы.

В целом результаты проведенного исследования показывают, что информационная самозащита студента является одним из способов противодействия негативному влиянию окружающей информационной среды. Умения информационной самозащиты можно подразделить на три основных блока: поиск информации, ее переработки и критической оценки. Каждый из них имеет свои критериально-уровневые характеристики и служит для нейтрализации основных внешних и внутренних информационных угроз.

Литература

1. Малюк, А.А. Информационная безопасность: концептуальные и методологические основы защиты информации / А.А. Малюк. – М.: Горячая линия-Телеком, 2004. – С. 12. ■

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ

М.А. Степанова

Аннотация

Выявляются образовательные возможности иностранного языка как предпосылки успешной профессиональной деятельности студентов технических специальностей. Рассматривается формирование иноязычной компетенции будущих менеджеров. Уровень сформированности лингвистического, социокультурного, профессионально-коммуникативного, обиходно-коммуникативного компонентов профессионально иноязычной компетенции – определяющий фактор конкурентоспособности менеджеров на рынке труда. Профессионально-коммуникативный и обиходно-коммуникативный компоненты профессионально иноязычной компетенции основываются на собственно коммуникативных, перцептивных и интерактивных умениях.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, лингвистический компонент, социокультурный компонент, профессионально-коммуникативный компонент, обиходно-коммуникативный компонент, коммуникативное умение, перцептивное умение, интерактивное умение, конкурентоспособность.

Abstract

The article reveals educational opportunities of foreign language as preconditions for successful professional work of students specializing in technologies. It also looks at the formation of foreign language professional competence of students majoring in management. The level of linguistic, sociocultural, professional communicative, and everyday communicative components of foreign language professional competence is the crucial factor in determining a manager's competitiveness on the labor market. Professional communicative, everyday communicative components of foreign language professional competence are shown to be based on communicative, perceptual and interactive abilities.

Index terms: foreign language competence, linguistic component, sociocultural component, professional communicative component, everyday communicative component, communicative ability, perceptual ability, interactive ability, competitiveness.

Наше государство становится все больше открытым, входя на правах партнера в мировое сообщество. Благодаря расширению и качественно-му изменению характера международных связей все больше осуществляется интернационализация всех сфер жизни нашего общества, появляется действительная потребность в людях, владеющих иностранным языком. При этом и сами люди начинают испытывать настоятельную потребность в овладении тем или иным иностранным языком, связывая это с возможностями лучшего трудоустройства, с другими жизненно важными ценностями. Таким образом, иностранный язык становится реально востребуемым в практической и интеллектуальной деятельности человека. Он становится действенным фактором социально-экономического, научно-технического и

общекультурного прогресса. Расширение международного экономического сотрудничества обусловило также необходимость владения иностранным языком будущих специалистов-менеджеров. Изменился социальный заказ общества. Современный специалист должен быть коммуникабельным, профессионально мобильным, иноязычно-компетентным, что нашло свое отражение в программе по подготовке менеджеров высшей квалификации «Мастер делового администрирования», утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 февраля 2008 г. [4].

Понятие «компетенция» достаточно молодое, появилось в конце XX в. в сфере науки, управления, политики. В сфере образования обучение на основе компетенции пришло как ответ на запросы производс-

твенной сферы (Т.М. Ковалева). В отличие от знаниевого подхода к образованию, обучение на основе компетенций формирует всесторонне развитую личность, вооруженную не разрозненными знаниями, а обобщенными умениями, способную эффективно действовать в будущей профессиональной деятельности [7].

«Компетенция» происходит от латинского «*competere*», что означает «добиваться, соответствовать, подходить». Согласно толковому словарю понятие «компетенция» означает круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу либо знания, опыт в той или иной области [12].

В научных источниках «компетенция» имеет широкую трактовку, так как до сих пор среди ученых всего мира происходит полемика по поводу точного определения. Одни исследователи отождествляют компетенции со знаниями, навыками, способностями (Н.Ф. Ефремова), другие определяют компетенцию как совокупность характеристик личности (А. Хомылева), третья группа ученых характеризует компетенцию как некое требование (А.В. Хуторской) [5, 10, 11].

Отождествление компетенции со знаниями, навыками и способностями будет не точным, т.к. знания и навыки это еще не компетенции, это ее элементы. Компетенция – это обобщенное понятие, которое определяется как характеристика личности, включающая в себя совокупность знаний, навыков, способностей и других внутренних личностных качеств индивида, таких как темперамент, мотивация, необходимая для успешного выполнения своих задач в соответствии с заданными требованиями в той или иной деятельности.

В процессе обучения компетенции выступают как цель, отражающая требование общества, а компетентность как результат обучения. Если сравнить компетентность и компетенции, то следует отметить, что компетентность и компетенция находятся в разных плоскостях, как язык и речь. Компетенция – это совокупность характеристик личности, необходимая для выполнения

той или иной деятельности. Необходимость при этом обуславливается внешними факторами. Компетентность – это сформированные личностные качества индивида, проявляемые при выполнении какой-либо деятельности. Компетентность выражает актуализацию компетенции. Иными словами, чтобы быть компетентным (уметь выполнять требования), надо обладать компетенциями (иметь необходимые деловые качества). При этом компетентность и компетенция не могут в действительности отождествляться. Об этом еще говорил А.Н. Хомский, выделяя компетенцию и ее употребление (компетентность) применительно к теории языка, трансформационной грамматике, что «только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции» [10, 11].

В подготовке менеджеров основное усилие направлено на формирование базовых компетенций – универсальных компетенций, необходимых каждому менеджеру независимо от требований конкретного предприятия для эффективного выполнения обязанностей в своей профессиональной деятельности. К базовым компетенциям мы относим и профессионально иноязычную компетенцию, так как владение иностранным языком определяет конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Активное владение иноязычным деловым общением становится важным показателем профессионализма специалиста-менеджера, поскольку от его уровня в значительной степени зависит успешность деловых контактов с зарубежными партнерами.

Опираясь на определение Л. К. Гейхмана [3], мы характеризуем профессионально иноязычную компетенцию как совокупность необходимых иноязычных знаний, навыков, способностей индивида соотносить языковые средства с определенными ситуациями, областями и проблемами реального общения в профессиональной деятельности; использование элементов и структурных единств иноязычной культуры, владение техникой иноязычного обще-

ния, речевым этикетом страны изучаемого языка, которые способствуют успешной коммуникации в ситуациях делового и повседневного общения будущего специалиста. Следовательно, выделяются компоненты профессионально иноязычной компетенции – лингвистический, социокультурный и коммуникативный, где нами выделяется профессионально коммуникативный и обиходно-коммуникативный составляющие.

Лингвистический компонент предполагает знание общенаучных и специальных лексических единиц, грамматических правил, преобразующих лексические единицы в осмысленное высказывание, знание специализированных клише, а также способность применения этих навыков в процессе выражения и восприятия суждений в устной и письменной формах на материале профессионально ориентированной проблематики. Кроме того, адекватное владение языком предполагает беглость речи (*fluency*), грамматически правильное употребление языковых единиц (*accuracy*), разнообразное и правильное употребление лексических средств, речевое соответствие носителям языка. А также в этот список можно включить следующие аспекты:

– знание и правильный перевод идиом, устойчивых сочетаний, сленга, например, *outlet = store, coffee shop/cafeteria = canteen, to work out = to do exercises, boarding pass = plane ticket, courtesy phone = free public phone, shuttle = bus*. Перевод: *Tell me about it. – Еще бы (выражает согласие). Go ahead! – Давай! Вперед! Go for it. – Займись этим. (Сделай это). Hang in there! – Держись! No big deal. – Неважно. Сленг: jerking around – бездельничать, screw up – испортить, bummer – неудача, dork/nerd/schmack/jerk – зануда, I gotcha – Я понял тебя;*

– письмо – функциональную грамотность – заполнение бланков, умение написать деловое письмо, знание аббревиатур, SSN – номер социального страхования, ID – удостоверение личности и т.д.

– акцент на стилистические ошибки и речевые недочеты, нежели на грамматические ошибки, так как в грамматике современного английского языка (американский вариант) наблюдаются следующие тенденции: опущение притяжательного суффикса 's – *community service, student needs*; употребление притяжательного суффикса 's с неодушевленными существительными (*table's leg, country's traditions*), употребление оборота *there's* для выражения множественности (*There is a lot of cars on the parking lot*). Становятся стандартом употребления выражения: *How do you think, than us, he and me*; широкое употребление глагола *to get – got – gotten*, постпозиционных элементов *to go down there, come up here, sleep over, have over, put it in here, get it up there* и т.д., употребление *Past Indefinite Tense* вместо *Present Perfect* (*Did you see him recently?*).

Социокультурный компонент предполагает владение будущим менеджером определенной совокупностью знаний о культуре изучаемого иностранного языка, через которые опосредуется культурное взаимодействие, а также умений преодолевать межкультурные расхождения в процессе иноязычного общения в сфере менеджмента. Этот компонент выражается также в знании норм поведения и этикета и умении понимать и адекватно использовать эти знания в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры. Формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур.

Формирование социокультурной компетенции предполагает создание умений использовать и соблюдать маркеры социальных отношений, правила вежливости – на вопрос *How are you?* никто не ожидает от вас услышать о вашей головной боли, о проблемах в семье и т.д., только *Good. Fine. To же самое с How is it going? What's going on? – Not much. Same old, same old*; регистры общения: нейтральный – *Shall we begin?*, неофициальный – *What about making a start?*, разговорный (*Colloquial*) – *OK. Let's get going.*

Профессионально-коммуникативный компонент отражается в способности адекватно использовать языковые и речевые средства применительно к задачам делового общения, а также основывается на умениях строить речевое поведение с учетом профессиональных ситуаций общения и умений осуществлять коммуникативную иноязычную деятельность в сфере менеджмента.

Наряду с профессионально-коммуникативным компонентом иноязычно-профессиональной компетенции, по нашему мнению, целесообразно выделить обиходно-коммуникативный компонент, так как менеджер, принимающий представителей иностранных компаний, решает профессиональные задачи не только в процессе деловой встречи, но и в неофициальной обстановке, сопровождая его в незнакомой стране. Обиходно-коммуникативный компонент выражается в использовании языковых и речевых средств в ситуациях обыденного общения. Разговорно-обиходный стиль реализуется в форме непринужденной речи, где отсутствуют установки на общение. По сравнению с официальным стилем общения разговорно-обиходный стиль не содержит в себе клишированных выражений. Это психологически трудно дается специалистам. Поэтому обиходно-коммуникативный компонент играет важную роль в становлении иноязычно-компетентного менеджера.

Профессионально-коммуникативный и обиходно-коммуникативный компетенции предполагают также знание правил речевого поведения, техники иноязычного общения, выбор языковых форм и средств и их использование в зависимости от целей, ситуации общения и социального статуса участников в процессе социокультурной и профессиональной коммуникации, а также использование наряду с вербальными невербальных средств в целях эффективной коммуникации при дефиците языковых средств.

Из вышеуказанных компонентов доминирующее значение имеет коммуни-

кативный компонент профессионально-иноязычной компетенции, так как профессионально-лингвистический и социокультурный компоненты проявляются непосредственно в коммуникативном компоненте. Грамматика, лексика, фонетика осваиваются в процессе общения на языке, через коммуникацию у будущих менеджеров пробуждается интерес к истории, культуре, традициям страны изучаемого языка. Профессионально иноязычная компетенция формируется на базе общения. В общении выделяются три взаимосвязанных стороны: коммуникативная сторона, которая состоит в обмене информацией между людьми, интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между людьми (например, нужно согласовать действия, распределить функции или повлиять на настроение, поведение, убеждения собеседника), а также перцептивная сторона общения, включающая процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания. Исходя из этого, в рамках коммуникативной иноязычной компетенции развиваются собственно коммуникативные, интерактивные, перцептивные умения.

Итак, в процессе подготовки менеджеров в рамках коммуникативного компонента профессионально иноязычной компетенции следует формировать коммуникативные умения: задавать вопросы и активно слушать, требующее сосредоточенности на информации, принятие решений на основе ее анализа, устанавливать доверительные отношения с партнером по переговорам, использовать различные интонации. Коммуникативное умение предполагает также умение ясно и четко излагать мысли; умение убеждать; умение аргументировать; умение строить доказательство; умение выносить суждения; умение анализировать высказывание.

В рамках перцептивного умения формируются способности будущего менеджера слушать и слышать, умение точно воспринимать информацию, получаемую в конкретный момент (правильно интерпретировать

информацию, в том числе и невербальную (мимику, позы и жесты), понимать подтексты и др.), выбирать оптимальный стиль поведения (как задать вопрос, можно ли прерывать или наоборот надо стимулировать партнера), понимать все сигналы речи контрагента, понимать состояние партнера и влиять на него, умение понять чувства и настроение другого человека (способность к эмпатии, соблюдение такта, сопереживания, умение анализировать (способность к рефлексии и саморефлексии).

Интерактивное умение выражается в формировании способности управлять диалогом, умение проводить беседу, переговоры, обсуждение, умение вежливо излагать мысли, умение задавать вопросы, выстраивать его ярко, выделять наиболее важные компоненты речи и мотивы оппонента, умение увлечь за собой, получать из речевого общения максимальный объем информации, удерживать внимание собеседника, управлять процессом переговоров, умение сформулировать требование, умение общаться в конфликтных ситуациях, умение управлять своим поведением в общении, максимально использовать время переговоров с иностранными партнерами.

Таким образом, профессионально иноязычная компетенция – это сложное целостное образование, основывающееся на особенностях языка, культуры, личностных психологических особенностях ведения коммуникации в профессиональной среде. Профессионально иноязычная компетенция представляет собой иерархию, состоящая из лингвистического, социокультурного, профессионально-коммуникативного и обиходно-коммуникативного компонентов, последние два из которых основываются на коммуникативных, перцептивных, интерактивных умениях. Уровень сформированности компонентов профессионально иноязычной компетенции, выступая как компетентность специалиста, определяет конкурентоспособность специалиста-менеджера на рынке труда.

Литература

1. *Boyatzis, R.E.* The competent manager: a model for effective performance / R.E. Boyatzis. – New York: Wiley, 1982.
2. *Гаврилюк, В.В.* Компетентностный подход в профессиональном образовании / В.В. Гаврилюк, Г.Г. Сорокин // Образование и общество. – 2006. – № 3. – С. 46-52.
3. *Гейхман, Л.К.* Коммуникативная компетентность профессионала / Л.К. Гейхман // Проф. образование. – 2006. – № 3. – С. 28-29.
4. Государственные требования к подготовке менеджеров высшей квалификации по программам «Мастер делового администрирования» // Бюллетень Министерства образования и науки РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. – М.: Московский лицей, 2008. – № 2. – 60 с.
5. *Ефремова, Н.Ф.* Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов / Н.Ф. Ефремова. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2010. – 129 с.
6. *Миролюбов, А.А.* Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам / А.А. Миролюбов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 17-18.
7. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка.* – Страсбург, М.: Департамент современных языков; Изд-во МГЛУ, 2003.
8. *Савелова, Е.* Формирование культурной компетентности / Е. Савелова // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 61-64.
9. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
10. *Хомский, А.Н.* Аспекты теории синтаксиса / А.Н. Хомский. – М., 1972 (англ. 965).
11. *Хомылева, А.* Модульно-компетентностный подход в обучении преподавателей вуза информационным технологиям / А. Хомылева // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 127-131.
12. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> ■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 371.72:37.068

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Т.Н. Андреева, Б.В. Краснов

Аннотация

В статье рассмотрены возможности добровольческой деятельности в формировании у детей и молодежи здорового образа жизни. Особое внимание уделяется описанию авторской программы «Хочу вырасти счастливым», процессу и результатам ее внедрения.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, добровольческая деятельность, программа «Хочу вырасти счастливым».

Abstract

The article looks at the opportunities for volunteer activity to aid in forming a healthy lifestyle for youth and children, with most attention paid to the «I want to be happy» program, its course and implementation results.

Index terms: healthy lifestyle, volunteer activities, «I want to be happy» program.

Формирование здорового образа жизни у детей и молодежи занимает в настоящее время важнейшее место среди приоритетов молодежной политики России. Современное состояние здоровья детей свидетельствует о необходимости незамедлительной мобилизации и консолидации усилий государства и общества по кардинальному перелому негативных тенденций в сфере оздоровления подрастающего поколения. Меры должны быть двух видов: меры первоочередного значения, направленные на противодействие и борьбу с асоциальными явлениями в сфере здоровья молодежи; меры долгосрочного характера, ориентированные на формирование и популяризацию в обществе и, в первую очередь, в молодежной среде ценностей здорового образа жизни.

К мероприятиям второго рода, направленным на укрепление здоровья и формирование социальных образцов здорового образа жизни у молодежи, можно отнести меры по профилактической работе с мо-

лодыми гражданами группы социального риска, по предупреждению асоциального поведения среди молодежи, программы по профилактике социально значимых инфекций (ВИЧ-инфекция, вирусные гепатиты В и С, туберкулез); профилактические и реабилитационные программы и др. В проведении таких мероприятий могут принять участие волонтеры. Об этом свидетельствует анализ зарубежного опыта организации добровольческой деятельности. Изучив историю и современное состояние добровольческого движения в Великобритании, Франции, США, мы пришли к выводу, что волонтерство дает результаты, если оно организовано как система и поддерживается государством. В России волонтерство только начинает развиваться, что требует построения целостной системы добровольческого движения, так и отработки отдельных его направлений. Одним из наиболее актуальных направлений является формирование здорового образа жизни подрастающего поколения.

Основными методами исследования были изучение и анализ опыта организации добровольческой деятельности, моделирование и проектирование процесса формирования здорового образа жизни у детей и молодежи средствами добровольческой деятельности, педагогический эксперимент, беседа, тестовая методика.

Анализ научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме позволил определить сущность волонтерской деятельности и ее возможности в формировании у детей здорового образа жизни. Волонтерская деятельность основана на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества. Она не преследует целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста, но направлена на получение всестороннего удовлетворения волонтером своих личных и социальных потребностей путем оказания помощи другим людям. Наиболее популярными как среди взрослых, так и молодежи являются такие направления волонтерства, как пропаганда здорового образа жизни (ЗОЖ), охрана здоровья населения, профилактика асоциальных явлений и др., которые могут осуществляться как взрослыми, так и детьми [2]. Мы предположили, что именно такая организация добровольческой деятельности может способствовать эффективному формированию здорового образа жизни у детей.

Мы разработали программу-технологии обучения детей здоровому образу жизни «Хочу вырасти счастливым». Выбор названия программы продиктован идеями гуманистической педагогики, провозглашающей заботу о счастье ребенка в качестве цели воспитания в образовательном учреждении. Именно жажда быть счастливым вынуждает человека раздумывать о средствах организации собственного поведения. Перефразируя изречение «Nulla est homini causa philosophandi, nisi ut beatus sit» (Нет у человека иной причины философствовать, кроме стремления к счастью), можно сказать, что «нет иной причины для

воспитания, кроме желания человека быть счастливым» [6]. Как показало проведенное нами исследование, в настоящее время только 11% школьных педагогов ставят и решают профессионально феликсологическую (от лат. *felix* – счастливый, несущий счастье, приносящий счастье) задачу, заключающуюся в обеспечении способности ребенка быть счастливым.

При разработке программы использовался опыт Чувашской республиканской общественной организации (ЧРОО) «Республиканский английский ресурсный центр» (РАРЦ), организованной в 2001 г. по инициативе российских и американских учителей английского языка и имевшей к тому времени достаточную ресурсную базу для участия в республиканской волонтерской деятельности по вышеназванным направлениям работы. В центре были накоплены российские и различные зарубежные образовательные, рекламные, информационные материалы по пропаганде и формированию культуры ЗОЖ, которые мы адаптировали для программы с учетом специфики проблемы употребления психоактивных веществ (ПАВ) в Чувашской Республике, возраста и культурных особенностей местного населения. К реализации программы мы привлекли команду добровольцев-профессионалов – педагогов, переводчиков, медиков, психологов, сформированную в центре.

Цель программы «Хочу вырасти счастливым» – воспитать здорового и счастливого ребенка путем создания образовательной среды, способствующей правильному пониманию им своей роли в созидательном развитии окружающего мира. Занятия рекомендованы для проведения в 1–2-х классах начальной школы и выпускных группах детских садов. Данная программа построена на подходе, названном как «подход, основанный на укреплении здоровья» («health promotion»). Стратегия построения программы в сжатом виде выражается фразой: «Делать здоровый выбор максимально доступным» [5]. Материалы посо-

бий для проведения занятий по программе разработаны с учетом принципа запретной информации, требующего полного исключения использования сведений, способных спровоцировать интерес детей к психоактивным веществам. Необходимо исключить использование сведений, способных спровоцировать интерес детей к употреблению ПАВ. Важно не только сформировать у детей негативное отношение к ПАВ, но и научить делать свою жизнь интересной и счастливой без ухода в искусственный мир ПАВ. Занятия направлены, в первую очередь, на выработку навыков здорового образа жизни. Мы убеждены, что обучение здоровью в контексте школьного образования необходимо сделать регулярным и системным, начиная с дошкольного или младшего школьного возраста, соблюдая затем преемственность такого обучения в средней школе с 5-го класса, и методика данных занятий доступна не только для психологов и психотерапевтов, но и для педагогов, воспитателей детских садов, родителей.

Программа предполагает проведение тестирования по специальной методике, включающей 10 картинок, изображающих здоровые и нездоровые привычки. Детям предлагается раскрасить разными цветами по предлагаемой инструкции: «Перед тобой рисунки, на них изображены яблоки. Внутри яблок нарисованы различные ситуации, связанные со здоровьем людей. Если ты считаешь, что внутри нарисован поступок, полезный для здоровья, то раскрась листочек на яблоке зеленым карандашом. Если ты считаешь, что там нарисован поступок, вредный для здоровья, то раскрась листочек на яблоке коричневым карандашом» [3]. Такое тестирование помогает определить сформированность представлений детей о здоровом образе жизни.

В учебный комплект по программе входят учебник, методическое пособие и аудиодиск с материалами для проведения занятий. Рабочая тетрадь-учебник для детей написана без видимых нравоучений со

стороны авторов и насыщена игровыми и познавательными заданиями. Она не похожа на обычный учебник с правилами и выводами. Программа предусматривает применение таких средств обучения, которые направлены на формирование у детей учебно-познавательных интересов и постепенное введение ребенка в мир научного познания, значимости, важности и привлекательности реального, а не искусственного мира. Занятия ведут сказочные персонажи, которые по своей внешности и характеру интересны и привлекательны для детей. Конспекты занятий выстроены структурно просто и подробно для удобства взрослых, проводящих занятия. Материалы занятий разработаны с применением технологии открытого образования «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), в частности, приемов «Чтение с остановками», «Чтение с пометами».

Программа включает курс из 11 занятий. Предложен авторский подход построения каждого занятия: к здоровому образу жизни – через сказочные истории про веселого лисенка Огонька, его семью и лучших друзей. Лисенок Огонек попадает в различные ситуации, опасные для здоровья, из которых его выручают ребята в ходе дискуссии. Таким образом, нет прямых поучений от взрослых, дети, ассоциируя себя со сказочными героями, учатся лучше понимать самих себя и критически относиться к собственному поведению. На занятиях дети разучивают авторские стихи, песни, выполняют коллективные творческие работы.

Желательно проводить занятия в группах по 8–13 человек. На занятиях дети создают коллективные творческие работы, участвуют в психологических играх. Курс рассчитан на обучение в течение 3 месяцев по одному занятию в неделю, но общая протяженность занятий может быть изменена. Продолжительность одного занятия не должна превышать 25–30 минут, что полностью соответствует рекомендуемой длительности уроков в первом классе (30

минут в начале учебного года и 35 минут до конца учебного года). Поскольку описание большинства занятий содержит достаточно большой объем информации, то это дает возможность педагогу самостоятельно определять содержание занятий, отбирая наиболее интересные и важные, с его точки зрения, компоненты, или разделить занятие на несколько частей. Для каждого занятия разработан возможный подробный план-конспект его проведения. Важным звеном профилактического, превентивного просвещения в рамках оздоровительной программы-технологии «Хочу вырасти счастливым» является работа с родителями. Рекомендуется проведение родительских собраний для ознакомления родителей с целями, задачами и содержанием данной программы, результатами преподавания, пост-тестирования, проведение консультаций.

Министерство образования и молодежной политики Чувашской Республики поддержала инициативу проведения ознакомительных, вводных занятий по тематике оздоровительной программы со специалистами Чебоксарского детского дома и занятий по программе здоровья с детьми, проживающими в этом учреждении интернатного типа. Волонтеры получили полную поддержку от администрации детского дома и провели цикл занятий с предварительной и последующей диагностикой уровня сформированности представлений воспитанников детского дома 6–8 лет о здоровом образе жизни.

Ребята из детского дома были первыми в нашей республике, кто участвовал в апробации материалов программы. Они познакомились с главным героем программы, веселым лисенком Огоньком, его семьей и лучшими друзьями.

Добровольцы ресурсного центра формировали негативное отношение к ПАВ через воспитание у ребят мотивации здорового образа жизни. Занятия проводились в обстановке демократичного общения на базе игровой и библиотечной комнат учреждения в спокойной и привычной для детей обстановке в присутствии работников детского дома. Проводить занятия было нелегко, так как эти дети за свою короткую жизнь уже были свидетелями или даже участниками употребления ПАВ дома или в дворовых компаниях. Теплую эмоциональную атмосферу на занятиях обеспечивали сказочные персонажи (игрушки, озвученные взрослыми).

Результаты диагностики уровня развития представлений детей о здоровом образе жизни продемонстрировали положительные сдвиги (табл. 1).

Затем в апробации программы приняли участие ряд общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений г. Чебоксары и г. Новочебоксарска. Процесс апробации программы освещался на телеканалах «ТНТ 5+», «МТВ-СТС», «ДТВ-Отличное телевидение», «РЕН-ТВ», на местном радио. Динамика уровня развития представлений детей о здоровом образе жизни показана в табл. 2.

Таблица 1

Динамика уровня сформированности представлений детей о здоровом образе жизни

Уровень	Исходный уровень (%)	Итоговый уровень (%)	Динамика
Оптимальный	16	58	Увеличение в 3,6 раза
Средний	59	39	Уменьшение в 1,5 раза
Низкий	23	3	Уменьшение в 7,6 раза
Очень низкий	2	0	

Таблица 2

Показатели улучшения качества знаний детей о ЗОЖ до и после проведения занятий по программе «Хочу вырасти счастливым»

Детский дом г. Чебоксары	МОУ «Лицей № 1»	МОУ «Гимназия № 4»	ДОУ «Детский сад № 112»	МОУ «СОШ № 61»
10–15%	55%	56%	67%	71%

В 2004 г. программа «Хочу вырасти счастливым» была одобрена учебно-методическим советом Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики как учебно-методическое пособие для применения в детских дошкольных и школьных учреждениях. Проведенное нами исследование показало, что начинать предупреждение приобщения к ПАВ следует в дошкольном и младшем школьном возрасте, чтобы это было целесообразно, так как профилактика намного эффективнее среди тех, кто еще не употребляет ПАВ.

Как было отмечено выше, важно не только осуществлять волонтерскую деятельность взрослых (педагогов, психологов, социальных работников и др.) по формированию у подрастающего поколения здорового образа жизни, но и вовлекать самих детей младшего школьного возраста в добровольческую деятельность по пропаганде культуры здорового и безопасного образа жизни. Дети младшего школьного возраста, обучавшиеся в МОУ «Гимназия №4», были одними из первых, кто прошел курс обучения по вышеназванной программе. Став волонтерами программы приобщения школьников города к ЗОЖ, они вместе со взрослыми авторами проекта «Хочу вырасти счастливым» обучали детей других школ и детских садов города на занятиях по здоровью и здоровому и безопасному образу жизни. Затем, будучи учащимися старших классов, они неоднократно становились участниками волонтерских акций по пропаганде ЗОЖ и противодействия распространению табакокурения на территории Чувашской Республики в ходе акций

«Чувашия без табака». Ребята, одетые в желто-оранжевые футболки, вели антитабачную пропаганду во время акций в общественных местах, рассказывали жителям города о вреде табакокурения, раздавали буклеты «Чувашия – без табака!», провели конкурс рисунков среди детей, в ходе которого дети выразили протест против никотиновой зависимости. Наши волонтеры принимали участие в мероприятии «Бросай курить!», во время которой они призывали жителей расстаться с пагубной привычкой, распространяя информацию о вреде и последствиях курения, предлагали жителям города конфеты в обмен на сигареты, пакетики и буклеты о вреде и последствиях курения, и призывали обратить внимание на то, что зажженная сигарета, которой наслаждаются курильщики, принуждает окружающих к пассивному курению и вдыханию вредоносных веществ.

В настоящее время в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 №373, в Образовательной программе каждого образовательного учреждения (ОУ) в перечне основных компонентов должна быть программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни. Рекомендовано включать в нее следующие направления: формирование ценностного отношения к здоровью и ЗОЖ, создание здоровьесберегающей инфраструктуры ОУ, рационализация образовательного процесса, организация физкультурно-оздоровительной работы, реализация до-

полнительных образовательных программ, просветительская работа с родителями или законными представителями.

Проведенные исследования показали, что в большинстве школ для просветительно-воспитательной работы используются региональные авторские программы, утвержденные региональными органами образования, представляющими собой циклы лекций (или бесед) по разным темам в 94% образовательных учреждений. Эклектичность, отсутствие системы и специалистов, способных квалифицированно и грамотно вести беседу с учащимися создают условия для негативного отношения к подобным занятиям и дают эффект, прямо противоположный желаемому [1].

При реализации дополнительных образовательных программ должны быть выделены ценностные направления программы – ценность физического, нравственно-го, психологического, нервно-психического и социально-психологического здоровья, здорового образа жизни, положительное отношение к здоровью детей как главной ценности при внедрении в систему работы ОУ программ, которые направлены на формирование ценности здоровья и ЗОЖ (в виде отдельных образовательных модулей или компонентов, включенных в образовательный процесс) [4]. Так, в области реализации дополнительных образовательных программ, направленных на формирование ЗОЖ, для эффективного внедрения в систему работы школы в качестве отдельного образовательного модуля или компонентов, включенных в образовательный процесс, для начального обучения может быть рекомендована программа-технология «Хочу вырасти счастливым». Занятия по данной технологии проводятся систематично, блоками или в течение всего учебного года педагогами-психологами по авторской программе, обеспечивающей планомерное развитие личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных общеучебных универсальных учебных

действий, что предусмотрено требованиями основной Образовательной программы образовательного учреждения. Непосредственными результатами участия ребенка в деятельности по вышеназванной программе могут стать:

- приобретение социальных знаний об общественных нормах, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни через взаимодействие ученика со своим учителем (результаты 1-го уровня);

- получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (вероятно, что в ближайшем будущем к таким ценностям будет отнесено и здоровье человека), ценностного отношения к социальной реальности в целом через взаимодействие школьников между собой в дружественной защищенной среде в классе и школе (результаты 2-го уровня);

- получение школьником опыта самостоятельного общественного действия через его взаимодействие с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде (результаты 3-го уровня) – что и есть предполагаемое волонтерское, добровольное действие в реальности после проведения занятий по здоровьеобразовательной технологии.

Таким образом, участие в акции добровольческих объединений Чувашской Республики стало начальным звеном в разработке, апробации и внедрении программы-технологии формирования культуры здорового и безопасного образа жизни «Хочу вырасти счастливым» для возможности обеспечения способности ребенка быть счастливым на этой земле.

Литература

1. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, опыт применения / под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. – М.: Триада-фарм. – 2002. – 114 с.

2. *Краснов, Б.В.* Добровольческая деятельность как фактор формирования у молодежи здорового образа жизни / Б.В. Краснов, Е.Г. Хрисанова // Здоровые дети – здоровая нация: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2010. – С. 223-225.

3. *Полезные привычки: учеб. пособие для начальной школы по предупреждению употребления детьми табака и алкоголя. – 3-е изд., улучш. и доп. – М., 2000. – 56 с.*

4. Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения: учебник / под общ. ред. проф. Р.Г. Чураковой. – М.: Академкнига, 2010. – 184 с.

5. *Сирота, Н.А.* Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – М., 2005. – 192 с.

6. *Щуркова, Н.Е.* Воспитание счастьем, счастье воспитания / Н.Е. Щуркова, Е.П. Павлова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 160 с.

УДК 781.5

МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Е.В. Мстиславская

Аннотация

В статье раскрывается сущность природы человека, механизмов адаптации к среде жизнедеятельности, роль среды как фактора развития и способов корректировки действий.

Ключевые слова: самореализация, развитие, музыкальное развитие, адаптация.

Abstract

The article puts special emphasis on the realization of human nature, as well as the mechanism of adaptation to the environment, the determiners and factors of development, the role of the environment in this development and methods of correcting human behavior.

Index terms: self-realization, development, musical development, adaptation.

С общенаучной точки зрения фактором воспитания и развития современной личности является информационная среда, характеризующаяся глобализацией, универсализацией и индивидуализацией. Возможность творческой самореализации личности в данной среде становится как нельзя более необходимой для общества.

Человеку свойственно желание приобщения к тайнам мироздания. Одной из таких тайн является влияние музыки на мироощущение, эмоциональное состояние и здоровье людей, что было замечено с древнейших времен. В Ветхом Завете упоминается, что пророк Давид пением и игрой на кифаре излечил от депрессии царя Саула. В музыкальной культуре цивилизации создано множество различных стилей, однако в изучении позитивного влияния

музыки на человека предпочтение отдается выбору классических образцов.

В XX в. проблема корреляции музыкального, интеллектуального, эмоционального развития личности получила свое новое толкование на основе новейших открытий. Доказано, что классические музыкальные созвучия активизируют вегетативные механизмы высшей нервной деятельности, способствуют восстановлению органических функций человека, более того, формируют высококонрастную, духовную личность. Несмотря на огромный технический прогресс в современной науке, психический аспект музыки представляется все также малоизвестным. Наоборот, кажется, что уже очевидное и доказанное снова нуждается в аргументации, чтобы быть принятым в качестве общественного ориентира. Сов-

ременные молодые люди пишут в своих сочинениях о том, что классическая музыка вызывает скуку, и слушать ее предпочтительно только в старшем возрасте. Не зная того, молодые люди сами отказывают себе в использовании эффективного средства духовного саморазвития и психологической гармонизации.

Общество создает определенные традиции, выдвигает на первый план ту или иную приоритетную проблему, которая находит свое отражение в парадигме общественного развития. Иерархия потребностей человека определяется богатством сенсорных стимулов, полученных в раннем детстве, а также ценностными архитектурными эталонами, которые формируются у последующих поколений через усвоение предыдущего опыта базисных оценок. Исследователи обращают внимание на распространение в массовом сознании утилитарно-прагматических установок на многие явления человеческой жизни, сводящих их ценность к пользе, профессиональной подготовке и т.д. То, что называется единообразием, становится помехой для индивидуального развития. Так, организация музыкального развития ребенка рассматривается сегодня как функция «дополнительного образования», а что дополнительно в обществе, то совсем не обязательно.

Развиваются две парадигмы социального мышления. Первая связана с ощущением сужения социального пространства, активным присвоением – подчинением его человеку. «Личность, взвизгивающая на мир как на промышленное предприятие...» [6, с.4]. Вторая сегодняшняя парадигма свое концептуальное выражение получила в теории самоорганизации сложных систем [2, с.81]. Открытия в области физики, химии, биологии, математики, философии начала XX в. указывают на нелинейность, необратимость процессов социогенеза и филогенеза. В данной связи перечисленные явления, определяющие психологическое состояние личности нашего времени, могут рассматриваться как тревожные симптомы

некоей необратимости онтогенетической трансформации психики человека.

Современный человек существует в условиях быстро меняющейся социальной действительности, когда та или иная деятельность осуществляется при активном самоуправлении и саморазвитии, что в известной степени определяется адапционными возможностями личности. Приметой современного человеческого бытия, как отмечают исследователи, стало шумовое загрязнение среды, обременительное для человеческого организма [4, с.58]. Нарушение экологических норм жизнедеятельности людей в массовом масштабе ведет к повышению уровня утомляемости и снижению умственной активности. По мнению В.И.Петрушина, несмотря на многочисленные здоровьесберегающие проекты, выдвигаемые современными педагогическими системами, в психологии, медицине, нейрофизиологии и т.д. определяются сегодня три важнейшие общественные проблемы: алекситимия, аддикция и дислексия [3, с.64]. Указанные процессы наблюдаются там, где имеет место нарушение эмоциональной жизни человека. Нарушается способность к адекватному восприятию явлений окружающей жизни и их оценке, позволяющая ему находить меру необходимых реакций при социальной активности. Таким образом, общество фактически подошло к констатации проблемы адаптации человека к информационной среде. Адаптация – это уникальное биологическое и психическое явление жизнедеятельности человека, в котором реализуется его стремление к продолжительности жизни. Человек строит свое поведение, модифицирует его в соответствии со складывающимися обстоятельствами. Мера адаптивности организма к конкретным условиям внешней среды выражается в особом физиологическом состоянии, называемом резистентностью. Адаптация начинается с фиксации различий между наличным уровнем резистентности психики и ее необходимым уровнем в условиях конкретных

воздействий различных факторов окружающей жизни. Психическая резистентность организма определяется исследователями С.К.Бондыревой, Д.В.Колесовым как невозмутимость, устойчивость, проявляемая человеком в конкретной ситуации. Проявить это качество в той или иной житейской ситуации для человека эпохи глобализации, природных и социальных потрясений все более сложно, поэтому исследователи ставят проблему выживаемости индивида и поиск механизмов, способствующих повышению резистентности современного человека [1, с.228].

С точки зрения С.К. Бондыревой, Д.В. Колесова, Н.В. Пинчук и др., для человека современной эпохи наиболее психотравмирующими в плане проявления адаптационных норм являются материальные потребности, которые сопровождаются эмоциогенными ситуациями. Избыточное возбуждение эмоциональной сферы происходит в обстоятельствах, сложность которых превосходит приспособительные, т.е. адаптивные возможности психики. Процессы адаптации осуществляются в пределах нормы реакции, предусмотренной индивидуальными возможностями организма и психики, на отдельных этапах проявляя свои физиологические и психологические зоны риска. Накопление адаптивных возможностей человека наблюдается в течение жизни, что определяется рядом количественных и качественных параметров жизнедеятельности. Соразмерно изменяющимся условиям среды происходит возрастание стабильности изменений реактивности организма, возрастание специфичности, избирательности и дифференциации реагирования психики на внешние воздействия.

В основе любых психических явлений лежит нейрофизиологические механизмы. Поэтому психика может функционировать как надежно, так и нестабильно. Стресс-состояние характеризуется мобилизацией организма для противостояния угрожающему воздействию, затратой внутренних ресур-

сов, поскольку интенсивность жизненных процессов возрастает. Недостаточность механизмов преодоления угрозы повышает стрессогенность внешнего фактора. Стрессогенность, по мнению И.В. Равич-Щербо, Д.И. Фельдштейна, Л.Л.Бочкарева и др., является фактором современной эпохи, который человеку приходится учитывать, проявляя себя в разнообразных видах деятельности, будь то ситуация музыкального конкурса, спортивного состязания или рядовая поездка к родственникам [5, с.22]. Возможность самосохранения в данных условиях достигается особенностями поведения человека в сложных ситуациях и действиями, направленными на поддержание постоянства параметров биологического и социального бытия.

Стабильность организма реализуется посредством изменения биологических параметров в пределах определенного диапазона, что в полной мере соответствует специфике процесса адаптации, предусмотренного индивидуальными особенностями организма. В данной связи уместно вспомнить об «эффekte Моцарта», многочисленные зарубежные исследования музыки которого в начале XXI в. позволили сделать вывод о возможности массового применения классической музыки в психокоррекционной работе с детьми и взрослыми. Психологические истоки музыкального воздействия Б.М. Теплов видел в эмоциональной отзывчивости человека на музыкальное звучание [7, с.126].

Процесс получения из внешней среды материальных и информационных ресурсов неоднороден. Головной мозг в полной мере подчинен принципу обеспечения жизнедеятельности индивида по открытой стратегии адаптации, т.е. его способности к модификации новой информации. В современном обществе феномен «массовости» сознания людей общепризнан, связанные с ним явления получили самое широкое распространение, что в значительной степени и определило социальное развитие личности. Построение информационного

общества вызывает социально-экономические сдвиги, позитивность которых определяется эффективностью использования средства передачи информации, жизненного опыта. Одновременно с этим осуществляется передачи эмоциогенных состояний друг другу. Эмоциональный стресс возникает под влиянием психогенных факторов. Потенциально число стресс-факторов в жизни человека эпохи глобализации неуклонно возрастает.

Между тем реализация индивидуальной идеи творческого саморазвития и самообразования человека и сопряженные с ней представления его о гармоничном воспитании выступают как необходимое условие существования человека в принципиально новой современной реальности. Креативный тип образованности, по мнению Н.А.Люрья, раскрывает культурный смысл современной парадигмы общественного развития [6, с.105].

Какими педагогическими усилиями обеспечить сочетание ценностей развития личности, нравственных ценностей и ценностей практической стороны человеческого бытия, которые не противоречат друг другу, но скорее декларируются обществом и не являются достоянием большинства его членов? Цели воспитания ценностного отношения к музыкальному искусству не могут быть достигнуты без учета психологической специфики оценки его общественной значимости. Понятие «ценность» и «смысл», как указывает С.Л. Рубинштейн, взаимосвязаны. «Говоря о смысле и значении явлений в жизни человека мы и говорим о роли «ценностей» в регуляции поведения и о внутренних условиях регуляторной роли ценностей» [2, с.37].

Одной из важнейших ценностных установок в общественном опыте прошлого была установка на музыкальное развитие личности в филогенезе и онтогенезе. Взаимодействие между музыкальной психологией, педагогикой, общественными науками и медициной начала XX в. в основном сосредоточено на познании терапевти-

ческой функции музыки. Исследования 2005-2007 гг. имеют более широкий спектр проблем: музыка и память, музыка и идентичность, музыка и эмоция и т.д. [3, 5].

Изучается влияние социального фактора на возникновение эмоциональной реакции в процессе восприятия музыки, наличие транскультурной корреляции между функциями музыкального искусства и музыкальными предпочтениями. Разработан каталог функций музыки, среди которых выделены: функция фона, развлечения, воспоминания, возбуждения эмоций, катарсиса, социальных контактов, саморефлексии. По полученным данным функции осуществляются не всегда эквивалентно, что в большей степени определено специфическими особенностями отдельно рассматриваемой социокультурной ситуации [5, с.99]. Есть мнение о том, что процесс слухового восприятия имеет неограниченную пластичность. Однако эксперименты выявляют высокую структурированность слухового восприятия, зависящую от культурного контекста [4, с.19].

Восприятие звуковых волн связано также с вибрацией, воспринимаемой кожей индивида, что в очередной раз доказывает универсальный характер музыкальных воздействий на человека. Доказано, что музыкальное искусство способно создавать модели эмоциональных реакций на жизненные явления, поэтому музыка является каналом информации, который как сознательно, так и подсознательно пластично проникает в психику человека и оказывает эффективное воздействие на все сферы формирования личности [4, с.25]. Музыкальное сопровождение функционально значительно превосходит успокаивающий эффект тишины для человека.

Адаптация, осуществленная посредством изменения норм поведения человека или путем физиологических перестроек организма в соответствии с условиями среды лежит в основании самосохранения и успешности. Одним из ведущих механизмов психической адаптации человека к сре-

де является подражание. Являясь формой обмена жизненным опытом, подражание в музыкальной деятельности, в обучении представляется одной из специфических его сторон. Достаточно припомнить в данной связи музыкально-педагогическую систему Шиничи Сузуки. Эффективность педагогической системы Сузуки наглядно доказывается высокими достижениями маленьких музыкантов с разной степенью нарушений физического здоровья. В разных странах мира Шиничи Сузуки имеет своих последователей. Далее, многолетняя деятельность М. Лазарева в Московском центре музыкальной реабилитации также свидетельствует об универсальности музыкальных средств развития личности.

Ученые обратили внимание на то, что владение музыкальным инструментом развивает навыки дифференцированного восприятия, способствующие усилению адаптивных качеств личности через выработку способности к корректировке целевых установок [9, с.67]. Электроэнцефалографическая картина показала высокую пластичность работы мозга у музыкантов. С высокой степенью вероятности можно утверждать, что функционирование обоих полушарий головного мозга у музыканта происходит независимо друг от друга [4, с.41]. Этот факт согласуется с экспериментальными данными М.И.Ливанова, который доказал, что многообразие когерентных связей между активностью разных зон мозга отражает многообразие психических состояний [5, с. 53]. Что это, если не воплощение идеи гармоничного развития личности?

Опросы представителей среднего возраста показал усиление роли «хорошей» музыки в жизни людей, что способствует усилению социальных контактов. Зарубежная статистика 2001 г. показывает, что физические реакции на классическую музыку в виде слез, приподнятости эмоционального состояния и т.д. отмечены у 80% взрослых исследуемых [5, с.24]. Происходит эмоциональная корректиров-

ка психологических состояний человека независимо от возраста. Эксперименты Н.Уэйнбергера конца 80-х гг. показали, что музыкальное обучение вызывает перенастройку мозга, в результате которой происходит увеличение числа нейронов, отвечающих максимальными реакциями на поведенчески значимые звуки [5, с.43]. Это означает, что при решении самого широкого круга задач жизнедеятельности и самореализации человек использует выявившиеся психофизиологические мозговые константы музыкальности. Речь идет не только об изменении адаптационных норм жизнедеятельности носителя музыкального сознания, но и об овладении системой средств адаптации.

С одной стороны, изучение воздействия музыки на мозг человека – это сложнейшая и новейшая научная проблема. Психические реакции на классическую музыку отличаются универсальностью, так как даже кратковременное музыкальное обучение изменяет характер переработки поступающей в мозг звуковой информации. В данном процессе участвуют все области мозга, в том числе те, которые обеспечивают восприятие информации из других областей познавательной деятельности, на что указывал в свое время Б.М.Теплов [7, с.221]. В последнее время зарубежные исследования особенно ориентированы на изучение музыкально-художественных явлений, наметились тенденции использования музыкального искусства как модели потребления, рекламы, массового социально-психологического воздействия.

С другой стороны, теоретический уровень исследований в художественных областях обеспечивается расширением практического поля деятельности с последующим анализом явлений, что, в свою очередь, должно быть отражено в общественных тенденциях к корректировке общепринятой оценочности в отношении музыкального образования, меры запросов на присутствие классической музыки в жизни человека. И здесь можно констатировать

наличие глубокого противоречия между усилиями науки последних десятилетий и направлением потоков массового сознания на присвоение себе той части средового пространства, которая может быть обозначена как музыкальная среда жизнедеятельности человека. Необходимость универсализации транслируемого опыта, ценностей и образцов поведения формирует некие социальные стандарты, в которые не вписываются представления о принадлежности к высоким, более специфичным, нежели массовым явлениям искусства.

Понятие «массовости» связывают с потребностью адаптации человека к культурной среде. Сущность массовой культуры представляется исследователями как новая форма социализации современного человека, система управления его сознанием, процессом формирования его ценностных ориентаций [6, с.13]. Распространение средств массовой коммуникации придает ситуации восприятия музыки более скрытый, опосредованный характер, что усиливает остроту проблемы общественно значимых качеств личности в музыкальной деятельности и значимых в общественном плане музыкальных способностей. Иными словами, классическая музыка, классическое музыкальное образование хотя бы начальной ступени (что обеспечивает доступ к музыкальной классике) в XXI в. предстают как все более эксклюзивные культурные явления, характерные не для массового употребления, и, следовательно, не могут быть включены в иерархическую систему ценностей большинства членов общества.

Усилиями современной научной мысли проблема адаптации как совокупности

усилий человека, направленных на выживание, стала общественно значимой. Факторы и механизмы выживания, относящиеся к самой природе и возможностям человека, проявляют себя в самых различных природных и исторически обусловленных ситуациях. И в данной связи, на наш взгляд, более чем когда-либо актуализируется возможность присвоения себе человеком той части средового пространства, которая определяется как музыкальная. Будучи достоянием как можно более широкого круга членов общества музыкальная среда может выступать в качестве одного из наиболее гибких, универсальных каналов адаптации индивида, механизмом функционирования которого послужит его музыкальное развитие.

Литература

1. *Бондырева, С.К.* Выживание (факты и механизмы): учеб. пособие / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во МПСИ, 2007. – 368 с.
2. *Вяткин, Л.Г.* Сущность новой парадигмы образования: концептуальные основы / Л.Г. Вяткин. – Саратов, 1995. – 184 с.
3. *Петрушин, В.И.* Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
4. *Пинчук, Н.В.* Психоакустика и воздействие шума (психолого-педагогический аспект) / Н.В. Пинчук. – СПб.: Речь, 2007. – 128 с.
5. *Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. факультетов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г.М. Цыпина.* – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 368 с.
6. *Развитие субъекта образования: проблемы, подходы и методы исследования / под ред. Е.Д. Божович.* – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 400 с.
7. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М., 1947. – 450 с.

УДК 372.891

РОЛЬ ЕСТЕСТВЕННО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

М.Т. Гафуров

Аннотация

В статье представлен материал о роли естественно-географических дисциплин в формировании эколого-экономических знаний. Приводится научно-методическое обоснование роли естественно-географических дисциплин в формировании эколого-экономических знаний.

Ключевые слова: экология, экономика, эколого-экономические знания, естественно-географические дисциплины, интеграция.

Abstract

The article presents some material on the role of science and geography as school subjects in shaping students' ecological and economic knowledge. The author provides a scientific and methodological foundation for the role of science and geography in shaping the ecological and economic knowledge.

Index terms: ecology, economics, environmental and economic knowledge, integration of geography and science as school disciplines.

Впервые синтез естественных и общественных наук при изучении проблем глобальной деятельности человека, активно перестраивающего окружающую среду, осознал и попытался осуществить В.И. Вернадский. Важным в учении В.И. Вернадского о ноосфере было то, что он, по справедливому утверждению Н.Ф. Реймерса, выявил смысл закона ноосферы – люди будут управлять не природой, а прежде всего собой.

Диссертационные и монографические исследования по разработке научно-теоретических и методических основ экологического образования с элементами экономики выполнены И.И.Зарецкой, А.Н.Захлебным, И.Д.Зверевым, И.Т.Суравегиной и др.

Формирование эколого-экономических знаний учащихся средствами естественно-географических дисциплин вызвано противоречиями между существующими международными и федеральными нормативно-законодательными документами об экологическом образовании и «невключенностью» в содержание и структуру образования экологии как дисциплины; отсутствием в учебных планах общеобразовательных школ экологии и экономики и сложившимися глобальными экологическими про-

блемами человечества, вызванными антропогенной деятельностью; сложившимися в образовании стереотипами сводить экологические проблемы только к биологическим и реальным междисциплинарным характером экологических проблем.

Интеграция эколого-экономических и естественно-научных знаний способствует формированию целостной картины социально-природных связей в системе «человек – общество – природа».

По нашему мнению перестройка традиционных методов образования, «уход» от разрозненных знаний из различных областей наук к формированию целостного представления о взаимоотношениях человека и природы может быть достигнут на основе интеграции естественно-научных, экономических и правовых знаний.

По своей цели виды экономической и экологической деятельности разнонаправлены. Первая из них направлена от природы к человеку, ее цель – преобразование природы ради создания материальных ценностей; вторая направлена от человека к окружающей среде, ее цель – регуляция взаимоотношений общества и природы ради сохранения экологического равновесия. Этим двум видам деятельности соот-

ветствует две формы существования культуры: экономическая и экологическая.

Встреча двух культур возможна при изучении естественно-научных дисциплин, оперирующих такими понятиями, как богатство, ресурсы, потребности, обмен, пользование, технология, производство и т.д.

В 2000 г. Всемирной комиссией по окружающей среде и развитию ООН принята Хартия Земли. В 2003 г. ЮНЕСКО приняло резолюцию, в которой признало Хартию Земли как философско-этическую основу устойчивого развития и образовательный инструмент в рамках Декады ООН «Образование для Устойчивого развития».

К глубокому сожалению, ни международные, ни существующие Федеральные законы «О государственной политике в области экологического образования», «О государственном регулировании образования в области экологии», «Об экологической культуре» не являются документами, позволяющими включать экологию в структуру школьного образования.

В 90-х гг. XX в. предмет то включался, то «вымывался» из учебного плана российских школ. Так, в 1996 г. группой авторов под руководством В.С. Леднева была разработана «Концепция федеральных компонентов государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования», согласно которой изучение экологии предполагалось в составе географии. В 1998 г. был опубликован новый базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации, в котором экологии места не нашлось.

На сегодняшний день существует три варианта включения экологического образования в существующую структуру школьного образования: традиционный или рассеянный по предметам; новый – обособление в самостоятельный предмет; смешанный.

Относительно экономики, в российской школе экономика – предмет прикладного

характера, не включенный в базисный учебный план, как и экология, когда учащимся необходимо, в первую очередь, овладеть практическими умениями и навыками.

Итак, фактором, тормозящим формирование эколого-экономических знаний в России, является отсутствие экологии и экономики в базисных учебных планах.

Тем не менее одной из ведущих идей модернизации естественно-научного образования является усиление его общекультурного значения, что способствует усилению воспитательного потенциала учебного процесса. Необходим акцент на воспитание эмоционально-ценностного отношения к природе, чувства ответственности за развитие биосферы, экологическое благополучие планеты. Развивать у учащихся эстетическое отношение к объектам природной среды, расширять опыт практической экологически значимой деятельности, в том числе во внеурочное время, необходимо включением учащихся в работу школьных лесничеств, детских экологических центров, игровых экологических программ и т.д. В работе с детьми и подростками важно преодолевать декларативность общечеловеческих ценностей и обеспечивать поэтапное освоение их детьми – от привития им любви к своей малой Родине до формирования планетарного сознания, чувства ответственности за будущее страны, человечества, Земли [1].

В ряду естественно-географических дисциплин география занимает особое место, находясь на стыке естественных и общественных наук. Это единственный школьный предмет, включающий в свою структуру и содержание системных экономических знаний, изучающих триединство природы-человека-общества, в частности, при изучении географии России и зарубежных стран.

В этой связи хотелось напомнить факт, признанный на международной конференции в Рио-де-Жанейро о том, что из 7 глобальных экологических проблем человечества лишь 2 несут биологический харак-

тер (сведение видового состава животных и растений), оставшиеся 5 – геоэкологического характера. При этом концепция геоэкологического образования, включенная на сегодняшний день в *стандарт по географии*, строится с учетом геобиоценозов.

История науки развивалась так, что география гораздо старше по времени возникновения, чем экология. Но воздействие человека на природу в наше время возросло до такой степени, что человек является, по существу, новой геологической силой. Великие американские озера природа создавала миллионы лет, аналогичный им каскад волжских водохранилищ создан человеком в течение нескольких десятилетий. Поэтому логичнее говорить об интеграции эколого-географических знаний, формировании эколого-экономической культуры.

В формировании эколого-экономических знаний (средствами естественно-географических дисциплин) необходимо учесть системные идеи экологического образования: целостность природы, с 6-го класса ввести понятия «природный комплекс» и «природный компонент»; антропогенное изменение природы; оптимизация взаимоотношений человека и природы; окружающая среда и здоровье человека; природа в нравственно-эстетическом развитии личности.

Формирование эколого-экономических знаний средствами естественно-научных дисциплин предполагает учет следующих научно-методических аспектов.

Во-первых, «не заговаривать» тему. Известен случай, когда на одной из международных олимпиад по экологии был проведен «круглый стол», суть которого сводилась к выбору между альтернативами «жить лучше» или выстраивать оптимальные взаимоотношения с природой? Философско-эстетического примата не получилось. В известной мере был неожиданным результат «круглого стола» для учащихся. Учащиеся до этого момента, дававшие блестящие ответы о необходимости оптимизации взаимоотношений челове-

ка – природы – общества, выбрали блага научно-технической революции, хотели бы пользоваться всеми благами цивилизации. Был нанесен удар по мифу о примате экологии над экономикой. Практически все участники дискуссии считают, что на настоящем этапе экономические интересы должны стоять над экологическими. Одно из объяснений этого – четко сформулированное желание ребят из России иметь высокий уровень потребления материальных ценностей, а для представителей зарубежных стран – нежелание отказываться от него [2]. Уместно было бы привести слова Е. Ямбурга о том, что культура отличается от цивилизации, во-первых, иной направленностью интересов; во-вторых, приматом качества над количеством.

Во-вторых, не сводить решение экологических проблем только к «любовому» подходу – к очистке родников, уборке мусора и т.д.; необходимо разнообразить формы экологического образования.

В-третьих, донести до сознания учащихся главную мысль о том, что альтернативы потенциалу жизнеобеспечения, заключенному в естественных ландшафтах, не существует. Если исчерпан собственный потенциал, то он должен быть привнесен извне, заимствован из ландшафтов, принадлежащих по праву наследования иным территориальным общностям людей. В качестве косвенной антропогенной нагрузки приводится Япония, успешность которой происходит за счет обильного «вливания» извне жизненных ресурсов естественного происхождения.

В-четвертых, учесть междисциплинарный, скорее философский характер эколого-экономических проблем. Современная концепция устойчивого развития общества предусматривает гармоничное сочетание интересов природы и общества.

В контексте формирования эколого-экономических знаний учащихся на примере естественно-географических дисциплин важны системные естественно-научные знания, включая пропедевтические. Так, в

6-м классе изучается тема «Гидросфера». Материал этой темы содержится в темах «Земля – планета Солнечной системы» и др. Учащиеся получают представления об обилии воды, богатстве ее на планете; с другой стороны, подводятся к выводу о ограниченности этого природного богатства, так необходимого для жизни и всего живого на земле и хозяйственной деятельности человека. Знания о воде усложняются в курсах географии, биологии, физики, химии.

Великолепным лейтмотивом к урочным и внеурочным занятиям по формированию эколого-экономических знаний могла бы стать древняя индейская сентенция – «Природа это не то, что мы получили в наследство от предков, а то, что мы взяли в долг у потомков», положенная в основу устойчивого развития. Под устойчивым развитием понимается развитие, которое удовлетворяет потребностям современного поколения и не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои потребности в использовании ресурсов окружающей среды.

В курсе «Экономическая география» осуществляется отработка таких понятий эколого-экономического содержания, как специализация, кооперация, структура трудовых ресурсов, занятость и безработица, ресурсы и факторы производства, ресурсообеспеченность, природопользование, структура хозяйства страны, структура внешней торговли, производственная и непродовольственная сферы и т.д.

При формировании эколого-экономических знаний учащихся в курсе биологии могут использоваться разделы, относящиеся как к микроэкономике (например, физиологические потребности человека, работоспособность), так и к макроэкономике (равновесие в экосистеме и т.д.). Кроме того, при изучении тем «Предпринимательство» и «Производство» желательно обратить внимание учащихся на аналогичные явления, имеющие место как в растительном, так и в животном мире.

Учащимся, которые увлекаются биологией, можно предложить для подготовки сообщений следующие темы: «Производство у животных», «Разделение труда среди животных (на примере пчел или муравьев)», «Предпринимательство среди животных». В старших классах, когда заложены фундаментальные естественно-научные знания, рекомендуется проведение уроков-проектов «Вступление России в ВТО: за и против», «Нижнекамское водохранилище: за и против», «Демографические взрыв и геном человека» и т.д.

Формирование эколого-экономических знаний на примере физики и химии отчетливо проявляется, во-первых, при усвоении учащимися сходных экономических процессов (динамика цен, рыночное равновесие, колебания, циклы или волны деловой активности и т.д.), овладении физическими понятиями.

Во-вторых, физические явления могут выступать как модели для объяснения некоторых эколого-экономических процессов.

В-третьих, знание свойств отдельных элементов помогает лучше понять причины их использования. Например, при изучении темы «Биологическое разнообразие».

При изучении школьных курсов географии, биологии, химии рассматривается проект рационального использования территорий: разумного сочетания лесополос, водоемов и земель, используемых в сельском хозяйстве, разработанный В.В. Докучаевым.

Убедительным примером интеграции эколого-экономических и естественно-научных знаний является наука биномика, возникшая на сходстве между экономическими и биологическими процессами и явлениями. Так, например, транспортная система общества в биомике представлена как совокупность систем экономического кровообращения и опорно-двигательного аппарата, средства массовой информации общества представлены как система экономических органов чувств, рыночный спрос

и предложение представлены как экономическое чувство потребности и ее удовлетворение и т.д. Данный подход позволяет видеть в экономике живую саморегулирующуюся систему, определить степень ее жизнеспособности, изучать экономические болезни и способы их лечения.

Изучение биономики органично включается в школьные курсы географии, биологии, физики, химии при изучении устойчивого развития общества в гармонии с экологией Земли, использования возобновляемых источников энергии, внедрения экологически чистых технологий, систем управления отходами. Биономика – самый экологически и энергетически эффективный тип экономики.

В содержание школьных курсов географии, биологии, физики, химии включены вопросы управления отходами, превращения отходов в энергию (технология «waste-to-energy» – WTE).

В минимуме географического, биологического, физического, химического образования и федеральном стандарте по географии, биологии, физике, химии есть общие требования к уровню подготовки учащихся: использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для выявления и объяснения географических и других аспектов различных текущих событий и ситуаций.

Организация учебно-воспитательной работы по использованию полученных знаний, участие в общественных геоэкологических экспертизах и т.д. возможно на высоком методическом уровне на старшей ступени обучения, когда заложены фундаментальные знания по всем предметам, кроме того, учащиеся этого возраста психологически готовы к самовыражению, самопроявлению. Поэтому необходимо практиковать проведение таких форм организации учебных и внеучебных занятий, которые позволяют самоутвердиться – научно-практические конференции, дискуссии и т.д.

При формировании эколого-экономических знаний средствами естественно-научных дисциплин используются следующие формы, дополняющие традиционную классно-урочную форму: тематические экскурсии, беседы, формирующие природоохранительную мировоззренческую позицию; практические программные работы (изучение и описание рельефа, оврага, реки, озера, почвы, растительного и животного мира и т.д.).

С целью не только информационного приращения знаний, но и практического их использования, качественного преобразования познавательной деятельности, развития коммуникативной культуры учащихся в учебный процесс включаются конференции, семинары, деловые игры, проблемные задания, ролевые и сюжетные игры; мнемотурниры на знание эколого-экономических понятий; социологические опросы; междисциплинарные исследовательские работы [3].

Отсутствие интеграции эколого-экономического образования, низкая востребованность в России интегративных знаний, невысокая популярность экологического и экономического образования позволяют нам выделить сложившиеся социально-исторические предпосылки рассмотрения вопросов формирования эколого-экономических знаний средствами естественно-географических дисциплин:

– необходимость интеграции естественно-научных и экологических знаний;

– влияние научно-технической революции, вызвавшей технократический подход и позиции антропоцентризма по отношению к природе;

– осознание необходимости систематизированных знаний при изучении географии, биологии, физики, химии о рациональном природопользовании;

– осознание необходимости изучения в рамках экономической науки природных ресурсов как непосредственного общественного блага;

– наличие достаточно внушительного учебно-методического сопровождения с целью формирования эколого-экономических знаний, например: «Рациональное природопользование» В.И. Сиротина и др.; «Урбоэкология» Г.С.Камериловой, «Глобальные проблемы человечества» Ю.Н.Гладкого, «Глобальная экология» Н.Ф.Винокуровой; «Природа и общество», «Охрана природы» И.Д. Зверева;

– огромный психолого-педагогический потенциал эколого-экономических знаний, выполняющий образовательные, воспитательные, эстетические, здоровьесберегающие, компетентностные, самореализующие и другие функции;

– использование форм организации учебных занятий, дополняющих традиционную классно-урочную форму: тематические экскурсии, беседы, формирующие природоохранительную мировоззренческую позицию; практические программные работы (изучение и описание рельефа, оврага, реки, озера, почвы, растительного и животного мира и т.д.);

– включение с целью не только информационного приращения знаний, но и

практического их использования, качественного преобразования познавательной деятельности, развития коммуникативной культуры учащихся в учебный процесс ролевых и сюжетных игр; мнемотурниров на знание эколого-экономических понятий; социологических опросов; междисциплинарных исследовательских работ.

Перечисленные методы и формы позволяют включить учащихся через систему обратных связей в непрерывное экологическое образование и воспитание.

Литература

1. О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении // География в школе. – 2002. – № 9. – С. 36.

2. Комисарова, Т.С. Международная олимпиада школьников и студентов «Город и природа: проблемы экологии» / Т.С. Комисарова // География в школе. – 1996. – № 1. – С. 72.

3. Самигуллина, Г.С. Экологическая парадигма в системе повышения квалификации учителей географии / Г.С. Самигуллина // География и экология в школе XXI века. – 2006. – № 3. – С. 76-78. ■

УДК 37.012.2

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Е.Ю. Кашникова

Аннотация

В статье рассматривается сущность и особенности организации интеллектуальной досуговой деятельности студентов вуза.

Ключевые слова: интеллектуальная досуговая деятельность студентов вуза, методологические основания организации интеллектуальной досуговой деятельности студентов вуза, условия организации интеллектуальной досуговой деятельности студентов вуза.

Abstract

The article outlines the essence and specific features of the structure of intellectual leisure activity of students at an institution of higher education.

Index terms: intellectual leisure activity of students at an institution of higher education, methodological basis of organizing intellectual leisure activity of students in higher education, conditions of setting up intellectual leisure activity of students in higher education.

Значимым вопросом современной высшей школы оказывается вопрос об организации интеллектуального досуга студентов. Академик В.И. Жуков писал: «У социального прогресса есть только одна дорога – Знание, и есть один мост, способный перенести через пропасть, – Интеллект...» [3].

Интеллектуальная досуговая деятельность студентов вуза – это самостоятельно инициируемая интеллектуальная деятельность студентов, организованная в свободное от учебных занятий время, обусловленная сознательным выбором, личными потребностями, интересами и мотивацией личности.

В рамках генетического подхода к интеллектуальной досуговой деятельности следует обратить внимание на объективные и субъективные факторы ее развития [5, 6].

К объективным факторам относится социальная совместная деятельность в различных формах ее проявления. Механизмом развития интеллектуальной досуговой деятельности выступает интериоризация, обеспечивающая усвоение общественно-исторического опыта путем преобразования социальной совместной деятельности в индивидуальную. Объективные факторы во многом обусловлены традициями воспита-

ния и обучения, приоритетами общества и сферы образования. К объективным факторам также можно отнести доступность информации, развитость и распространенность каналов ее трансляции, способы и средства ее получения и обработки.

К субъективным факторам относятся потребности и мотивы, лежащие в основе интеллектуальной досуговой деятельности.

Потребность – это состояние личности, создаваемое испытываемой ей нуждой в объектах, необходимых для ее существования и развития, выступающее источником ее активности. Существует мнение, что к интеллектуальной досуговой деятельности человека побуждает генетически присущая ему потребность в постоянном получении и обработке новой информации, т.е. познавательная потребность [4]. Познавательная потребность – это испытываемая человеком необходимость в овладении определенными знаниями, порождающая у него стремление получить ответ на возникший вопрос, чтобы удовлетворить нужду в этих знаниях. Можно отметить, что уже на первом месяце жизни человека проявляется потребность во внешних впечатлениях, перерастающая затем в познавательную потребность. Высшим уровнем развития познавательной потребности является пот-

ребность в интеллектуальной досуговой деятельности.

В основе интеллектуальной досуговой деятельности, лежат потребности в удовлетворении познавательного интереса, приобретении профессии, во всестороннем развитии, потребность стать культурным человеком и приносить пользу людям. К интеллектуальной досуговой деятельности человека побуждает потребность в раскрытии своих созидательных возможностей, т.е. источником интеллектуальной досуговой деятельности является созидательная энергия личности, направленная во внутренний и внешний мир.

Потребности обнаруживаются в мотивах, побуждающих человека к деятельности и становящихся формой проявления потребностей [8]. Мы предлагаем рассматривать потребности и мотивы интеллектуальной досуговой деятельности, взяв за основу иерархию потребностей, описанную А.Маслоу [9]: «1. Материальные потребности (человек занимается интеллектуальной досуговой деятельностью для обретения материальных благ); 2. Потребность в безопасности (человек занимается интеллектуальной досуговой деятельностью для того, чтобы чувствовать себя уверенно, безопасно, чтобы облегчить процесс адаптации к новым условиям, чтобы быть конкурентоспособным); 3. Потребность в любви и привязанности (человек занимается интеллектуальной досуговой деятельностью ради любимого дела, общения с людьми); 4. Потребность в признании и оценке (человек занимается интеллектуальной досуговой деятельностью с целью обретения признания, одобрения со стороны окружающих); 5. Потребность в самоактуализации (человек занимается интеллектуальной досуговой деятельностью для реализации своих потенций, способностей и талантов, для проявления себя как субъекта деятельности, для расширения сферы своей субъективности)».

Завершая обсуждение вопроса о мотивах интеллектуальной досуговой де-

ятельности, следует отметить, что любая деятельность, в том числе и интеллектуальная досуговая деятельность, бывает полимотивированной, т.е. она связана не с одними, а с целым рядом потребностей и мотивов, при этом отношения между мотивами, как правило, иерархичны.

К числу субъективных факторов, обуславливающих развитие интеллектуальной досуговой деятельности, также следует отнести ряд личностных качеств, на основе которых развивается данная деятельность. К ним относятся активность, инициативность, своевременная реактивность, ответственность, трудолюбие и др. В свою очередь, в процессе интеллектуальной досуговой деятельности происходит их совершенствование.

Субъективным фактором также является опыт личности в реализации интеллектуальной досуговой деятельности.

Функциями интеллектуальной досуговой деятельности студентов являются адаптирующая, детерминирующая, стимулирующая, координирующая. В процессе организации интеллектуальной досуговой деятельности студентов вуза обеспечивается развитие общекультурных интересов студентов, решаются задачи интеллектуального и нравственного воспитания. Такая деятельность определяет формирование у студентов познавательной активности, креативности, социальной ответственности, коммуникативности, толерантности, рефлексивности и мобильности.

Методологические основания организации интеллектуальной досуговой деятельности студентов вуза включают в себя систему принципов: базовые принципы – системность, целенаправленность, результативность, которые определяют требования к стратегическому управлению организацией интеллектуальной досуговой деятельностью (плановность, целостность, научность, прогностичность); принципы формирования системы стратегического управления организацией интеллектуальной досуговой деятельнос-

тью – системно-целевой, иерархичности, целостности, эволюционности, которые обуславливают требования к системе стратегического управления интеллектуальной досуговой деятельностью (устойчивость, адаптивность, открытость, рациональность); принципы формирования системы тактического управления организацией интеллектуальной досуговой деятельностью – непрерывности, цикличности, динамичности, оптимальности, которые влияют на требования к системе тактического управления интеллектуальной досуговой деятельностью (оперативность, эффективность, адаптивность).

При организации интеллектуального досуга студентов вуза используется информационно-рефлексивный подход наряду с компетентностным, ценностным, технологическим, синергетическим и диалектическим подходами. Для организации интеллектуального досуга студентов актуальна аксиологизация личностно-деятельностной парадигмы, единство личностно ориентированного и деятельностного подходов в профессиональном образовании.

Организация интеллектуальной досуговой деятельности студентов вуза детерминирована следующими взаимообусловленными интегративными тенденциями: общепрофессиональными, организационно-деятельностными, личностно ориентированными. Интегративные тенденции детерминируют процесс организации интеллектуального досуга студентов. В частности, актуализируется взаимодействие основных процессов обучения, воспитания и развития; имеет место синхронизация и преемственность различных видов интеллектуальной деятельности.

Определяются следующие закономерности управления процессом организации интеллектуального досуга студентов вуза: целостность и единство системы управления; нелинейность управления; ценностный характер управления; прогностичность (опережающий характер) управления; интегративность управления.

Личностная ориентация при организации интеллектуального досуга студентов обеспечивает конвенции интересов и ценностей всех субъектов организации интеллектуального досуга. При этом повышается роль субъективизации личности студента в данном процессе [1, 2]. При сохранении традиционности в организации интеллектуального досуга студентов имеет место неуклонное стремление к инновационным и реформационным изменениям.

Успешной организации интеллектуального досуга студентов вуза способствует комплекс педагогических условий. В частности, этому сопутствует активизация процессов рефлексии, создание благоприятной информационной среды и переход от управления к самоуправлению.

Следует указать основные факторы организации интеллектуального досуга студентов вуза. Организационно-управленческий фактор предполагает создание модели многомерного интеллектуально-досугового пространства, объединяющего в единое целое три взаимодействующих компонента: социальное пространство, образовательное (вузовское) пространство, Я-пространство, а также три взаимообусловленных подпространства: организационно-структурное, организационно-функциональное, организационно-управленческое. Функционально-процессуальный фактор определяет реализацию программ организации интеллектуальной досуговой деятельности, воспитательной работы и разноплановое сотрудничество. Ресурсно-организационный фактор предопределяет создание системы методического, научно-методического, кадрового, материально-технического, информационного, нормативно-правового обеспечения. Аксиологический фактор обуславливает формирование взаимодействия всех субъектов интеллектуальной досуговой деятельности на основе общечеловеческих ценностей, ценностей профессии и ценностей личности, отвечающих требованиям общества и образовательного и профессионального сообщества.

Условиями успешной организации интеллектуального досуга студентов являются согласование содержания организации интеллектуальной досуговой деятельности с уровнем готовности к ее осуществлению; соблюдение этапности организации интеллектуальной досуговой деятельности студентов вуза; трансформация содержания традиционных учебных курсов с целью усиления их потенциала в плане побуждения к интеллектуальной досуговой деятельности и формирования готовности к ней; увеличение доли самостоятельности студентов в учебной и внеучебной деятельности; использование факультативных и элективных курсов, направленных на формирование готовности к интеллектуальной досуговой деятельности; построение индивидуальных траекторий для каждого студента в плане организации интеллектуального досуга; использование технологического обеспечения процесса целеобразования; создание ситуации выбора содержания, методов, форм и средств организации интеллектуального досуга студентов.

Реализация интеллектуальной досуговой деятельности осуществляется в теоретическом, практическом, научно-исследовательском и социокультурном направлениях. Предусматривается постоянное регулярное обновление содержания интеллектуальной досуговой деятельности в соответствии с развитием личности студента от самопознания, самоопределения к самовыражению и самореализации. Интеллектуальная досуговая деятельность студентов воплощается на межотраслевом, межвузовском, междеятельностном, межпредметном, межличностном, внутриличностном уровнях.

Признается существенным и необходимым создание среды, способствующей успешной организации интеллектуальной досуговой деятельности студентов. Во главу угла в данном случае ставится вопрос об организации интегративного пространства. Под интегративным пространством организации подготовки интеллектуальной досу-

говой деятельности студентов понимается специально организованная педагогическая среда в форме структурированной системы педагогических факторов и условий. Интегративное пространство организации интеллектуального досуга студентов вуза включает следующие компоненты: социальное пространство, образовательное (вузовское) пространство, Я-пространство. Обращает на себя внимание необходимость приобщения субъектов организации интеллектуальной досуговой деятельности студентов вуза к использованию унифицированных информационных ресурсов и технологий, что способствует развитию интеграции и информационного обмена [7, 10]. При этом важным условием становится унификация информационных ресурсов и сервисов в рамках единой вузовской среды. За счет интеграции информационных ресурсов активизируется интеллектуальная деятельность студентов. Благодаря специализированным средствам среды и аккумуляции информации об индивидуальных интересах студентов и преподавателей существенно активизируется и обогащается общение данных участников интеллектуальной досуговой деятельности.

Рассматривая динамический план досуговой деятельности, необходимо указать на особенности ее развития. В процессе досуговой деятельности можно выделить инвариантную линию и вариативную. Личность, с одной стороны, является «принимающей стороной», т.е. она осуществляет деятельность по приему и усвоению нормативных способов досуговой деятельности, с другой стороны, она является «строителем», создателем собственной досуговой деятельности, демонстрируя при этом свою креативность. Инвариантная составляющая предполагает усвоение нормативной стороны досуговой деятельности. Вариативная составляющая представляет становление индивидуальных особенностей досуговой деятельности личности. Эти две линии развития досуговой деятельности пересекаются и дополняют друг друга.

При рассмотрении досуговой деятельности в динамическом плане изучаются механизмы, обеспечивающие ее функционирование.

Досуговая деятельность строится на основе механизма саморегуляции (от лат. *requiare* – приводить в порядок, налаживать), который представляет собой систему сознательных актов, действий, направленных на достижение и поддержание соответствующего внутреннего состояния личности и управление ими.

Саморегуляция личности в процессе осуществления досуговой деятельности реализуется через самоанализ, построение Я-концепции, самоорганизацию, самоуправление, самоконтроль, самокоррекцию и самооценку.

Самоанализ – это процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных и интеллектуальных особенностей, отношений с другими людьми, поведенческих характеристик, осуществляемый как во внешнем, так и во внутреннем мире.

Результат самоанализа – система знаний о себе, объединенная в Я-концепцию. Я-концепция представляет собой относительно устойчивую, в большей или меньшей степени осознанную систему представлений личности о себе самой, на основе которой строятся взаимоотношения с другими людьми и самоотношение. Она включает в себя когнитивные и эмоциональные характеристики, которые определяют реальное, идеальное и динамическое Я-субъекта.

В процессе построения Я-концепции важную роль играет самоопределение личности, которое представляет собой процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни.

Самоорганизация – это действия, связанные со способностью личности организовывать себя в процессе выполнения деятельности.

Самоуправление предполагает умение мобилизовать себя на решение определенных задач.

Самоконтроль – это осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний.

Самокоррекция представляет собой процесс исправления обнаруженных недостатков в действиях и результатах деятельности.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, результатов деятельности.

Самоанализ, построение Я-концепции, самоорганизация, самоуправление, самоконтроль, самокоррекция, самооценка образуют цикл последовательных сознательных актов, направленных на достижение целей досуговой деятельности.

Этапами организации интеллектуальной досуговой деятельности студентов вуза являются критериально-диагностический, организационно-целевой, процессуально-деятельностный и качественный.

Построение интеллектуальной досуговой деятельности студентов вуза на основе указанных положений максимально способствует их интеллектуальному и нравственному совершенствованию.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2005.
2. Андреев, В.И. Изучение и диагностика «Я-концепции» саморазвития студента как интеллигентной и конкурентоспособной личности / В.И. Андреев, Т.В. Сибгатуллина // Образование и самообразование. – 2010. – № 4 (20). – С. 3-9.
3. Жуков, В.И. Россия в глобальном мире: в 3 т. / В.И. Жуков // Философия и социология преобразований. – М.: Логос, 2006. – Т. 1. – С. 19–20.
4. Жукова, Г.С. Организация самостоятельной работы студента вуза и совершенствование умственной деятельности / Г.С. Жукова, А.И. Стариков. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 132 с.

5. Зборовский, Г.Е. Социология образования / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. – М.: Гардарики, 2005. – 384 с.
6. Князева, М.Л. Информационное общество и культурные стратегии в зеркале СМИ / М.Л. Князева. – М.: Гардарики, 2005. – С. 40-100.
7. Ларионова, И.А. Качество внеучебной воспитательной работы в вузе / И.А. Ларионова, В.А. Середа // Пед. образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 26–28.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С. 56-12.
9. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – С. 117-125.
10. Овчинникова, И.Г. Проблема формирования и развития информационной культуры обучающихся в системе непрерывного образования: монография / И.Г. Овчинникова. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 354 с. ■

УДК 316.6:331.4(47-17)

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ НА САМООРГАНИЗАЦИЮ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ МОНОПРОФИЛЬНОГО ГОРОДА

Е.В. Матросова, М.А. Хамидуллин

Аннотация

В статье приводится авторская концепция понятия «студенческая молодежь монопрофильного города», дан сравнительный анализ исследования ценностных ориентаций студенческой молодежи г. Нижнекамска РТ с учетом фактора полоролевой социализации, рассматривается проблема соотношения ценностных ориентаций и самоорганизации молодежи.

Ключевые слова: студенческая молодежь монопрофильного города, полоролевая социализация, ценностная ориентация, самоактуализация, самоорганизация.

Abstract

The article provides a definition of the concept of «student youth of a mono-profile city», together with a comparative analysis of value orientations of student youth in the city of Nizhnekamsk, Tatarstan, given the factor of gender- and role-based socialization. We also look at the problem of correlation between value orientations and self-organization of youth.

Index terms: student youth of a mono-profile city, gender socialization, value orientation, self-actualization, self-organizing.

В последние годы с изменением общенаучного подхода к решению ряда социальных проблем возникла потребность в целостном подходе к изучению всего многообразия общих связей и закономерностей молодого поколения, в рассмотрении молодежи как органического субъекта развития общества. Исследования в этой области социологии необходимы для разрешения того кризиса, который переживает сегодня Россия. А связь таких аспектов социологии молодежи, как молодежная субкультура и молодежная агрессивность, – очевидна. Только тщательные

и систематические исследования в области социологии молодежи могут помочь понять причины происходящего в нашем обществе конфликта поколений. Сегодня молодежь является основным ресурсом государства, так как молодое поколение выполняет особые социальные функции: оно наследует достигнутый уровень развития общества и государства, обеспечивает его сохранение и обновление, выполняет функцию социального и демографического воссоздания. Молодое поколение имеет специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возраст-

ными особенностями молодых людей, так и тем, что их социально-экономическое и общественно-политическое состояние, духовный мир находятся в становлении и формировании. Поэтому возникает необходимость рассмотреть процесс самоорганизации молодежи в рамках высшей школы. Мы в своем исследовании затрагиваем проблему самоорганизации студенческой молодежи в жизненном пространстве монопрофильного города Нижнекамска РТ.

В монопрофильных городах градообразующим предприятием является одно – в данном случае – нефтеперерабатывающее. Молодежь в таких городах в основном выбирает профессии по нефтяным или нехимическим профессиям. Специфика монопрофильных городов заключается, во-первых, в том, что значительная доля городского населения состоит из недавних в историческом времени жителей села; во-вторых, основной формой закрепления в монопрофильном городе является экономическая форма, когда молодой человек связан с территорией как местом приложения своего труда; в-третьих, стереотипы, установки, ценностные ориентации молодежи, определяясь производственной идеологией, цементируются особенностями совместного проживания жителей монопрофильного города. В монопрофильных городах все более и более отчетливо наблюдаются признаки макроэкономической и в значительной степени социальной стабилизации, которые позволяют власти отказаться от принятия широко практиковавшихся ранее поспешных и поэтому не всегда глубоко продуманных антикризисных мер, постепенно перейти к системному и научно обоснованному управлению российским обществом. Поэтому наличие все еще обширного числа социальных проблем среди молодого поколения, незавершенность процессов общественного перехода, необходимость продолжения реформ (хотя и более низкими темпами), безусловно определяют важность решения не только задач своевременной адаптации к

ним взрослых, но и различных поколений и социальных групп молодежи.

Студенческая молодежь монопрофильного города в нашем понимании – социально-демографическая группа молодых людей в возрасте от 16 до 30 лет, в установленном порядке зачисленных и обучающихся в учебных заведениях системы высшего профессионального образования, жизненные стратегии которой связаны с территорией как местом приложения получаемых профессиональных знаний и определяются спецификой монопроизводства развитого в монопрофильном городе. В регулировании социального поведения молодых людей важную роль играют ценностные ориентиры и являются, в свою очередь, продуктом социализации.

С тех пор, как понятие социализации впервые было введено в социальную психологию в 50–60 гг. в работах А.Бандуры, Дж.Кольмана и др., оно получило различные интерпретации в разных научных школах. Понятие социализации многогранно и каждое из направлений акцентирует внимание на одной из его сторон. Мы разделяем понятие социализации, принятое в «гуманистической психологии» как самоактуализация Я-концепции [1, с.102]. В рамках нашего исследования, о котором речь пойдет в дальнейшем, рассматривался основной, на наш взгляд, фактор самоорганизации молодежи – система ценностных ориентаций личности и полоролевая социализация как важный аспект формирования ценностных ориентиров.

В социологической науке исследованием полоролевой социализации занимается специальный раздел – социология пола. Предметом изучения являются закономерности дифференциации мужских и женских социальных ролей, полового разделения труда, культурные символы и социально-психологические стереотипы «мужественности» (маскулинности) и «женственности» (феминности) и их влияние на различные аспекты социального поведения, общественной жизни. В науке

понятия маскулинности и феминности являются специфическими конструктами, связанными с конкретными психодиагностическими тестами. Однако некоторые черты, приписываемые мужественности и женственности передаются в культуре [1, с.102]. Например, маскулинность отождествляется с силой, агрессивностью, а феминность с мягкостью, нежностью. На основании этого в обыденном сознании формируются стереотипы, задающие правила и нормы мужского и женского поведения. Эти стереотипы усваиваются человеком в процессе социализации [2, с.11] и являются стержнем самоорганизации его личности.

Социальная самоорганизация имеет в своей основе деятельность по гармонизации общественных отношений, включающую действия по изменению приоритетов, потребностей и интересов, ценностных установок, мотивов и целей человека. Главными носителями социальной самоорганизации выступают люди с повышенной социальной ответственностью за поступки своих родных, знакомых и незнакомых людей. Поскольку основополагающими при самоорганизации являются личностные факторы, определяющие социальное поведение индивидов, за основу нашего исследования мы взяли изучение ценностных ориентиров студенческой молодежи монопрофильного города.

Проанализируем проведенное исследование по самоорганизации личности студенческой молодежи в монопрофильном городе Нижнекамске в 2009–2010 гг. Для этого мы сравнивали системы ценностных ориентаций молодых людей, только что поступивших в институт, и выпускников, заканчивающих обучение. Поэтому объектом исследования стали студенты I и IV курсов двух институтов города – Нижнекамского химико-технологического института (НХТИ) и Нижнекамского муниципального института (НМИ). Выбор этих вузов давал возможность сравнивать ценностные ориентации не только первокурс-

ников и выпускников, но и провести сравнительный анализ ценностей студентов двух различных по своей направленности вузов – технического и гуманитарного.

В задачи исследования входило: 1) выяснить ценностные ориентации студентов; 2) определить, каково место знаний, образования, квалификации и профессии в системе ценностей студенческой молодежи; 3) какие факторы являются определяющими в формировании системы ценностных ориентаций молодежи; 4) сделать сравнительный анализ полученных данных.

В ходе исследования было опрошено 25% студентов I и IV курсов НХТИ и НМИ. Всех респондентов можно разделить на две однородные возрастные группы: I курсы (244 человека) – средний возраст 18 лет и IV курсы (180 человек) – 21 год. Подавляющее большинство опрошенных (90,3%) холосты (незамужем). Распределение по национальному признаку произошло следующим образом: русские – 48,3%; татары – 42,7%; другие национальности – 9,0%. Таков был социально-демографический портрет респондентов.

Обработывая результаты исследования, мы обратили внимание на то, что различия в системах ценностных ориентаций студентов имеют более очевидный характер при сравнении двух вузов, а не I–IV курсов, как это предполагалось вначале.

Наиболее вероятной причиной того, почему это могло произойти, на наш взгляд, явилась гендерная разница в выборках двух институтов. Так, среди студентов НХТИ – большинство юноши (68% от общей численности), а в НМИ – в основном девушки (82%). Это дает возможность предположить, что различия в системах ценностных ориентаций студентов НХТИ и НМИ – результат полоролевой социализации юношей и девушек.

Для того чтобы проверить это предположение, мы провели гендерный анализ результатов исследования, который показал, что во многом системы ценностных ориентаций юношей и девушек сходны.

Среди основных общих черт можно выделить наиболее явные: высокий уровень ориентации студентов на семью; низкая ценность социальной активности и профессионализма; высокое значение таких ценностей, как «хорошая работа», «финансовая независимость», хотя при этом ценности «получения образования» и «высокой квалификации» далеко не на первом месте.

При более детальном рассмотрении можно выделить ряд особенностей, более характерных для мужчин или для женщин. Так, для юношей выше значение «самостоятельности, независимости», «множества друзей», «финансовой независимости», а для девушек более значимы такие ценности, как «доброта, честность, порядочность», «любовь к ближнему», «уважение к старшим», «приобщение к ценностям духовной культуры».

В процессе исследования была выявлена некоторая инфантильность студентов. Почти все они (90,8%) находятся на иждивении у родителей (девушки – 93,2%, а юноши – 87,2%). Дополнительные доходы (на 56,9% случайные) имеют 55,5% юношей и 19,4% девушек. Зарабатывать деньги во время каникул студенты тоже не собираются, 35,3% из них намерены только отдыхать, а 26,6% опрошенных – заниматься по интересующим их предметам. И, тем не менее, 87,9% всех респондентов заявляют, что могут стать обеспеченными людьми. В их представлении это означает иметь миллион (26,2% опрошенных) или более пяти миллионов дохода (24,3%).

Юноши больше рассчитывают исключительно на свои собственные силы, тогда как девушки планируют обеспечить свое будущее путем удачного замужества. При этом девушки отдают предпочтение пусть небольшому, но гарантированному заработку (так ответили 57,4% из них). Тогда как юноши предпочитают высокооплачиваемую работу, пусть даже связанную с риском (это выбор 71,5% опрошенных юношей).

Как уже было сказано выше, ценности «образование», «квалификация» не являются ведущими в системе ценностных ориентаций студентов. Желание получить хорошие знания стало мотивом поступления в институт лишь для 31,2% юношей и для 40,8% девушек, остальных интересует непосредственно «корочка» (такой ответ дали 25,7% юношей и 21,8% девушек) или же мотивом поступления в институт было желание родителей.

Наибольшее влияние на взгляды и убеждения студенческой молодежи оказывает семья (51,8% юношей, 79,8% девушек) дружеское окружение и средства массовой информации [в основном это художественные и развлекательные программы TV, Интернет (34,1% юношей, 17,3% девушек), а также газеты и журналы (4,5% юношей, 3% девушек)].

Итак, можно сделать вывод, что различия между ценностными ориентациями студенческой молодежи монопрофильного города разных возрастов и вузов различных профилей незначительны, большую значимость здесь имеют различия гендерного характера, являющиеся следствием усвоения поведенческих норм в процессе полоролевой социализации. Следовательно, при организации условий самоорганизации молодежи в рамках высшей школы необходимо учитывать процесс формирования ценностных ориентаций юношей и девушек. Какими должны быть эти условия? Они должны быть гибкими и мобильными, соответствовать ожиданиям молодых людей относительно их полоролевых ценностных ориентаций.

Воспитательные отделы вузов монопрофильных городов должны стать центром притяжения молодежи, «модной тусовкой», удовлетворяющей потребности как в признании, «самостоятельности, независимости», «хорошей работе» (трудоустройство студентов и выпускников), «множестве друзей», так и в «приобщении к ценностям духовной культуры», возможности самореализации.

Принцип доминирования социально значимых ценностей с учетом полоролевого аспекта в организации системы вузовского воспитания предполагает объединение членов студенческого самоуправления вокруг единых целей, сплачивающей участников совместной деятельности.

Это, во-первых, позволит упорядочить процесс воспитания востребованного современным обществом специалиста; во-вторых, будет способствовать минимизации возникновения спонтанных самоорганизационных процессов, которые могут иметь неблагоприятные последствия; в-третьих, заинтересованность в высшей школе молодых людей направит их действия на улучшение самой вузовской воспитательной системы, которая будет представлять

собой «такое объединение людей, где свободное развитие каждого является условием свободного развития всех» [3, с.5]. Таким образом, действенная система самоорганизации не даст скатиться молодежи в социальную нестабильность и духовную дезориентацию, а направит ее по пути результативного практического гуманизма.

Литература

1. Краткий словарь по социологии / под ред. Д.М. Гвишиани, Н.М. Лапина. – М.: Политиздат, 2002. – С. 102.
2. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 2000. – С. 11.
3. Чичаева, И. Формирование гендерной культуры студенческой молодежи / И. Чичаева. – М.: Фемида, 2008. – С. 5. ■

УДК 168.522:378

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Г.А. Ямалетдинова, В.С. Макеева

Аннотация

В статье с позиции культурологического подхода рассмотрена роль физической культуры как потенциала воспроизводства личности студента в ее целостности и телесно-духовного единства в образовательном процессе вуза. Представлены основы педагогической концепции системы самоуправления учебно-познавательной деятельностью студента в рамках дисциплины «Физическая культура» и доказана ее эффективность.

Ключевые слова: физическая культура, образование, культурологический подход.

Abstract

From the standpoint of cultural studies, the article considers the role of physical training as a capability for reproducing a student's personality in its unique material and spiritual integrity within the educational process of a higher school. The authors present the foundations of a pedagogical concept of self-managing students' cognitive activity as a part of «Physical training» as a curriculum subject, also proving the viability and effectiveness of this concept.

Index terms: physical training, education, cultural studies approach.

Поиcки моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития цивилизации, составляют одну из актуальных задач современной педагогики. Существующая система высшего образования во

многом построена на культурных доминантах прошлого – рациональном взгляде на мир, интеллектуализме, утилитарности, отодвигая знание о целостном мире человека и опыт целостной деятельности на задний план по сравнению с научной моно-

культурой. Сущность культуры – способствовать формированию духовно-целостной личности человека во всей всесторонности его существования, а культурная деятельность – это, прежде всего, смысло-ценностно-ориентированная активность человека, которая в значительной мере определяется качеством образовательного процесса [2].

Культурологический подход связывают с преодолением междисциплинарной разобщенности культурной цельности, основанной на единой системе знаний [3]. Это позволяет рассмотреть образование как целостный макрофеномен культуры, каждая учебная дисциплина в котором выступает органичной частью целого, а ее программа строится в логике развития человеческого знания вообще и данной науки в частности и соотносится с индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся.

Один из важнейших недостатков действующей системы подготовки студентов вузов выражается в заметном снижении общекультурного и творческого уровня выпускников, в том числе и в сфере физической культуры [4]. Вместе с тем физическая культура, как ни одна другая сфера культуры, содержит большой потенциал воспроизводства личности как целостности в своем телесно-духовном единстве. Ее малая востребованность неизбежно ведет к «частичности» формирования человека, антикультурной по своей сущности. Следовательно, у общества, которое хочет не только выжить, но и успешно развиваться, нет другого пути кроме самосовершенствования человека в образовательной среде с помощью средств культуры. В решении этой проблемы физическая культура должна занять свое реальное и достойное место.

Существующее высшее профессиональное образование недостаточно содействует гармоничному сочетанию в личности студентов биологического и социального компонента, не создает необходимые условия для формирования активного, самостоятельного субъекта деятельности,

что отражается на культуре учебы, труда, быта, отдыха, стиля жизни. В результате такой подготовки формируется специалист, ориентированный, главным образом, на узкое понимание своих профессиональных и жизненных задач, в том числе и в области оптимизации состояния своего здоровья. Взгляд на физическую культуру с позиций нового знания – приоритета духовности, рассмотрения физического как личностного [1] – может способствовать всемерному содействию формирования человека с гармоничным развитием его сущностных (духовных и физических) сил, реальному приобщению его к освоению ее многообразных ценностей, полноценному включению физической культуры в спектр общей культуры человека и общества. Ведь именно феномен культуры оценивается как неиссякаемый источник общественных нововведений, как основное средство человеческой самореализации.

В разработке разнообразных аспектов философско-культурологического подхода к физической культуре приняли участие многие исследователи (Н.Н. Визитей, М.Я. Виленский, В.С. Макеева, Ю.М. Николаев, Н.И. Пономарев и др.). Рассматриваемый подход (аспекты) должен базироваться на основных положениях, однако в образовательном процессе нефизкультурных вузов они представлены явно недостаточно. Поэтому целью настоящего исследования явилось изучение культурологических аспектов образовательной подготовки студентов в сфере физической культуры и проверка ее эффективности. При разработке настоящего исследования мы исходили из следующих положений.

На современном этапе развития общественных отношений физическая культура признается равноправным видом общей культуры человека и общества, где все ее виды (материальная, духовная, физическая и др.) обуславливают, поддерживают, проникают друг в друга, ее содержательные характеристики обосновываются исходя из философского понимания культуры.

Основной методологической позицией при осмыслении сущности физической культуры следует считать гармонию физического (телесного) и духовного (социального), соотношением биологического и социального, телесного и духовного в человеке, развитием знания о физической культуре.

Как условие воспроизводства человека физкультурная деятельность (и ее специфические виды) во всей целостности является одним из основополагающих видов человеческой деятельности на протяжении всей жизни человека, играющей на разных этапах его онтогенеза различную, но весомую роль.

Теоретико-методологическими основаниями наших исследований явились идеи философской антропологии (В.И. Андреев, Л.А.Закс); общенаучные положения теории деятельности, самопознания, систем самоуправления (М.С. Каган, А.Н.Леонтьев, Н.М.Пейсахов и др.); основы формирования содержания образования в рамках модульного обучения (Б.А.Сазонтов); подходы общенаучного уровня методологии. Теоретическую основу исследования составляют теория поэтапного формирования умственных действий, управления движениями (П.Я.Гальперин, Н.А.Бернштейн); положения о роли и значении физической культуры в развитии личности, ее ценностных составляющих, основы профессионально-прикладной физической подготовки, здорового образа и стиля жизни (М.Я. Виленский, В.С. Макеева, Р.Т. Раевский, Л.А. Рапопорт и др.).

В исследовании использовалась совокупность методов: теоретических и эмпирических (психолого-педагогические и социологические, моделирование, экспериментальный, компьютерной диагностики физического здоровья и др.).

В соответствии с выделенными закономерностями и принципами определены основы педагогической концепции системы самоуправления учебно-познавательной деятельностью студента. Ее сущность

заключается в воздействии на ее биосоциальную целостность: совершенствование социальных, духовных, индивидуальных и телесных качеств студентов. Для внедрения концепции разработана и реализована модель системы самоуправления учебно-познавательной деятельностью, синтезирующая самопроцессы как целостный процесс и результат деятельности студента по дисциплине «Физическая культура», эффективность которого определяется условиями и характером функционирования.

Теоретические и методологические подходы к конструированию системы самоуправления позволили нам разработать модульно-проектную технологию самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов, включающую формулирование дидактических целей, определение содержания взаимосвязанных и взаимопроницающих блоков (теоретического, методического, практического), входящей и выходящей информации с выделением базового и элективного уровней. Повышение эффективности разработанной модели обеспечивается соблюдением организационно-функциональных, процессуально-управленческих и информационных условий. Система критериев разработана с учетом взаимосвязанных и взаимозависимых этапов формирования самоуправления. Для каждого критерия установлены показатели и уровни самоуправления – недостаточный, критический, репродуктивный, продуктивный и креативный [5].

В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие 223 студентки, составившие три опытно-экспериментальные группы. В соответствии с правом выбора группу А составили студентки, избравшие курс «Фитнес-Грация» (спекурс по подготовке демонстраторов одежды на основе видов аэробики), а также коррекционную гимнастику, аэробную и атлетическую гимнастику. Основным целевым ориентиром этих занятий является физкультурно-оздоровительная направленность. Группу Б составили студентки специальности «Со-

циально-культурный сервис», избравшие спортивный туризм, танцевальную аэробику и шейпинг, преследующие целью таких занятий профессиональную направленность. Группу В составили студентки, занимающиеся в секциях по баскетболу, волейболу, японскому рукопашному бою с физкультурно-спортивной направленностью.

В соответствии с программой исследования был разработан теоретический модуль. Он предусматривал овладение студентами системой общих и специальных знаний, необходимых для понимания природных и социальных процессов функционирования физической культуры общества и личности, их накопления для разработки проекта индивидуальных программ и внедрения в учебную, профессиональную и социокультурную деятельность.

Блок методический. В нем содержание теоретических сведений дополнялось, углублялось и конкретизировалось в физкультурно-спортивной деятельности. Он направлен на овладение методами самодиагностики физического здоровья и управление им; владение организаторскими и проектными умениями; формирование профессионально значимых свойств личности, умений и приемов самоуправления учебно-познавательной деятельностью, самосовершенствования. Использовались активные методы обучения (метод проектов, анализ конкретных ситуаций, компьютерные программы разных типов и пр.), формы организации (методические занятия, учебная и внеучебная самостоятельная работа и др.), формы контроля (компьютерное тестирование для определения уровня методических знаний и презентация проектов здорового стиля жизни для определения уровня методических умений).

Практический блок реализовался на базе различных видов спорта или систем физических упражнений в соответствии с решаемыми задачами. Каждый базовый практический курс направлен на повышение уровня физической и профессионально-прикладной подготовленности, а элек-

тивный – на повышение уровня специальной физической и технической подготовленности по избранным видам двигательной деятельности. В группе физкультурно-оздоровительной направленности оценке подвергались: техника выполнения комплекса упражнений по коррекционной и атлетической гимнастике, танцевальные композиции, работа демонстраторов в паре, тройке и в большой группе и т.д. В группе профессиональной направленности оценивались выполнение различных вариантов заданий на скалодроме, инструкторская и судейская практика, танцевальные связки. В группе физкультурно-спортивной направленности – техника выполнения бросков, передач, подач, двигательная связка выполнения ударов (прямой, два боковых, апперкот). Элективные блоки реализовывались в нашем исследовании по трем модифицированным структурам.

Результаты эксперимента позволили выявить совокупность позитивных сдвигов в показателях самооценки способности к самоуправлению, физического здоровья, теоретико-методической, практической (физической, профессиональной, специальной, технической) подготовленности и соответствующих им уровнях сформированности, которые способствовали активному проявлению самоуправления студентов исследуемых групп. Так, интегральный уровень самоуправления на начальном этапе оценивался в опытных группах соответственно низкими баллами, а к концу эксперимента наблюдалось достоверно существенное ($p < 0,001$) улучшение всех показателей. В контрольной группе он претерпел незначительные изменения, что подтверждает эффективность предложенной концепции и реализацию разработанных нами моделей (А, Б, В), в совокупности обеспечивает совершенствование духовных и телесных характеристик личности студента, его социальных и индивидуальных качеств.

Изменения в результатах самооценки способностей (всех самостей) к самоуправ-

лению обеспечили мотивацию студентов опытных групп на осознанное развитие и особенно на слаборазвитые процессы саморегуляции, самоорганизации, самооценки и самоконтроля средствами физической культуры.

Результаты теоретико-методической подготовленности подтверждают эффективность перехода информации в знания и умения. Большинство студентов опытных групп (А, Б, В) овладели метапознавательными, организационными и проектными умениями на высоком уровне (табл. 1). Как показали результаты исследования, проявление человекотворческой, духовно-физической сущности физической культуры возможно только при условии реализации в практической деятельности интеграции

функционального, ценностного, деятельностного и результативного аспектов ее содержания.

По результатам динамики уровня физического здоровья и его показателей (адаптационного потенциала, биологического возраста, оценки степени утомления, риска заболеваний сердца) у студентов всех опытных групп уже в течение 1 года обучения происходит достоверное улучшение результатов ($p < 0,001$). На старших курсах в опытных группах показатели продолжают незначительно повышаться. Высокий уровень свидетельствует о повышении степени овладения умениями самодиагностики студентами опытных групп.

Статистически достоверные изменения в показателях практической подготовлен-

Таблица 1

Динамика уровня теоретико-методической подготовленности студенток

Группа	Годы обучения, t	Статистические параметры, баллы						
		Mt	mt	V, %	M1 - M2 M2 - M1 M3 - M2 M3 - M	$\Delta M, \%$	p по группе	p между группами до и после
А	t=0	1,67	0,07	55,98				>0,05
	t=1	4,22	0,09	10,25	2,55	152,69	<0,001	
	t=2	4,85	0,04	7,40	0,63	14,93	<0,001	
	t=3	4,94	0,03	4,83	0,09	1,86	<0,05	
					3,27	195,81	<0,001	<0,001
Б	t=0	1,67	0,08	56,43				>0,05
	t=1	3,87	0,11	11,94	2,2	131,74	<0,001	
	t=2	4,59	0,07	11,60	0,72	18,6	<0,001	
	t=3	4,74	0,06	9,33	0,15	3,27	<0,05	
					3,07	183,83	<0,001	<0,001
В	t=0	1,68	0,08	56,88				>0,05
	t=1	3,62	0,11	12,33	1,94	115,48	<0,001	
	t=2	4,14	0,11	18,27	0,52	14,36	<0,001	
	t=3	4,16	0,07	11,24	0,02	0,48	>0,05	
					2,48	147,62	<0,001	<0,001
К	t=0	1,69	0,08	55,34				
	t=1	2,38	0,09	35,54	0,69	40,83	<0,001	
	t=2	3,00	0,08	19,80	0,62	26,05	<0,001	
	t=3	3,10	0,07	17,23	0,1	3,33	>0,05	
					1,41	83,43	<0,001	

Оценка качества выполнения двигательных действий, баллы

Показатель	Годы обучения, t	Группа А		Группа Б		Группа В	
		Mt	mt	Mt	mt	Mt	mt
Техника выполнения	t=1	2,07	0,19	2,09	0,18	2,11	0,21
	t=3	4,37	0,14	4,33	0,15	4,04	0,15
Выразительность движений	t=1	0,81	0,12	0,95	0,13	–	–
	t=3	3,99	0,07	3,69	0,08	–	–
Инструкторская (проведение части занятий) и судейская практика	t=1	1,64	0,31	1,65	0,29	1,60	0,35
	t=3	4,21	0,09	4,27	0,08	4,02	0,10
Средняя оценка	t=1	1,51	0,21	1,56	0,20	1,86	0,28
	t=3	4,19	0,09	4,10	0,10	4,03	0,12

ности позволили повысить уровень физической и, особенно, профессиональной, специальной подготовленности, что также оказало положительное воздействие на улучшение физического здоровья, повышение уровня овладения организационными и проектными умениями у студентов всех опытных групп, особенно – группы А. Однако более однородные и более существенные изменения в показателях произошли в группе Б. Анализ интегрального показателя эффективности реализации программ специальной физической и технической подготовки студентов опытных групп по курсам выявил положительную динамику по всем предложенным видам двигательной активности и, особенно, в таких, как «Фитнес-грация», танцевальной аэробике, коррекционной гимнастике. Наблюдалось выраженное улучшение владения техникой выполнения двигательных действий, показателей инструкторской, судейской практики и т.д. (табл. 2).

Таким образом, педагогические воздействия, лекционный материал, удовлетворение от выполняемых действий, появление новых умений и качеств во многом изменили позиции большинства студентов как в практическом плане, так и теоретическом. О результатах этих изменений можно судить, в первую очередь, по отношению студентов опытных групп к здоровью как к ценности,

а также по качеству освоения двигательных действий и их управлению, по возможности реализовать их на практике.

Положительные изменения в целом стали возможными в результате возросшего умения студентов управлять своими познавательными действиями, состояниями и собой, в результате чего сильные утверждают в своих способностях, а слабые получают возможность испытывать познавательный и физический успех, избавиться от комплекса неполноценности. Сравнительный анализ изменения интегрального уровня самоуправления по группам показал, что наибольшее количество студентов выявлено с креативным (высоким) уровнем сформированности во всех опытных группах. Число студентов с недостаточным (низким) уровнем по окончании эксперимента не выявлено.

Управляя информацией и превращая ее в знания, используя разнообразные физические упражнения, студенты улучшают свое физическое состояние и подготовленность, физически совершенствуются. Этим и обеспечивается переход управления в самоуправление.

Теоретико-методологический анализ по проблеме исследования и опытно-экспериментальная работа подтвердили эффективность созданной концепции и позволили сделать следующие выводы:

1. На единой основе понимания человека как целостности важен учет интеграции многоаспектного знания о физической культуре (от его медико-биологических аспектов до философско-культурологического осмысления), что связано с более глубоким раскрытием ее культурологических аспектов и в его рамках – физкультурной деятельности.

2. В процессе исследования установлено, что физическая культура играет существенную роль в повышении эффективности познавательной деятельности студента и формировании у него умений и навыков самоуправления этой деятельностью, проявляющихся в устойчивых и существенных, общих и повторяющихся связях между самоуправлением учебно-познавательной деятельности студентов и сформированностью физической культуры личности; становлением конкурентоспособного специалиста, овладевшего знаниями и умениями формирования личностного здоровья как ценности, познанием себя, управлением собой в рамках дисциплины «Физическая культура».

3. На основе теоретического анализа нами сформулированы основы педагогической концепции системы самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов в сфере физической культуры, которая представляет собой систему самостоятельно регулируемых действий, направленных на достижение знаний, овладение рациональной двигательной деятельностью, что в совокупности обеспечивает совершенствование духовных и

телесных характеристик личности студента, его социальных и индивидуальных качеств.

4. В результате проведенного исследования доказана эффективность концепции, которая реализуется в модели самоуправления учебно-познавательной деятельностью оздоровительной, профессиональной и спортивной направленности, заключающейся не только в повышении уровня самооценки способности к самоуправлению, физического здоровья, теоретико-методической, практической подготовленности (от 15,4% до 195,8%), но и высоком интегральном уровне сформированности у студентов опытных групп самоуправления учебно-познавательной деятельностью в сфере физической культуры.

Литература

1. *Визитей, Н.Н.* Физическая культура личности (проблемы человеческой телесности: методологические, социально-философские, педагогические аспекты) / Н.Н. Визитей. – К.: Кишинев: Штиинца, 1989. – 110 с.
2. *Запесоцкий, А.С.* Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
3. *Макеева, В.С.* // Культура физическая и здоровье. – 2006. – № 2(8). – С. 58-62; № 3(9). – С. 63-68.
4. *Пономарев, Н.И.* Физическая культура как элемент культуры общества и человека / Н.И. Пономарев. – СПб., 1996. – 280 с.
5. *Ямалетдинова, Г.А.* Модульное обучение как средство самоуправления в сфере физической культуры / Г.А. Ямалетдинова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 173–177.

УДК 377.035.6:001.891.5

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Л.Н. Сушкова

Аннотация

В статье рассматривается проблемы внедрения этнокультуры в образовательную систему музыкальных колледжей; создания национальной системы обучения и воспитания, сочетающей мировой уровень технической и информационной оснащенности образования с традиционными культурными ценностями; содержание и положение этнокультурного компонента в образовательном процессе музыкальных колледжей.

Ключевые слова: этнокультурное образование, критерии эффективности образования, толерантность, модель этнокультурного образования.

Abstract

The article looks at the issues arising from the introduction of ethnic culture into the curriculum of musical colleges, as well as the issues of setting up a national system of training and education, which combines world-class technical and information equipment with traditional cultural values. We also consider the maintenance of and the position ethnocultural component has acquired within educational process of musical colleges.

Index terms: ethnocultural education, criteria of efficiency of education, tolerance, model of ethnocultural education.

Одна из особенностей современного периода развития России заключается в активизации региональных культурных сил, заинтересованных в развитии своей этнокультурной общности, и в создании единого культурно-образовательного пространства. На всем постсоветском пространстве наблюдается интерес людей к своему национальному наследию: языку, традициям, обычаям, истории, искусству и т.д., что связывает пробуждающиеся национальные запросы прежде всего с этнокультурным образованием, погружающим учащегося в пространство родной культуры, чтобы затем вывести его в российское и мировое культурное пространство. Сложные процессы перемен в сознании людей и в системе образования обусловлены в основном происходящими в настоящее время изменениями, охватывающими все сферы социально-экономической жизни России. В этой связи необходимо отметить необходимость включения в образовательный процесс компонентов этнокультуры в соответствии с этническими потребностями обучаемой аудитории. Принятие этой

идеи означает создание национальной системы обучения и воспитания, сочетающей мировой уровень технической и информационной оснащенности образования с традиционными культурными ценностями, непрерывность образовательной деятельности, направленной на реализацию этнокультурных запросов личности и общества, т.е. этнокультурного образования.

Проблемой этнокультурного образования занимался ряд ученых, чьи идеи и опыт не потеряли свою актуальность до настоящего времени. Особенно поучительными и значимыми в этом отношении являются идеи Я.Коменского и гениальных продолжателей его дела – К.Ушинского, А.Макаренко, В.Сухомлинского.

В трудах Я.Коменского, высказывавшего мысли о необходимости вести образовательный процесс на основе родного языка и национальной культуры, получили свое начало идеи этнокультурного образования: «...народ и народные языки находятся в величайшем презрении, чем им наносится величайшая обида. Пусть всякому народу все передается на родном языке...»

[2, с.15]. Патриотические представления и преданность своему народу побудили Я. Коменского к изучению народных традиций воспитания и к их творческому использованию в создании собственной научной теории педагогики, основанной на родном культурном опыте.

Принцип народности образования на отечественной почве был сформулирован в период становления педагогической мысли в России в трудах К.Ушинского на том этапе отечественной педагогической культуры, который в периодизации П.Каптерева получил название «период общественной педагогики», когда вопросы образования могли обсуждаться на страницах общественной периодики, независимо от идеологических представлений, и главное устремление общественной педагогической мысли было связано с поиском важнейших компонентов деятельности образования, собственно и сообщающих ей направленность на «всестороннее развитие богодарованных сил человеческой природы до возможной степени их совершенства» [5, с.94]. То есть, в первую очередь, на сохранение и преумножение человеческого в человеке, идей развивающего образования, образующего сферы предметного и автономного педагогического знания.

Напомним некоторые ключевые позиции этнокультурной образовательной теории, разработанной К.Ушинским, основанной на народности, православии и научном знании [5, с.98–99]:

1. Народность коренится в характере народа и проявляется, главным образом, в чувстве любви к отечеству, которое, по мнению К.Ушинского, «при общей гибели всего святого и благородного ... гибнет последним» [5, с.109].

2. Задача каждого народа – понять свой идеал человека и осуществить его на деле, при этом идеал человека у каждого народа соответствует его характеру и трансформируется вместе с духовным развитием нации.

Одной из центральных проблем в педагогике всех народов была проблема родно-

го языка. А.Макаренко в своем творчестве обобщил опыт не только родной культуры, но и проявил новаторство в переосмыслении всего того педагогического наследия, которое создано человечеством, и прежде всего славянами. Для него была бесспорной активная роль украинцев в обогащении духовной этнокультуры русского народа, и наоборот. В сфере языка он пропагандировал интенсивный обмен духовными ценностями между русскими и украинцами, а вопрос родного языка он считал темой не столько педагогической и дидактической, сколько политической, общекультурной, морально-этической, для него родной язык – естественная потребность любого человека. Его произведения являются образцом культурного содружества, пример педагогической общности двух народов, русского и украинского, а в образах самым важным моментом является педагогический смысл, раскрывающийся через педагогическое действие или педагогическую идею, а чаще – через то и другое. Для трудов А.Макаренко, как для Я.Коменского и К.Ушинского, характерна мысль о необходимости изучения педагогического опыта народа и использовании его в преподавательской деятельности, а главным достоинством личности он считает единство, из которого возникает новая духовная общность людей.

В последние годы изучение этнокультурных и поликультурных аспектов дайной проблемы приобрело особую актуальность. Это связано как с ростом национально-этнического самосознания людей, с обращением к потенциалам этнопедагогики, так и с гуманизацией образования и воспитания молодежи, разработкой регионального компонента содержания этих процессов, что отражено в трудах Ю.Бромлея, Г.Волкова, В.Агеева, И.Асланова, Г.Буржунова, З. Гасанова, Л.Дробижевой, Г.Виноградова, О.Гусейнова, Э.Исаевой и т.д.

С 1996 г. этнокультурное образование привлекает все более широкое внимание в рамках регионального компонента

базисного учебного плана. В программы учебных заведений стали внедряться этнокультурные образовательные курсы, такие как «Этнокультурология», «Народоведение» «Художественная культура» и т.д. Г.Волков в своих исследованиях отмечает состоявшееся на сегодняшний момент становление и утверждение этнопедагогической системы воспитания и образования.

А в проекте Концепции Федеральной целевой программы «Этнокультурное развитие регионов России (2006–2008 гг.)» [4] обозначены ее основные цели и задачи, затрагивающие, кроме задач социально-экономического развития Российской Федерации, вопросы этнокультурного образования на уровне государства.

Таким образом, на сегодняшний момент мы можем отметить рост заинтересованности к вопросам этнокультурного образования на уровне государственного регулирования, что соответствует гуманистическим тенденциям и в мировой педагогической практике.

В своих работах ученые М.Тайчинов и В.Шадриков считают, что этнокультурное образование прежде всего должно удовлетворять потребности и интересы личности – субъекта этноса, общества и многонационального государства. М.Тайчинов так определил следующие задачи необходимого обновления образования вообще и этнокультурного образования в частности:

- обеспечение каждому возможности самоидентифицироваться как представителю того или иного этноса и традиции;
- создание условий для равноправного диалога с этнокультурным окружением;
- вовлечение формирующейся личности в цивилизационные процессы, основывающиеся на национальных, общероссийских и общечеловеческих ценностях [6, с.31].

Иными словами, цель этнокультурного образования – формирование ценностных ориентаций у учащихся на основе этнокультурных представлений, способствующих самоидентификации и толерантности к другим культурам.

Отсюда следует, что воспитание свободной, творческой личности, осознающей свои национальные корни и способной ориентироваться в современном мире и удовлетворение потребностей учащихся в культурном обогащении на основе использования этнокультурного духовно-нравственного потенциала, сконцентрированного в национальной культуре – первостепенные задачи современного этнокультурного образования.

Критерием эффективности этнокультурного образования вообще и этнокультурного образования в музыкальных средних специальных учебных заведениях является ее конечный результат, т.е. уровень сформированности у учащихся этнокультурных и общечеловеческих ценностей. За основу характеристики содержания нами взяты ведущие виды деятельности: познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентировочная, преобразовательная. При этом содержание этнокультурного образования обусловлено прежде всего его целями и задачами, совокупностью модулей, содержащих сущность этнических и общечеловеческой культур. Большую роль при этом играет момент саморазвития и самореализации, поэтому пространство этнокультурного образования, изначально являясь искусственной средой трансляции человеческой культуры, должно быть смоделировано по подобию активного мира и стать для обучающихся развивающим пространством, обеспечивающим их профессиональную самореализацию. К. Вазина – исследователь саморазвития человека, считает, что культура является формой «духовной жизни человека: мыслительной, религиозной, этической», которая позволяет ему утвердить смысл своего внутреннего бытия [1, 3, с.31–36].

Поэтому возможные уровни усвоения содержания и способы их выявления должны затрагивать основные виды деятельности:

- воспроизведение полученной информации;

– самостоятельная поисковая работа в рамках этнокультурного мировоззрения и традиции;

– профессиональная творческая деятельность с этническим материалом.

Анализируя вышеизложенное, можно вывести следующую формулировку: содержание этнокультурного образования в музыкальных средних специальных учебных заведениях – это система знаний национально-культурных и социально-исторических ценностей, отражающих характер и психологические особенности данного народа, его культуры, а также знания и этнокультурные достижения других народов и навыки и умения их применения в процессе дальнейшей профессиональной деятельности. И поскольку тема нашего исследования посвящена этнокультурному образованию в музыкальных средних специальных учебных заведениях, то особый интерес представляет содержание учебного процесса в данных образовательных учреждениях.

Важнейшей ценностью современного этнокультурного образования является ориентация на самоопределение личности, и в особенности – на национальное самоопределение. Отсюда следует, что возрождая культуuroобразующий фактор общего образования для дальнейшего развития культурной и образовательной традиции необходимо выстроить систему образования, которая максимально могла бы удовлетворять этнокультурные потребности населения многонационального сообществ. Причем в содержании образования в этой системе должна наиболее полно представляться национальная культура – традиции народа, его уклад жизни, духовные ценности этноса, нормы поведения и т.д.

Схематично место этнокультурного компонента в образовательном процессе в музыкальном колледже можно представить на *рис. 1*.

Основную нагрузку этнокультурного образования студентов музыкального колледжа, как правило, несут такие предме-

ты, как «Народное творчество», «Основы этнографии», «Фольклорный ансамбль», «Постановка голоса», «Основы народной хореографии», «Расшифровка народной музыки», «Теория музыкального фольклора», «Методика и практика преподавания фольклорных дисциплин», «Хоровой класс», «Вокальный ансамбль», «Аранжировка народной музыки» (как вокальной, так и инструментальной), «История народного костюма», «Фольклорные инструменты», «Экспедиционная практика», «Концертная практика», «Практика работы с творческим коллективом», «Анализ фольклорных произведений», «Методика работы с творческим коллективом», «Методика преподавания фольклорных дисциплин» и т.д., включающие в себя не только освоение теоретических, но и практических навыков в вопросах этнокультурного образования студентов и подготовке грамотных специалистов – музыкантов как в общекультурном, так и в этническом направлении образования. И несмотря на разницу удельного веса вышеперечисленных дисциплин в образовательном процессе на всех профилирующих отделениях, основы этнокультурной грамотности являются обязательными для обучения музыкантов в российских ССУЗах. Это отмечено в стандартном учебном плане предметом «Народное творчество», включающем в себя теоретическое и практическое обучение студентов азам этнографии, хореографии, традиционного инструментария, музыкальной и вокальной фольклорной стилистики и российских региональных особенностей всех вышеперечисленных направлений знания.

Выстраивая модель этнокультурного образования в средних специальных музыкальных учебных заведениях, мы, прежде всего, исходили из необходимости учитывать поставленные цели и задачи, а также включили в нее предметы, реализующие этнокультурное образование как таковое, и виды деятельности студентов, изучающих данные предметы.

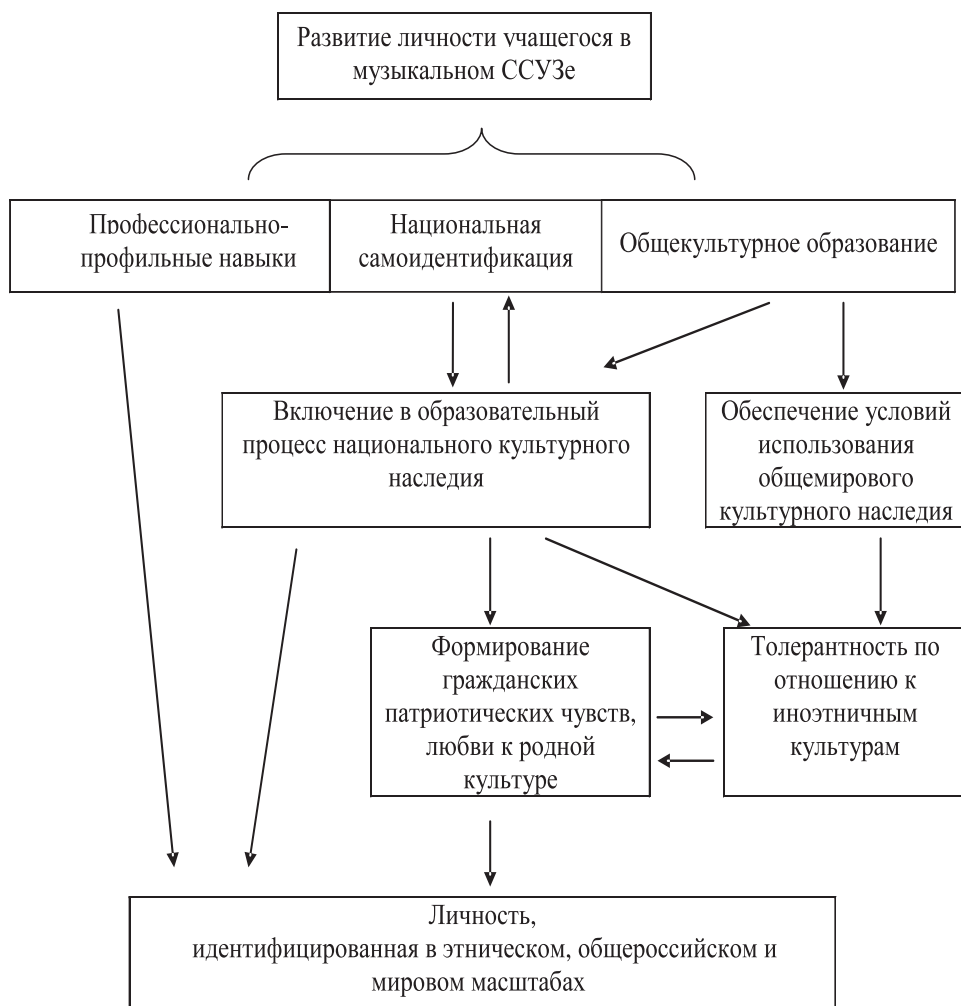


Рис. 1. Место этнокультурного компонента в образовательном процессе в музыкальном колледже

То есть в модели (рис. 2) отражены не только все предметы этнокультурного компонента учебного плана, но также их деятельностная составляющая в виде трех основных направлений, доминирующих в каждой из описанных дисциплин, а именно:

- ВПИ – воспроизведение полученной информации студентами;
- СПР – самостоятельная поисковая деятельность студентов;
- ПТД – профессионально-творческая деятельность студентов.

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема обновления

содержания образования, идет активный поиск нового решения этнокультурных проблем, так как отрыв академической педагогики от народных знаний и трудового опыта повлиял на формирование отчужденности учащихся от образовательного учреждения, снижение интереса и желания учиться, невостребованность знаний, умений и навыков учащихся, так как в содержании обучения слабо отражались особенности этноса.

Решая эти вопросы, этнокультурное образование призвано обеспечить освоение молодым поколением истории, традиций народа и накопленных веками духовных,

2. Волков, Г. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Г. Волков. – М.: Издат. центр «Академия», 1999.

3. Гончаров, И. О возрождении русской школы – основы национального самосознания / И. Гончаров // Народное образование. – 1991. – № 3.

4. Журавский, А. Этнокультурное развитие регионов России (2006-2008 гг.) / А. Журавский;

Министерство регионального развития Российской Федерации. – М., 2005.

5. Сосновский, А. Гениальные представители лучших сторон звания учительского и основных начал воспитания и обучения / А. Сосновский. – Киев, 1901.

6. Тайчинов, М. Развитие национального образования в поликультурном многонациональном обществе / М. Тайчинов // Педагогика. – 1999. – № 2. ■

УДК 372.882

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛИТЕРАТУРА» СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Д.А. Шайхаттарова

Аннотация

Настоящая работа посвящена исследованию средств и возможностей использования экспонатов музея «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска» в процессе внеклассной работы по литературе с целью формирования учебной мотивации учащихся.

Ключевые слова: учебная мотивация, музейные экспонаты, внеклассная работа, литература, музейная педагогика.

Abstract

The article is dedicated to studying the exhibits of the Simbirsk-Ulyanovsk Postal Service museum and some possibilities of their use in extracurricular activities on literature with the aim of enhancing students' academic motivation.

Index terms: academic motivation, museum exhibits, extracurricular work, literature, museum pedagogy.

В настоящее время школа переживает многочисленные реформы: с одной стороны, развивающиеся демократические тенденции в образовании, благодаря которым руководители школ и учителя могут в полной мере реализовать вариативность творческой деятельности; с другой стороны, веяния, связанные с поляризацией образовательного и воспитательного компонентов. Преподаватели школьных дисциплин вследствие повышения требований к уровню подготовки учащихся делают упор на занятия исключительно образовательного характера. Такой подход объясняется наличием мониторинга качества образования учащихся, нацеленного, прежде всего, на плодотворную работу с тестовым материалом. В сложившихся

условиях учителя вынуждены изыскивать дополнительные возможности для проведения комплексных видов уроков, на которых станет возможным решение как образовательных, так и воспитательных педагогических задач. Современное состояние образовательной среды характеризуется спадом познавательного интереса и снижением мотивации к учению среди учащихся. На наш взгляд, эта проблема является результатом недостаточной апелляции к учащимся на воспитательно-образовательном уровне.

Одной из главных задач в развитии современного образования является становление сознания его значимости в жизни общества. Необходимо создать условия для повышения интереса детей к учебному

процессу, подготовке школьников к непрерывному образованию и самообразованию. Для реализации поставленных задач учитель-словесник может прибегать к различным формам учебной работы. Наибольшие возможности решения проблемы дают внеклассные занятия, среди которых особое место отводится сотрудничеству школы с музеями.

Несмотря на значительное количество опубликованных работ, посвященных методике использования экспозиций музеев в школьном образовании, в настоящее время отсутствуют достаточно точные и развернутые рекомендации по применению средств и возможностей музеев во внеклассной работе по литературе в качестве наглядного и вспомогательного материала, способствующего наилучшему восприятию новых тем и закреплению пройденных.

Одним из основных направлений внеклассной работы по литературе с использованием музейных экспонатов мы считаем работу с художественным текстом, предусмотренным для изучения программами, разработанными на базе Государственного стандарта образования. Особенность предлагаемого нами вида деятельности в конкретно-историческом подходе к интерпретации произведения, взятого для внеклассной работы. Учащиеся выявляют в тексте реалии времени, отраженные в музейных экспозициях.

Данный вид деятельности носит исследовательский характер и обеспечивает познавательную активность школьников. Результатом работы является мотивация учащихся к самостоятельной работе с источниками и, как следствие, увеличение уровня успеваемости в образовательном процессе.

Актуальность проблемы нашего исследования определили следующие противоречия:

– между повышением требований к уровню подготовки выпускников средних образовательных учреждений и снижением мотивации к учению среди учащихся;

– между тенденциями демократизации школьного образования, направленной на вариативность программного обучения и личностно ориентированный подход, и недооценкой средств музейной педагогики на пути решения поставленных задач;

– между наметившимися тенденциями поляризации образовательного и воспитательного компонентов и необходимостью системного подхода и принципа преемственности в достижении педагогических целей;

– между требованиями Государственного стандарта образования [3], направленными на расширение творческой активности учащихся, и отсутствием достаточного количества урочного времени, отводимого на данные виды деятельности;

– между устоявшимися нормами и традициями видов и форм внеклассной работы по литературе и обучающими и воспитывающими возможностями музеев городов и областей Российской Федерации [4].

В соответствии с примерными программами по литературе второго поколения [5] наглядные средства обучения, к которым относятся и экспозиции музеев, помогают реализовать следующие образовательные задачи:

– осуществить межпредметные связи литературы с другими дисциплинами (живописью, графикой, музыкой, архитектурой, историей, информатикой);

– познакомить учащихся с интерпретациями литературных произведений в других видах искусств (художественных иллюстрациях, музыкальных и киноверсиях);

– развивать культурный кругозор учащихся;

– содействовать более глубокому пониманию литературного произведения;

– расширить знания учащихся о жизни и творчестве писателей средствами музейных экспонатов;

– воссоздать атмосферу жизни того или иного художника слова через экскурсии по музеям;

– формировать представление учащихся об историческом контексте творчества писателя.

В качестве важных объектов литературной образовательной среды примерными программами по литературе обозначены литературные и литературно-мемориальные музеи и заповедники. Однако литературное образование не может быть достаточно полным, если ограничивается только специальными средствами музейной педагогики. Мы считаем необходимым условием использования целостного подхода к музейной педагогике в системе школьного литературного образования, предполагающего включение материалов специфических музеев в процесс внеклассной работы.

Таким образом, в рамках внеклассной работы по литературе с целью решения выделенных нами образовательных задач учитель-словесник может организовать посещение музея «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска» по нескольким направлениям:

– ознакомительная экскурсия по экспозициям музея «Почтовое дело Симбирска –

Ульяновска» с целью расширения кругозора учащихся;

– внеклассное мероприятие с участием школьников на базе музея «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска»;

– система внеклассных уроков на базе музея «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска», структурно привязанная к образовательной программе по литературе.

Мы предлагаем примерный тематический план (табл. 1) проведения системы обучающих внеклассных мероприятий с использованием средств и возможностей музея «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска».

В его основе заложена не календарная система, когда преподаватель планирует занятия на весь учебный год, а ступенчатая система образования, принятая в Российской Федерации. Она предусматривает выделение начальной (1–4-е классы), основной (5–8-е классы) и старшей (9–11-е классы) школы.

Составляя примерный тематический план внеклассной работы с использованием экспозиций музея «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска», мы опирались

Таблица 1

Примерный тематический план проведения внеклассных мероприятий по литературе на базе музея «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска»

Возрастная группа	Изучаемый автор	Произведение, изучение которого можно углубить за счет использования экспозиций музея	Тема обсуждения
6-й класс	Пушкин А.С.	«Дубровский»	«По нынешним понятиям об этикете письмо сие было бы весьма неприличным...». Этика письма
7-й класс	Пушкин А.С.	«Станционный смотритель»	Становление почтовой службы в России. Работа станционного смотрителя в XIX веке
8-й класс	Радищев А.Н.	«Путешествие из Петербурга в Москву»	Подорожная грамота
9-й класс	Пушкин А.С.	«Евгений Онегин»	Культура письма в XIX и XXI веках
10-й класс	Достоевский Ф.М.	«Преступление и наказание»	Отражение духовного состояния личности в эпистолярной прозе
11-й класс	Куприн А.И.	«Гранатовый браслет»	Эпистолярный жанр

на Федеральный компонент Государственного стандарта образования [3], примерные программы второго поколения [5] и действующую программу по литературе для общеобразовательных учреждений под общей редакцией В.Ф. Чертова [6]. Таким образом, вся система внеклассных мероприятий в музее «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска» охватывает возрастные группы учащихся с 6-го по 11-й классы.

Художественные произведения, предложенные в примерном плане внеклассных мероприятий, непосредственно связаны с тематикой экспозиций музея «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска». Одни иллюстрируют работу почтовой службы на конкретных этапах исторического развития страны (повесть «Станционный смотритель» А.С. Пушкина, книга «Путешествие из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева). Другие содержат эпистолярные фрагменты [2], которые могут стать основой дискуссий и глубокого герменевтического анализа в процессе внешкольной работы в музее (роман «Дубровский» и роман в стихах «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, роман «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, рассказ «Гранатовый браслет» А.И. Куприна).

В качестве примера рассмотрим работу с текстом повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» с опорой на материалы музея «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска» в соответствии с общеобразовательной программой по литературе, составленной под редакцией В.Ф. Чертова [6], данное художественное произведение изучается в 7-м классе. Также мы обратились к пособию для учителя «Уроки литературы. 7 класс» [9], где авторский коллектив во главе с В.Ф. Чертовым приводит примерную разработку уроков по повести «Станционный смотритель». Всего на работу над этим произведением отводится два урока:

– Сюжет повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель».

– Нравственная проблематика повести.

Мы считаем целесообразным использование музейных материалов на первом уроке, в процессе чтения и анализа фрагментов повести. Главной задачей этого этапа урока является знакомство учащихся с героями произведения – станционным смотрителем и его дочерью. Следует заметить, что составить полноценное представление о личности станционного смотрителя крайне сложно, не обратившись к конкретно-историческому контексту.

Читаем у А.С. Пушкина: «Что такое станционный смотритель? Суший мученик четырнадцатого класса, огражденный своим чином токмо от побоев, и то не всегда (ссылаюсь на совесть моих читателей). Какова должность сего диктатора, как называет его шуточно князь Вяземский? Не настоящая ли каторга? Покою ни днем, ни ночью. Всю досаду, накопленную во время скучной езды, путешественник вымещает на смотрителя. Погода несносная, дорога скверная, ямщик упрямый, лошади не везут – а виноват смотритель. Входя в бедное его жилище, проезжающий смотрит на него, как на врага; хорошо, если удастся ему скоро избавиться от непрошеного гостя; но если не случится лошадей?.. боже! какие ругательства, какие угрозы посыплются на его голову!» [7, с.42–43].

Из предложенного отрывка учащиеся делают вывод о том, что должность, занимаемая станционным смотрителем, хотя и оценивается в табели о рангах социальным положением чиновника четырнадцатого класса, характеризуется автором с отрицательной позиции. Станционный смотритель выслушивает ругательства, угрозы; на него вымещают накопленную за время езды досаду. Причину такого положения в обществе учащимся поможет понять экспозиция музея «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска».

Экскурсия по музею «Почтовое дело Симбирска – Ульяновска» начинается с рассказа о человеке, который сыграл немалую роль в развитии почтового дела России и Симбирской губернии в част-

ности. Обращаем внимание учащихся на витраж, находящийся в приемной зоне музея. В нем расположена фотография барона Ивана Осиповича Велио. С 1865 по 1866 г. он был симбирским губернатором. На этом же стенде, посвященном барону И.О. Велио, посетители видят *подорожную грамоту*, выписанную в Одессе от 30 января 1986 г.: «Симбирскому Гражданскому Губернатору, в звании Камергера Двора Его Императорского Величества, Действительному Статскому советнику и Кавалеру барону Ивану Осиповичу Велио» на получение шести лошадей с проводниками, «за указанные *прогоны*, без задержания» на пути от Одессы до Симбирска.

Подорожная грамота давала право проезжающим по почтовым дорогам (трактам) на получение лошадей, корма для них и провизии для людей. Подорожная представляла собой бумагу с водяными знаками, по центру которой располагался герб России. Над гербом указывалось наименование документа: «Подорожная». Выписывалась она губернским начальником. Грамоту предъявляли на каждой дорожной заставе и платили дорожный сбор, который получил название – *прогоны*. Денежный сбор зависел от количества взятых лошадей и от верст пути и рассчитывался по почтовому дорожнику, предназначенному для расчета прогонных денег.

Таким образом, в результате знакомства с перечисленными экспонатами учащиеся осознают роль станционного смотрителя и его место в социальной структуре общества конца XVIII – начала XIX в. Одним из вариантов работы с таким дидактическим материалом может стать составление сводной схемы, по которой функционировала почтовая служба в эпоху создания повести «Станционный смотритель».

Учащимся предлагается провести собственную исследовательскую работу. В рамках этого вида деятельности учащиеся последовательно выписывают все слова и фразы, характеризующие почтовую службу

и имеющие отношение к работе станционного смотрителя. Среди таких лексических и синтаксических единиц, прежде всего, окажутся историзмы: *ямщик*, *подорожная грамота*, *прогонные деньги*.

Для того чтобы работа приобрела более наглядную форму, учитель-словесник может ограничить записи учащихся в структуру таблицы. Содержание таблицы определяется заглавием – «Образ станционного смотрителя». Выделяем три столбца:

- 1) цитаты из текста;
- 2) энциклопедические справки;
- 3) примечания.

В первый столбец учащиеся будут вписывать цитаты из повести «Станционный смотритель», которые характеризуют главного героя по роду деятельности и помогают определить его место и роль в социальном обществе в целом и в почтовой службе в частности. Энциклопедические справки во второй колонке будут пояснять слова и фразы, которые не употребляются в обиходной речи на данный момент и не отражают явления и процессы, свойственные современному строю общества. В третьей же колонке школьники должны указать, в каком фрагменте экспозиций или конкретном экспонате музея «Почтовое дело Симбирска–Ульяновска» проиллюстрировано упоминаемое в цитате историческое явление или процесс. Приведем пример оформления таблицы с учетом результатов самостоятельной исследовательской деятельности учащихся и материалов музея «Почтовое дело Симбирска–Ульяновска» (табл. 2).

Школьникам следует знать, что в настоящее время такие слова, как «*подорожная*» и «*прогонные*», в повседневной речи не употребляются. Они стали для нас лексическими историзмами, ибо обозначают явления, которые отсутствуют в XXI в., но были обычными для жителей России в XVIII–XIX вв. Значение многих лексических историзмов можно найти в словарях. Так, семантику этих устаревших слов можно определить по словарю В.И. Даля, мате-

Таблица 2

Образ станционного смотрителя

Цитаты из текста	Энциклопедические справки	Примечания
«Сущий мученик четырнадцатого класса, огражденный своим чином токмо от побоев...» [7, 42]	По правилам 1808 г. «путешествующим строго запрещается чинить станционным смотрителям притеснения и оскорбления или почтарям побои». И «станционные смотрители, которые не имеют классных чинов, но, находясь при своих местах, в ограждении обид, пользуются по высочайшей воле 14-м классом» [7, 93]	Музей «Почтовое дело Симбирска–Ульяновска». Фрагмент экспозиции 1-го зала. «Инструкция станционного смотрителя. Середина XIX века»; Фрагмент свитка «Об исправном исполнении ямской службы. Поручная запись ямских охотников за ямщиков. 1681»

риалы к которому собирались в начале XIX в., в период, к которому относится подорожная грамота барона И.О. Велио. «Подорожная ж. открытый лист на получение почтовых лошадей» [8]. Толкование слову «прогоны» находится в статье «Проганивать». «Прогон, более мн. прогоны, установленная плата, при езде по почте. Много ль прогона взял. Прогоны платят поверстно. На одних прогонах, одними прогонами не доедешь» [8].

В процессе выполнения подобной исследовательской деятельности учащиеся должны заключить, что повесть А.С. Пушкина «Станционный смотритель» несет в себе конкретно-историческое начало и может быть источником информации об укладе жизни в эпоху, когда оно было написано. Исследовательская деятельность подразумевает формирование у школьников навыков и умений использования источников информации. Таковыми могут стать: интернет; словари; лекции экскурсовода; иллюстрации; музейные экспонаты; учебники; научные статьи; критическая литература.

В данном образовательном процессе основной сложностью, с которой столкнутся учащиеся, неизбежно станет вопрос толкования лексических единиц, вышедших из обихода и характеризующих определенный исторический период или даже отдельную диалектическую группу. «Любая попытка инвентаризации диалектных слов какой-либо территории неизбежно сталкивается

с проблемой точности интерпретации лексического материала. Возможности исследователя в ситуации недостатка информации о диалектах прошлого ограничены» [1, с.68]. Однако полноценная интерпретация художественного текста невозможна без использования элементов филологического анализа.

В существующей ситуации учителю-словеснику следует избрать самостоятельную исследовательскую деятельность в качестве основного вида работы учащихся. При этом важно проводить семинарские занятия, на которых школьники будут иметь возможность поделиться с одноклассниками своими открытиями и знаниями по проблеме, предложенной учителем для рассмотрения.

Описанные виды деятельности с использованием музейных средств носят исследовательский характер и обеспечивают познавательную активность школьников. Результатом работы является мотивация учащихся на самостоятельную работу с источниками и, как следствие, увеличение уровня успеваемости в образовательном процессе. Результат достигается с опорой на внутреннюю мотивацию, при которой работает система «ситуация успеха – познавательная активность – непрерывное образование».

«Ситуация успеха» создается учителем-словесником на вводном уроке по литературе. Экскурсионный материал о специальном музее, подобранный в соответствии с

изучаемым художественным произведением, позволит учащимся получить тематические знания. Ощущение информированности будет стимулировать учащихся к познавательной активности и настроит на выполнение творческого задания. В свою очередь, умение работать с источниками, нарабатываемое в процессе проблемной исследовательской деятельности, поможет учащимся встать на путь непрерывного образования, получить опыт применения герменевтических способностей, достичь успехов в научной сфере.

Современному преподавателю на пути решения образовательной педагогической задачи следует уделять особое внимание возможностям внеклассной работы с использованием средств музейной педагогики. Мы считаем, что систематическое сотрудничество школы с музеями будет способствовать развитию познавательной активности учащихся и, как следствие, формированию у них учебной мотивации.

Литература

1. *Галушко, Е.Ф.* Лексика Симбирского края в историко-культурном аспекте (проблемы интерпретации) / Е.Ф. Галушко // Вестник УлГПУ. – 2008. – Вып. 4. – С. 68-71.
2. *Гинзбург, Л.Я.* О психологической прозе / Л.Я. Гинзбург. – Л.: Художественная литература, 1976. – 448 с.
3. Концепция федеральных государственных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).
4. *Новичкова, Н.М.* Воспитательный потенциал музеев в контексте гуманистического образовательного процесса / Н.М. Новичкова // Вестник Ульяновского государственного педагогического университета: сб. науч. ст. – Ульяновск: УлГПУ, 2010. – С. 57-62.
5. Примерные программы основного общего образования. Литература / Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с. – (Стандарты второго поколения).
6. Программы общеобразовательных учреждений: литература. 5–11-й классы (базовый и профильный уровни) / под ред. В.Ф. Чертова. – URL: http://www.prosv.ru/ebooks/Chertov_Literatyra_5-11kl/index.html
7. *Пушкин, А.С.* Повести Белкина / А.С. Пушкин; пояснит статья и прим. А.Л. Слонимского. – М.: Детская литература, 1974. – 95 с.
8. *Даль, В.И.* Толковый словарь / В.И. Даль. – URL: <http://slovari.299.ru/word.php?>
9. Уроки литературы. 7 класс: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / В.Ф. Чертов, Л.А. Трубина, Н.А. Ипполитова, И.В. Мамонова; под ред. В.Ф. Чертова. – М.: Просвещение, 2010. – 255 с. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.955: 614.25

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СИСТЕМНОГО ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т.В. Рябова, А.Е. Сахарова

Аннотация

Рассмотрены проблемы развития клинического мышления и особенностей системного принятия решения у студентов медицинского университета. Приводится обзор литературы, посвященный рациональному и интуитивному принятию решения врачами. Проведен анализ ошибок и погрешностей при принятии решений у врачей.

Ключевые слова: клиническое мышление, особенности системного принятия решения, ошибки и погрешности при принятии решений.

Abstract

The article is devoted to the issues of developing clinical thinking and peculiarities of systemic decision-making by students at a medical university were considered. We provide a review of existing literature on the topic of rational and intuitive decision-making by doctors, followed by an analysis of errors and miscalculations committed by doctors while making a decision.

Index terms: clinical thinking, peculiarities of systemic decision-making, errors and miscalculations in decision-making.

В январе 2011 г. в Москве прошел II Российский медицинский форум, который проводился под патронажем Министерства здравоохранения и социального развития России. В докладе ректора ММА им. И.М.Сеченова академика РАН и РАМН М.Пальцева «Стратегическое направление развития высшей медицинской школы в России» были сформулированы основные требования к медицинским вузам и факультетам, которые предъявляют сегодня государство и общество. Одним из важнейших было требование стимулирования клинического мышления учащихся на основе междисциплинарных подходов.

В докладе академика РАМН Н.Ющука (ректора МГМСУ) «Эволюция клинического мышления в свете новых медицинских концепций» было подчеркнуто, что формирование клинического мышления – основная задача медицинского образования.

В процессе обучения студент медицинского вуза учится распознавать заболевание

и проводить лечение больного. Л.Б. Наумов считает, что есть три пути, следуя которыми врач может обеспечить высокое качество своей работы. Первый путь это владение методами и техникой врачебного исследования. Второй путь – изучение и знание признаков болезни и их диагностической ценности. И третий путь – упорядочение и совершенствование мыслительных операций, навыков принятия диагностических и терапевтических решений с уже выявленными признаками болезни, т.е. совершенствование клинического диагностического мышления. В вузовском обучении врачей, как правило, основное внимание уделяется первым двум путям, большая часть времени уходит на накопление и расширение информации.

Существующая система медицинского образования работает с огромным дефицитом психологических знаний. В настоящее время существует ряд работ, посвященных психологическим исследованиям отдельных сторон врачебной деятельности.

Так, например, психологию медицинского образования рассматривали В.А.Аверин, Т.Л.Бухарина (1995, 1997), психологические основы врачебной деятельности – И.Харди (1981), В.В.Соложенкин (1997), психологию лечебного процесса – В.А.Ташлыков (1984), психологию деятельности и личность врача исследовали С.Л.Соловьева (2004), М.С.Роговин, Л.П.Урванцев, Б.Ф.Зимовский (1986). Л.П.Урванцев (1994) разбирал психологические аспекты работы с больным, а Б.А.Ясько (2004) рассматривала психологию медицинского труда на примере личности врача в процессе профессионализации.

Однако крайне мало работ посвящено проблеме формирования и развития клинического, профессионального мышления врача. Отметим лишь работы Д.Группмэна (2008), В.П.Андропова (1999), А.Ф.Билибина, Г.Н.Царегородцева (1973). Недостаточно внимания и времени в профессиональном образовании врача уделяется обучению как методам переработки информации, так и методам принятия решений, хотя умение принимать диагностическое и терапевтическое решение является важной составляющей клинического мышления врача.

В настоящее время развитие психологии принятия решений, произошедшее за последние годы, позволяет выделить ее в отдельную область изучения [2, 3, 5, 6]. Проблеме эффективного принятия решений посвящены работы таких авторов, как Л.В.Иванова (2005), Д.Канеман, П.Словик, А.Тверски (2005), Р.Кляйндорфер, С.Д.Хок, Г.Ч.Кунрютер (2005), Т.В.Корнилова (2005), Дж.Лерер (2010), М.Нельке (2006), О.В.Овчинникова (2007), Г.В.Сорина (2005), О.К.Тихомиров (1976), П.Д.Шумейкер, Д.Э.Руссо (2005), W.Agor (1986), E.W.Brockman, P.G.Simmonds (1997), J.Groopman (2007), G.Klein (1997), D.Lamond, C.Thompson (2000), R.Thaler, S.Cass (2008), H.Weichi, T.Kusumi (2004) и др.

Умению принимать диагностическое и терапевтическое решение посвящены ра-

боты некоторых авторов. Так, Е.К.Белый (1999) изучал математические модели, алгоритмы и программные системы для поддержки принятия решений в клинической практике врачей различных специальностей. В.П.Дитятев (1997) предложил методы оптимизации решений врача в кардиологии, А.А.Визель (1992) писал о системах поддержки принятия решений в медицине, И.М.Генфальд, Г.М.Розенфельд, М.А.Шифрин размышляли о совместной работе математиков и врачей по принятию врачебного решения, Б.А.Кобринский (2001) писал о логике и интуиции в принятии решений в медицине, Д.Б.Новиков разработал систему автоматизированной оценки состояния здоровья человека для обеспечения безопасности длительного пребывания в условиях изоляции на основе системы поддержки принятия решений.

G.Bordage (2005) рассматривал мыслительные механизмы принятия решений в медицине, Д.Хок (1995) – принятие решения в интенсивной терапии, P.Croskerry – когнитивные стратегии при принятии клинических решений, о принятии решения при работе с онкологическими больными писали D.Harcourt, N.Rumsey (2004) и M.Henman, P.Butow, R.Brown, F.Boyle, M.Tattersall (2002).

В процессе обучения в медицинском вузе необходимо формировать профессиональное мышление специалиста-медика на основе междисциплинарного подхода. Под профессиональным медицинским мышлением В.П.Андронов (1999) понимает рефлексивную умственную деятельность врача, обеспечивающую постановку и решение диагностических, лечебных и профилактических задач через анализ генезиса и развитие патологических процессов (болезней) и их этнологических факторов [1]. Автор считает, что совершенствование подготовки будущего специалиста-медика предполагает глубокую научную разработку психологических основ формирования профессионального мышления.

Однако подчас молодые врачи отказываются от права на собственное мышление,

а вместо этого ожидают, что за них будут думать классификационные схемы и алгоритмы (Группман Д., 2008). Автор отмечает, что большинство врачебных ошибок достигается из-за проблем в мышлении терапевта, а не из-за технических ошибок [2, с.35].

В принятии диагностического или терапевтического решения в деятельности врача особую роль играет оперативное мышление. Под оперативным мышлением Б.Ф.Ломов понимал такой процесс решения практических задач, в результате которого формируется субъективная модель предполагаемой совокупности действий (плана, операций), обеспечивающей решение поставленной задачи, достижение поставленной цели [5]. Б.М.Теплов (1944) показал особенности оперативного мышления на примере деятельности полководца. Отметим, что условия деятельности полководца и врача в некоторых моментах сходны (сложность обстановки, дефицит времени, необходимость учета противодействующих сил, высокая ответственность за каждое решение), поэтому выводы Б.М.Теплова представляют интерес в рамках рассматриваемой темы.

Б.М.Теплов подчеркивал, что для развитаго практического интеллекта характерно умение «быстро разбиваться в сложной ситуации и почти мгновенно находить правильное решение». Это умение связано с интуицией, в которой своеобразно соединены образное (наглядное) и словесно-логическое мышление. Наглядный образ ситуации как бы вбирает в себя всю ту сумму знаний, которая получена путем дискурсивного мышления.

Б.А.Кобринский (2001) также подчеркивает важность наглядного образа при диагностике или выборе терапевтической стратегии. Он считает, что врачу подчас трудно выстроить в виде логической последовательности имеющиеся факты, факторы и симптомы. Но он может «схватывать» их как целое (мысленный образ) при воспоминании об аналогичном случае. Поэтому диагностический процесс у врача

высокой квалификации основывается на личностных представлениях, состоящих из опыта (памяти о наблюдавшихся больных) и накопленных знаний, сочетающихся с преобразованными данными медицинской литературы [4].

G.Bordage (2005) предлагает следующие виды профессионального мышления врача при принятии диагностического решения. «Дисперсным» он называет такое рассуждение при принятии решения, когда клиницист обращается к уже готовым спискам диагнозов вне контекста принимаемого решения. При «расширенном» рассуждении клиницист применяет анализ по имеющимся в памяти образам и представлениям. «Сокращенные» рассуждения применяются при недостатке знаний или при невозможности их извлечения из памяти. «Компилированные» (инкапсулированные) рассуждения встречаются у клиницистов с большим опытом, которые обычно немногословны, но быстро устанавливают клиническую картину и вероятный диагноз. G.Bordage считает, что эти четыре типа рассуждения представляют собой особый тип организации мышления и памяти [7].

Д.Группман (2005) отмечает, что студентов-медиков учат тому, что оценку состояния пациента следует производить дискретным линейным образом: сначала читать историю болезни, потом производить физический осмотр, назначать анализы и изучать их результаты. Это так называемый бейзианский анализ-метод принятия решения, «любимый теми, кто конструирует алгоритмы и строго придерживается практики, основанной на свидетельствах» [2, с.21]. Однако в действительности мало кто из терапевтов работает по такой математической схеме. Физический осмотр начинается с первого визуального впечатления и с первого тактильного контакта. Гипотезы по поводу диагноза приходят врачу на ум еще до того, как он откроет историю болезни пациента. Так что же важнее: рациональный или интуитивный подход?

К.Хэммонд предлагает задачи на принятие решения располагать на определенном континууме. Местонахождение в той или иной точке зависит от использования интуитивных процессов, квазирациональных процессов (содержат и интуитивные, и аналитические, рациональные компоненты, но без применения формализованных правил), а также рациональных, аналитических процессов (формализованные, опираются на алгоритмические правила). К.Хэммонд считает, что при принятии решения врач может формировать прогноз, опираясь на эти процессы.

П.Мил (1954) положил начало исследованиям, посвященным вопросу «какой из двух типов прогнозов обладает более высокой точностью и надежностью?». Первый тип прогнозов это клинический прогноз, который формируется с помощью субъективных, интуитивных, неформальных методов, второй тип – формализованное предсказание, получаемое с помощью статистических процедур на основе информации, полученной из записей пациентов [9].

Статистические и вероятностные методы активно применяются для решения медицинских проблем, а использование систематических рациональных методов позволяет управлять неопределенностью. Рациональное решение подразумевает выбор, основанный на объективном аналитическом процессе, использовании логических или математических подходов для объективного анализа и сравнения возможных альтернатив.

Д.А.Шеен, а также К.Hoffman, J.Doughue, С.Duffield исследовали модели мышления у представителей различных профессий. Он утверждает, что медицина включает «мышление во время действия», так как у врачей нет времени на неторопливую выработку гипотез по поводу возможных диагнозов. Исследования показывают, что большинство докторов быстро формируют два-три возможных диагноза на основе первой встречи с пациентом, небольшое количество талантливых врачей

может раздумывать над четырьмя-пятью диагнозами. Все гипотезы развиваются на основе весьма скудной информации. Для этого врачи используют методы, требующие наименьших затрат времени и сил, называемых эвристическими [10].

П.Кроскери (2000) показал, что эвристический подход дает хорошие результаты, когда терапевты имеют дело с незнакомыми пациентами или если необходимо действовать быстро, или в случае, когда технологические ресурсы ограничены [8]. Стандартизированные приемы, требующие наименьших затрат времени и сил, предоставляют возможность действовать в случае неуверенности врача или в особо сложных обстоятельствах. Они «быстры и экономичны», поскольку являются сущностью принятия жизненно важного решения. Проблема состоит в том, что в медицинских вузах не учат методам, требующим наименьших затрат времени и сил, а также об опасностях такого метода принятия решений.

Д.Канеман, П.Словик, А.Тверски (2005) предполагают, что ловушки в мышлении (или факторы, искажающие процесс принятия решений) и эвристики – это те универсальные когнитивные механизмы, которые позволяют объяснить наблюдаемые ошибки в прогнозах и решениях людей [3]. Перечислим лишь некоторые ловушки или заблуждения, ошибки или погрешности в процессе мышления врачей и медсестер, подстерегающие их в процессе принятия решения.

Неспособность увидеть очевидное противоречие: тенденция подбирать ту информацию, которая соответствует нашим представлениям. Это тенденция к подтверждению или предвзятость – склонность искать и использовать информацию, которая укрепляет привычные убеждения и игнорировать ту информацию, которая не вписывается в эти рамки [3, с.33].

Чрезмерная уверенность – неизвестно на чем основанная уверенность в правильности сделанного решения. Дж. Группмен

(2008) пишет, что специалисты часто демонстрируют уверенность в своих знаниях и умениях. Они «учились столь долго, что слишком легко начинают полагаться на обширные знания, не обращая внимания на то, что каждому человеку присущи свои особенности, даже в анатомии» [2, с.163].

Эвристика наглядности – любое эмпирическое правило, которое используется для решения проблем. Д.Канеман и А.Тверски в своем эксперименте задавали вопрос испытуемым: «От чего чаще умирают – от убийств или от диабета»? Те участники эксперимента, которые чаще смотрят телевизор, отвечали, что от убийства. То есть люди чаще используют ту информацию, которая более наглядна, а выбор решения основывается на случайных фактах – на тех, что первые приходят в голову [3].

Эвристика репрезентативности – любая последовательность равновероятна, но выбор решения основывается на мнении, что если речь идет о случайных процессах, то более вероятен тот вариант решения, который выглядит более случайным. Ошибка репрезентативности заключается в том, что мышление руководствуется стереотипами, поэтому не рассматриваются возможности, не укладывающиеся в них.

Психологическая реактивность – сопротивление, возникающее из-за ограничения свободы. Некоторые люди выберут менее удачный вариант решения, если им скажут, что они должны выбрать лучший или на них окажут давление в какое-либо другой форме. В «Этическом кодексе российского врача» записано: «Врач обязан быть свободным. Право и долг врача – хранить свою профессиональную независимость. Во время войны и мира, оказывая медицинскую помощь новорожденным и старикам, военнослужащим и гражданским лицам, руководителям высшего ранга и лицам, содержащимся под стражей, врач принимает на себя всю полноту ответственности за профессиональное решение, а потому обязан отклонить любые попытки давления со

стороны администрации, пациентов или иных лиц».

Пристрастность – немаловажную роль в принятии решения играют субъективные ощущения: взаимность, эффект предшествующего знакомства (то, что чаще попадает на глаза, вызывает большую симпатию).

Тенденция принимать желаемое за действительное – люди имеют тенденцию переоценивать свои шансы на успех или вероятность желательного результата.

«Капкан» – если человек уже вложил в какое-либо дело деньги, усилия, время, то он принимает решение продолжать ради первичных вложений (что является трясинной для средств).

Эмоциональные, психические состояния при принятии решений – люди могут принимать неверные решения под влиянием различных состояний [6].

В книге «Профессиональная оценка: хрестоматия по принятию клинического решения» Д.Дау и А.Элстейн собрали статьи экспертов о схемах мышления терапевтов и о том, как их улучшить. G.Bordage (2005) предлагает пять конкретных практических советов, способных помочь студенту в формировании навыков профессионального мышления в области принятия решения. Эти советы: читать литературу, связанную с наблюдаемым заболеванием; в самом начале «меньше» это лучше; сравнивать и сопоставлять концепты наблюдаемого в поиске дискриминатных элементов; не перепрыгивать слишком быстро к заключению; практиковать и практиковать много [7].

Клиническое мышление на современном этапе развития медицины – это способ мышления, базирующийся на теоретических медицинских концепциях, объясняющих природу болезни, ее клинические проявления и позволяющий сформулировать стратегию и тактику диагностики, лечения и профилактики. Включение в традиционную парадигму клинического мышления дополнительного компонента в виде умений и навыков системного принятия решения

позволяет повысить эффективность лечебных и профилактических мероприятий у конкретного пациента. Таким образом, необходимой составляющей медицинского образования является формирование и развитие клинического мышления студентов на основе психологических подходов.

Литература

1. *Андронов, В.П.* Профессиональное мышление врача и возможности его формирования / В.П. Андронов // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2. – С. 26–36.
2. *Группман, Дж.* Как думают доктора? Почему врачи ошибаются, и как пациент может спасти себя, задавая им правильные вопросы / Дж. Группман. – М.: Эксмо, 2008. – 320 с.
3. *Канеман, Д.* Принятия решений в неопределенности. Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Х.: Изд-во Институт Прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005. – 632 с.
4. *Кобринский, Б.А.* Логика аргументации в принятии решений в медицине / Б.А. Кобринский // НТИ. – Сер. 2. – 2001. – № 9. – С. 1-8.
5. *Ломов, Б.Ф.* Математика и психология в изучении процессов принятия решений // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений / под ред. Б. Ломова [и др.]. – М.: Наука, 1981. – С. 5-20.
6. *Люс, М.Ф.* Эмоциональная природа компромиссных решений / М.Ф. Люс, Д.В. Пейн, Д.Р. Беттман // Хок С.Д., Кунрютер Г.Ч. Wharton (Уортон) о принятии решений. – М.: ИК Аналитика, 2005. – С. 19-40.
7. *Bordage, G.* La prise de decision en medicine: quelques mechanism mentaux et de conceils pratiques / G. Bordage // La revue de medicine interne. – 2005. – Vol. 26. – S. 14-17.
8. *Croskerry, P.* Achieving Quality in Clinical Decision Making: Cognitive Strategies and Detection of Bias / P. Croskerry // Academic Emergency Medicine. – 2002. – Vol. 9. – P. 1184–1204.
9. *Meehl, P.E.* Clinical versus statistical prediction: a theoretical analysis and a review of the evidence / P.E. Meehl. – Minnesota Press, 1954. – 450 p.
10. *Hoffman, K.* Decision-making in clinical nursing: investigating contributing factors / K. Hoffman, J. Donoghue, C. Duffield // Journal Advise Nurse. – 2004. – Vol. 45, № 1. – P. 53-62.



УДК 159.922

ОСОЗНАНИЕ И СТРУКТУРИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГА «ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ»

М.Ю. Маркова

Аннотация

Жизненные цели, выступая в качестве компонента мотивационной сферы личности, предвосхищают близкие и отдаленные результаты деятельности в различных сферах жизнедеятельности. В период поздней юности происходит формирование комплекса жизненных целей личности как устойчивой системы ценностей, характеризующей направленность личности, находясь в динамических связях с другими ее компонентами. Жизненные цели приобретают особое значение, когда человек определяет направление своего профессионального развития. В статье приводятся обоснование и результаты апробации тренинга со студентами «Основы эффективного целеполагания». Данный тренинг направлен на осознание и структуризацию жизненных целей студенческой молодежи.

Ключевые слова: целеполагание, жизненные цели личности, критерии эффективного целеполагания.

Abstract

Life goals, functioning as a component of the motivation sphere of a person, anticipate close and distant outcomes of human activity in different spheres of life. In late adolescent period the complex of life goals of a personality is formed as a stable system of goals, characterizing the orientation of a personality, and in dynamic connection with its other components. Life goals gain special importance when a person defines the vector of his professional development. The article contains explanation and practical results of the training session for students, titled «Basics of effective goal-setting». This training is aimed at the realization and structuring students' goals in life.

Index terms: goal setting, life goals of a personality, criteria of effective goal setting.

Изучением целей личности и целеполагания активно занимались в рамках деятельностного подхода в Вюрцбургской школе психологии, гештальт-психологии, в когнитивной психологии, в рамках теории поля и др. [8, 14, 15, 16, 19, 20]. В исследованиях предшествующих авторов выявлены следующие особенности, характерные целям:

1. Цель – возможный будущий результат.
2. Цель отражает потребности субъекта.
3. Цель – источник активности, действий со стороны человека.
4. Цель придает жизни человека осмысленность, наполняет его жизнь ощущением полноты и эмоционального благополучия.

Многие исследователи целей личности достаточно внимания уделяли целеполаганию (целеообразованию), считая его одним из важнейших условий успешной деятельности [13, 14, 19, 20]. Цели выступают воплощением мотивов и ценностей личности

и предвосхищают близкие и отдаленные результаты деятельности в различных сферах. Такое предвосхищение-образ выполняет функцию стимулирования, программирования жизнедеятельности индивида [9]. Как отмечает Г.В. Дружинин: «Жизненная цель содержит в себе представление об основном результате (результатах) или событии (событиях), которые должны произойти в жизни, интегрирующие все частные события и оправдывающие человеческое существование» [11, с.315].

В структуре сознания ценностные ориентации и жизненные цели личности занимают центральное место, они во многом схожи, но не тождественны. Жизненные цели рассматриваются в одном ряду с ценностными ориентациями и нравственными идеалами как наиболее обобщенные и направляющие регуляторы поведения, демонстрирующие, что направленность личности может выступать в качестве ее

долгосрочной жизненной программы, стратегии [3, 4].

В период поздней юности происходит формирование комплекса жизненных целей личности как устойчивой системы ценностей. Начиная со старшего подросткового возраста, именно жизненные цели существенным образом характеризуют направленность личности, находясь в динамических связях с другими ее компонентами [3]. В юношеском возрасте жизненные цели приобретают особое значение, когда человек определяет направление своего профессионального развития [1].

Глубокая личностная переработка и осмысление собственных мотивов, целей, соотнесение их с собственной системой ценностей не доступно многим студентам и выпускникам школ. На сегодняшний день в образовательном пространстве не представлены психолого-педагогические программы, направленные на осознание и структуризацию жизненных целей личности, недостаточно разработаны критерии оценки, методы изучения жизненных целей. Проблемой исследования является недостаточная изученность жизненных целей личности, отсутствие психолого-педагогических методических разработок по развитию жизненных целей студенческой молодежи. Нами была поставлена цель: изучить динамику показателей жизненных целей студентов в процессе тренинга «Основы эффективного целеполагания». Эмпирическое исследование организовано на базе Нижнекамского муниципального института, Нижнекамского педагогического колледжа и Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. Общий объем выборки составил 87 студентов, обучающихся по различным специальностям. Опытное-экспериментальное исследование состояло из констатирующего, формирующего и контрольного этапа. На констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования происходило изучение особенностей жизненных целей студентов. В качестве средств

диагностики жизненных целей студентов были использованы следующие методики: «Смысложизненные ориентации» (СЖО), адаптированная Д.А. Леонтьевым, методика «Оценивание пятилетних интервалов» (модифицированный вариант методики А. Кроника), «Морфологический тест жизненных ценностей» (усовершенствованный вариант методики И.Г. Сенина). Для статистической обработки результатов исследования более целесообразным был признан T-критерий Вилкоксона.

Были изучены следующие показатели жизненных целей. При помощи модифицированной методики «Оценивание пятилетних интервалов» были диагностированы следующие показатели жизненных целей: осознанность, структурированность жизненных целей, к каким сферам относятся данные жизненные цели, длительность осознаваемого промежутка жизненного пути. Посредством методики «Смысложизненные ориентации» изучены: наличие целей в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией. Два оставшихся фактора характеризуют внутренний локус контроля, один из них характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен, а второй отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль. «Морфологический тест жизненных ценностей» делает возможным изучение терминальных (целевых) ценностей личности.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что наиболее важными терминальными (целевыми) ценностями оказались: «собственный престиж», «высокое материальное положение», «развитие себя». На первых позициях находятся вышеперечисленные ценности, далее (в порядке убывания значимости) находятся такие ценности, как: «сохранение собственной индивидуальности», «достижение», «креативность», «духовное удовлетворение», «активные социальные контакты». Наиболее значимыми жизненными сферами для студенческой молодежи явля-

ется «семейная жизнь». На втором месте находятся «сфера образования» и «сфера профессиональной жизни».

Анализ результатов по методике «Смыслово-жизненные ориентации» изначально проводился как анализ средних тенденций. Но подобный анализ не позволил выявить существенных особенностей. Данная методика позволяет выявить результаты выше и ниже нормативных показателей. Поэтому далее было принято решение выделить испытуемых, у которых результаты выше и ниже нормы. Количество испытуемых среди студентов, у которых результаты ниже нормы не так много. Сравнительно их больше по таким шкалам, как «общий показатель осмысленности жизни» (13%), «цели» (12%), «процесс» (14%).

Осознанность жизненных целей определялась общим количеством обозначенных жизненных целей. Среднее количество, названных студентами жизненных целей равнялась 5,1. Но некоторые студенты вообще не называли или называли только одну или две цели. Таких студентов в исследуемой выборке оказалось 16%.

Структурированность жизненных целей определяется тем, насколько представлена данная цель в разные пятилетки. Структурированность оценивается через количество целей-ценностей, для которых представлены конкретные достижения, промежуточные этапы. Если брать среднюю величину, то структурированными оказались 2,4 цели, что соответствовало 47% от всех целей. Также по результатам можно увидеть, что у некоторых студентов присутствует лишь обобщенные названия ценностей, например, «хорошая работа», «материальный достаток», «счастливая семья» и др. Количество студентов, у которых не структурирована ни одна жизненная цель, составила 23% от всей исследуемой выборки.

Длительность осознаваемого жизненного пути оценивается количеством пятилеток, в которых испытуемый смог представить жизненные цели. Средняя длительность осознаваемого жизненного пути

в среднем составляет две-три пятилетки (до тридцатилетнего возраста). В выборке присутствуют также студенты, которые смогли представить только одну пятилетку или не смогли представить ни одной пятилетки собственного жизненного пути (4%).

Таким образом, изучение жизненных целей студентов показало, что в выборке присутствуют испытуемые, у которых осознаны и структурированы одна или две цели, которые смогли представить только одну пятилетку или не представили ни одной пятилетки собственного жизненного пути, с заниженными результатами по показателям: «общая осмысленность жизни», «цели», «процесс».

Данные результаты еще раз подтверждают значение и востребованность тренингов и других форм практических занятий со студентами, направленных на овладение способами эффективного целеполагания. В Нижнекамском муниципальном институте в процессе изучения психологических дисциплин со студентами, обучающимися по специальностям «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Физическая культура», был создан и реализован тренинг «Основы эффективного целеполагания» [10]. Тренинг рассчитан на четырнадцать академических часов. Целью тренинга является овладение способами формулировки целей, достижения долгосрочных целей, овладение навыками самомотивации через осознание и структуризацию целей.

Тренинг направлен на решение следующих задач:

1. Осознание своих жизненных, профессиональных целей.
2. Определение личностной значимости тех или иных целей.
3. Выработка умения строить систему последовательных непротиворечивых, мотивирующих целей.
4. Распознавание маркеров достижения целей.
5. Определение системы долгосрочных целей.

6. Соотнесение учебных задач с профессиональными жизненными целями.

В основу концепции тренинга положены представления об эффективном целеполагании зарубежных и отечественных авторов:

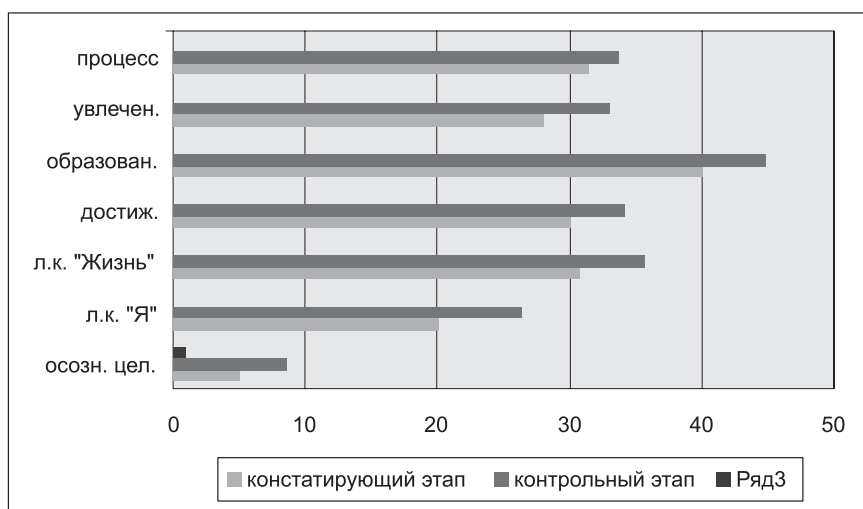
- постановка достаточно сложных и в то же время конкретных целей;
- принятие целей, т.е. человек стремится реализовать те цели, которые он поставил, осознал, осмыслил. Те цели, которые были привнесены извне, недостаточно мотивируют его, он относится к ним как к «навязанным»;
- существование обратной связи, т.е. показателей, что человек движется к намеченной цели;
- отсутствие тотального противоречия с внешней ситуацией (экологичность цели);
- соотнесение с системой ценностей личности;
- преобладание внутренних целей;
- цели должны быть мотивирующими, способными активизировать человека, в то же время гибкими [2, 5, 6, 12, 17, 18].

На контрольном этапе исследования была изучена динамика жизненных целей, эффективность тренинговых занятий.

Контрольное исследование происходило через шесть месяцев, после констатирующего эксперимента.

На *рисунке* представлены те показатели, по которым установлены статистически достоверные отличия на констатирующем и контрольном этапе исследования. Значимые отличия по *T*-критерию Вилкоксона с уровнем достоверности $p < 0,01$ были получены по следующим показателям: «осознанность жизненных целей», показатель по шкале «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь» теста СЖО. Значимые отличия по *T*-критерию Вилкоксона с уровнем достоверности $p < 0,05$ были получены по следующим показателям: ценность «достижение», по представленности жизненной сферы «увлечения», «образование», показатель по шкале «процесс» теста СЖО.

Изменения показателя «осознанность жизни», говорит о том, что увеличилось количество целей, которые сознательно ставили студенты, которыми они руководствуются. Положительная динамика по шкалам «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь» теста СЖО может свидетельствовать о тенденции увеличения уверенности контролировать собственную жизнь, влиять на ее ход, в возможности самостоя-



Статистически достоверные отличия по показателям жизненных целей студентов (динамика по результатам тренинга)

тельно осуществлять жизненный выбор, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Увеличение средних значений по шкале «достижения» методики «Морфологический тест жизненных ценностей» может говорить о том, что достижение, т.е. постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов для студентов стало более актуальным.

После тренинга также можно увидеть тенденцию к увеличению баллов по шкале «процесс» теста «Смысложизненные ориентации». Данная шкала отражает интерес и эмоциональную насыщенность жизни. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли человек сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Положительная динамика по данной шкале может говорить об увлеченности самим процессом жизни, способности получать удовольствие от ежедневных событий, дел и забот.

1. В процессе теоретического исследования определено место жизненных целей в мотивационной сфере личности, выявлена взаимосвязь с ценностями личности, разработаны критерии эффективного целеполагания.

2. В результате исследования показана недостаточная изученность жизненных целей личности, отсутствие психолого-педагогических методических разработок по развитию жизненных целей студенческой молодежи.

3. Были проанализированы и выявлены критерии диагностики жизненных целей личности: наличие целей в жизни, осознанность, структурированность жизненных целей, к каким сферам относятся данные жизненные цели, длительность осознаваемого промежутка жизненного пути; насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией.

Констатирующий этап исследования позволил выявить особенности жизненных целей студентов. В выборке присутствуют испытуемые, у которых осознаны и струк-

турированы одна или две цели, которые смогли представить только одну пятилетку или не представили ни одной пятилетки собственного жизненного пути с заниженными результатами по показателям: «общая осмысленность жизни», «цели», «процесс». Результаты исследования подтвердили значимость и востребованность тренингов и других форм практических занятий со студентами, способствующих овладению способами эффективного целеполагания.

4. Был разработан и апробирован тренинг «Основы эффективного целеполагания» со студентами, направленный на овладение способами формулировки целей, достижение долгосрочных целей, овладение навыками самомотивации через осознание и структуризацию целей.

5. Показана положительная динамика характеристик жизненных целей студентов в результате реализации тренинга «Основы эффективного целеполагания».

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.
2. Архангельский, Г.А. Тайм-драйв / Г.А. Архангельский. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2007.
3. Гарипов, М.И. Опыт формирования жизненных целей молодежи села / М.И. Гарипов // Советская педагогика. – 1983. – № 6. – С. 27-30.
4. Казанкина, М.П. Ценностные ориентации школьников и их формирование: учеб. пособие к спецкурсу / М.П. Казанкина. – Л.: ЛГПИ, 1989.
5. Кови, С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей / С.Р.Кови; пер. с англ. – 6-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2011.
6. Кроник, А.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003.
7. Левин, К. Динамическая психология / К. Левин; под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.

9. *Луговская, И.Р.* Формирование жизненных целей старшеклассников в коллективе: 9-10 классы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Р. Луговская. – Л., 1989.
10. *Маркова, М.Ю.* Основы эффективного целеполагания: программа тренинга / М.Ю. Маркова. – Нижнекамск: Нижнекамский муниципальный ин-т, 2011. – 45 с.
11. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. Г.В. Дружинина. – СПб.: Питер, 2002.
12. *Сидоренко, Е.В.* Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб., 2000.
13. *Славина, Л.С.* Роль поставленной перед ребенком цели / Л.С. Славина // Изучение мотивации поведения и деятельности подростков. – М.: Педагогика, 1977.
14. *Тихомиров, О.К.* Психологические проблемы целеобразования / Т.К. Волкова, Э.Д. Телегина, О.К. Тихомиров. – М.: Наука, 1977.
15. *Hoppe, F.* Erfolg und Miterfolg / F. Hoppe // Psychol. Forsch. – 1930. – Bd. 4. – S.357-390.
16. *Karsten, A.* Psychische Sattigung / A. Karsten // Psych. Forsch. – 1927.
17. *Kasser, T.* Be careful what you wish for. In Schmuk & Sheldon (Eds.), Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving (pp. 116-131) / T. Kasser, R.M. Ryan. – Goettingen, Germany: Hogrefe&Huber, 1996.
18. *Lee, T.W.* Goal Setting Theory and job performance / T.W. Lee, E.A. Locke, G.P. Latham, L. Pervin // Goal concept in personality and social psychology. – New Jersey: Lawrence Erlbaume Ass., 1989. – P. 269-311.
19. *Myrrey, H.A.* Some basic psychological assumptions and conceptions / H.A. Myrrey. – N.-Y.: Dialectica, 1951. – 360 p.
20. *Parson, S.T.* Action theory and the human condition / S.T. Parson. – N.-Y.: Out, 1978. ■

УДК 378.126

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ЛИДЕРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

С.О. Булгаревич

Аннотация

Особую роль в развитии личности лидера обучающегося играют знания, получаемые в процессе профессиональной подготовки в вузе. Развитие личности лидера осуществляется, во-первых, через учебный процесс и его содержание, во-вторых, через организацию и методику обучения. В данной работе представлены результаты констатирующего эксперимента, целью которого явилось изучение уровня сформированности личности будущего педагога по физической культуре как лидера. Единство и взаимосвязь всех компонентов формирования личности лидера будущего учителя могут обеспечить ему успешную руководящую деятельность при обучении, воспитании и развитии учащихся.

Ключевые слова: лидерские качества, руководство, физическое воспитание, компетентность.

Abstract

A crucial part in developing the personality of a leader belongs to knowledge received during vocational training in higher school. Any progress in personality development happens, firstly, via the academic process and its content, and secondly, with the help of educational experience and methods. Thus the students must be qualified to make decisions concerning organizational problems. This paper presents the results of an experiment aimed at studying the formation of the personality of students majoring at teaching PE and sport as a leader. The unity of and correlation between all components of personality formation can help achieve success as a manager and controller of students' education, training and development of students in the future.

Index terms: leadership, leader's personality, physical education, competence.

В настоящее время стала очевидной мысль, что знания должны иметь действенный характер, развивать мировоззрение, личностные качества – главные черты личности лидера. Особую роль в развитии личности лидера обучающегося играют знания, получаемые в процессе профессиональной подготовке в вузе. Естественно, эти процессы не могли не затронуть такую важную дисциплину, как физическая культура. Развитие личности лидера осуществляется через учебный процесс и его содержание, организацию и методику обучения.

Под личностью в отечественной психологии понимают сложное, системное, многоуровневое, иерархически организованное, разноплановое, полисодержательное, прижизненно сложившееся, сформировавшееся психическое образование человека, в котором он выступает не только как объ-

ект и продукт, результат педагогических и других воздействий, но и как сознательный субъект познания и активного преобразования действительности [6].

Ведущую роль в формировании личности играют социальные обстоятельства, к числу которых относятся, прежде всего, следующие:

макросоциосреда – общественный строй, государственное устройство, уровень развития общества и его возможности для обеспечения жизни и деятельности людей, особенности идеологического и другого воздействия на них средств массовой информации, пропаганды, агитации, социально-политическая, этническая, религиозная обстановка в обществе, место, вес, роль страны в системах международных связей и отношений и т.д.;

микросоциосреда – это среда непосредственного контактного взаимодействия

человека: семья, дружеская компания, школьный класс, студенческая группа, производственный, трудовой коллектив, другие ситуативные и относительно длительные взаимосвязи человека с социальной средой;

воспитание – специально организованный процесс формирования и развития человека, прежде всего его духовной сферы. Выделяют воспитание семейное, в дошкольных детских учреждениях, школьное, вузовское, производственное, трудовое, нравственное, эстетическое, политическое, правовое, экологическое, профессиональное, физическое и др.;

деятельность – игра, учебная, производственно-трудовая, научная. В процессе деятельности, включаясь в разнообразные ее виды, социальные связи и отношения, человек овладевает социальным опытом и наращивает его, развивает свой творческий и физический потенциал, волю, характер, умения и навыки предметно-практических действий, поведения;

социальное взаимодействие во всем многообразии его разновидностей и, прежде всего, общение с другими людьми [6].

Наряду с социальными обстоятельствами, исключительно большую роль в формировании и развитии личности, психики в целом, ее отдельных функций играют биологический фактор, физиологические особенности человека и, в первую очередь, особенности общих и специфических типов ВНД, своеобразие морфологии мозга, развития его отдельных функциональных структур, наличие тех или иных нарушений, аномалий в работе мозга, его отделов [6].

Анализ ошибок и трудностей в воспитательной работе педагогов позволил нам выделить два направления реализации воспитательного потенциала занятий физической культурой.

Первое направление – коммуникативное, связанное с выбором форм общения участников учебно-воспитательного процесса (педагога и занимающихся). Важную роль в этом случае играют ценностные ори-

ентации молодежи в сфере физической культуры, ценности общения.

Второе направление – содержательное, определяющее использование таких средств физической культуры (или способов их организации), которые одновременно воздействуют на развитие физических качеств, стимулируют формирование нормативного поведения и общения, способствуют проявлению сущностных сил личности [3, 4].

Педагогу в своей практической деятельности следует учитывать, что выбор форм общения и средств физической культуры в процессе занятий обусловлен качественным состоянием в развитии личности. Доминирование одних показателей развития занимающегося (доминантное состояние) в данный период создает необходимость переноса акцента усилий педагога на другие таким образом, чтобы с помощью накопления количественных характеристик восстановить необходимый баланс в качественном состоянии. Постоянное нарушение данного баланса в ту или другую сторону предполагает, что педагог:

1) всегда должен правильно оценивать качественное состояние занимающихся;

2) обладать большой мобильностью в выборе воспитательных средств [7].

Особенностью профессиональной деятельности учителя по физической культуре является то, что ему необходимо проявлять качества лидера. Термин «лидер» употребляется очень широко. Например, говорят о лидере чемпионата, лидере гонки и т.п. Очевидно, чтобы вести разговор о лидере, нужно отделить бытовое и журналистское понятие от социально-психологического. Лидер (англ. *leader*) – «ведущий, возглавляющий». Однако в социальной психологии оно получило несколько иное содержание. Под лидером понимают члена группы, регулирующего межличностные отношения, которые в группе носят неофициальный или неформальный характер. Под руководителем, в отличие от лидера, понимают человека, который регулирует официальные

межличностные отношения. Часто первого называют неофициальным лидером, а второго – официальным. Между ними не должно проводиться противопоставления, так как руководитель может быть и неофициальным (неформальным) лидером. Но и отождествлять их нельзя, поскольку руководитель, назначенный официально вышестоящими инстанциями, может не признаваться группой или командой, т.е. не являться лидером в более узком понимании [5].

Итак, каковы признаки, характеризующие лидера?

Первым признаком является принадлежность его к группе, в которой он выдвинулся на позиции лидера. Это значит, что лидер обязательно должен быть включен в иерархическую структуру группы.

Вторым признаком является то, что своими действиями лидер способствует достижению групповой цели.

Третьим признаком лидера является его инициативность: он добровольно берет на себя значительно большую меру ответственности, чем того требует формальное соблюдение предписаний, общепринятых норм, практических разработок.

Четвертым признаком лидера является желание или необходимость членов группы подчиняться ему как более авторитетной личности [5].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о необходимости педагогического стимулирования проявления лидерства, для этого необходимо, во-первых, создать условия для проявления лидерами своих качеств; во-вторых, систематически готовить студентов к решению организаторских задач [1, 2].

Внутренняя готовность лидера может быть блокирована отсутствием ситуации, позволяющей реализовать эту готовность, следовательно, необходимо создание ситуации (внешней и внутренней), стимулирующей проявление лидерского потенциала студентов. Это своеобразное «поле лидерства» – особое интегральное свойство ситуации воспитанника» [1, 2].

Можно заключить, что *лидерство – это реализация оптимальной системы внутригруппового взаимодействия (взаимодействия между членами группы), направленного на достижение общегрупповых целей*. В настоящем исследовании мы принимаем данное утверждение в качестве рабочего определения понятия «лидерство».

Анализируя соотношение понятий «лидер» и «лидерство», специалисты указывают на три ступени формирования лидера:

Первое – это культура и образование. Они включают в себя общую культуру (важно знать культуру своей страны, а также разбираться в искусстве, музыке и т.д.); профессиональную культуру (быть профессионалом в своем деле); опыт дипломатических отношений (умение «зарабатывать» людей; создавать исполнителей, способных реализовать цели).

Вторая ступень на пути к лидерству – это способность преодолевать стереотипы. Для этого нужна внутренняя зрелость. Лидер должен уметь подниматься над традиционными ценностями.

Третье, что формирует истинного лидера, – это знание своего бессознательного. Психологи утверждают, что человек использует лишь 10–20% своего умственного потенциала. Весь неиспользуемый объем принадлежит зоне бессознательного. За свою долгую историю человечество выработало немало различных приемов активизации потенциала, хранящегося в подсознании человека [6, 7].

Конструирование поля лидерства предполагает:

- построение оптимального стиля взаимоотношений в группе, с группой и с лидером;

- организацию, конструирование ситуаций жизнедеятельности группы, способствующих максимальному проявлению лидерского потенциала у максимального числа студентов;

- создание в группе обстановки сотрудничества, сотворчества, позиция педагога «рядом и впереди»;

– использование вариантов и элементов лично-деятельностных педагогических технологий (коллективных творческих дел и деловых игр, социальных проектов, проблемных дискуссий) [1, 2].

К параметрам поля лидерства относятся: состав студентов и межличностные отношения в группе, стиль взаимоотношений педагогов и студентов, характер деятельности и общения, чувство причастности и личной ответственности за деятельность, направленность деятельности, статус личности в группе в различных видах деятельности [1, 2].

Одним из видов деятельности является спортивная деятельность. Лидерство является другим значимым фактором в спорте высших достижений. Оно отражает стремление быть первым, стремление подчинять, отстаивать свою точку зрения. Это свойство личности обязательно присутствует в структуре личности выдающихся спортсменов. Наличие черт лидерства побуждает спортсмена проявлять волевые усилия даже в условиях тренировки, если кто-то из партнеров или соперников выполняет аналогичную работу лучше [5].

Готовность к максимальной мобилизации волевых усилий выше при устойчивости к физическому дискомфорту. Это свойство суммарно отражает пониженную восприимчивость жизненных, бытовых, организационных неудобств, способность строить свое поведение на реалистической основе [5, 3].

В способности к психической саморегуляции, наряду с такими свойствами, как волевой самоконтроль, решающую роль играет эмоциональная уравновешенность. Она отражает устойчивость настроения, собранность, спокойствие, невосприимчивость к длительным стрессовым ситуациям и постоянно действующим раздражителям [4, 5].

Практика показала, что саморегуляция выше и стабильней при низкой общительности: спортсмен при восприятии ситуации опирается на свои внешние впечатления от нее, – он видит то, что чувствует.

На наш взгляд, определенный интерес представляют данные, характеризующие так. На факультете физической культуры ТГГПУ за период 2009–2010 гг. были проведены эксперименты в виде тест-опросников, «Шкала оценки потребности в достижении», «Шкала тревожности студента», «Психические состояния студентов» среди студентов I, II, III и IV курсов по 25 человек на каждом курсе.

«Шкала оценки потребности в достижении». Мотивация достижения – стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего во что бы то ни стало – является одним из свойств личности, оказывающих влияние на всю человеческую жизнь.

Многочисленные исследования показали тесную связь между уровнем мотивации достижения и успехом в жизнедеятельности. И это не случайно, ибо доказано, что люди, обладающие высоким уровнем этой самой мотивации, ищут ситуаций достижения, уверены в успешном исходе, ищут информацию для суждения о своих успехах, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуациях, проявляют настойчивость в стремлении к цели, получают удовольствие от решения интересных задач, не теряются в ситуации соревнования, показывают большое упорство при столкновении с препятствием.

Измерить уровень мотивации достижения можно с помощью разработанной шкалы – небольшого тест-опросника. Шкала эта состоит из 22 суждений, по поводу которых возможны два варианта ответов – «да» или «нет». Ответы, совпадающие с ключевыми, суммируются.

Результаты опросника «Шкала оценки потребности в достижении»: уровень мотивации достижения на I курсе: низкий показатель равен 48%, средний показатель равен 52%, высокий показатель равен 0%. Уровень мотивации достижения на II курсе: низкий показатель равен 60%, средний показатель равен 40%, высокий показатель

равен 0%. Уровень мотивации достижения на III курсе: низкий показатель равен 56%, средний показатель равен 44%, высокий показатель равен 0%. И уровень мотивации достижения на IV курсе: низкий показатель равен 52%, средний показатель равен 44%, высокий показатель равен 4%.

Вывод по тест-опроснику «Шкала оценки потребности в достижении»: наблюдается следующие изменения, уровень мотивации достижения «низкий» имеет тенденцию к снижению, уровень мотивации достижения «средний» сохраняет свои позиции, уровень мотивации достижения «высокий» появляется только на IV курсе. Из этого следует вывод, что к IV курсу у студентов уровень мотивации достижения растет.

«Шкала тревожности студента». Шкала эта состоит из 30 суждений. Студентам предлагается согласиться с рядом положений опросника или отвергнуть их, поставив рядом с соответствующим номером протокола знак «+» или «-».

Обработка результатов. За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется балл.

Чем больше набранная сумма баллов, тем больше эмоциональная неустойчивость (тревожность) у обследованного студента.

Результаты опросника «Шкала тревожности студента»: I курс – эмоциональная неустойчивость (тревожность): сумма баллов 287 (38,26%), II курс – эмоциональная неустойчивость (тревожность): сумма баллов 302 (40,26%), III курс – эмоциональная неустойчивость (тревожность): сумма баллов 223 (27,73%), IV курс – эмоциональная неустойчивость (тревожность): сумма баллов 263 (35,06%).

Вывод по тест-опроснику «Шкала тревожности студента»: самый низкий уровень эмоциональной неустойчивости наблюдается на III и IV курсах, из этого следует, что студенты на старших курсах имеют повышенную эмоциональную устойчивость.

«Психические состояния студентов». Шкала эта состоит из 30 суждений. Студенты оценивали свои состояния по шкале оценок от 0 до 5 баллов.

Результаты опросника «Психические состояния студентов»: I курс – положительные деятельностные состояния: сумма баллов 198 (88%), II курс – положительные деятельностные состояния: сумма баллов 192 (85,11%), III курс – положительные деятельностные состояния: сумма баллов 191 (84,88%), IV курс – положительные деятельностные состояния: сумма баллов 188 (83,55%). Отрицательные деятельностные состояния: I курс – сумма баллов 34 (45,33%), II курс – отрицательные деятельностные состояния: сумма баллов 26 (34,66%), III курс – отрицательные деятельностные состояния: сумма баллов 33 (44%), IV курс – отрицательные деятельностные состояния: сумма баллов 26 (34,66%). Положительные состояния общения: I курс – сумма баллов 157 (89,71%), II курс – положительные состояния общения – 151 (86,28%), III курс – положительные состояния общения – 155 (88,57%), IV курс – положительные состояния общения: сумма баллов 154 (88%). Состояния, связанные с положительным отношением к учебе, преподавателям, окружающим (направленность, мотивационные состояния): I курс – сумма баллов 89 (89%), II курс – сумма баллов 91 (91%), III курс – сумма баллов 88 (88%), IV курс – сумма баллов 85 (85%). Состояния, связанные с отрицательным отношением к учебе, преподавателям, окружающим (направленность, мотивационные состояния): I курс – сумма баллов 15 (60%), II курс – сумма баллов 10 (40%), III курс – сумма баллов 8 (32%), IV курс – сумма баллов 7 (28%). Положительные психофизиологические состояния: I курс – сумма баллов 23 (92%), II курс – сумма баллов 19 (76%), III курс – сумма баллов 21 (84%), IV курс – сумма баллов 24 (96%). Отрицательные психофизиологические состояния: I курс – сумма баллов 14 (56%), II курс – сумма баллов 12 (48%), III курс – сумма баллов 16 (64%), IV курс – сумма баллов 12 (48%). Положительные эмоциональные состо-

стояния: I курс – сумма баллов 110 (88%), II курс – сумма баллов 108 (86,4%), III курс – сумма баллов 110 (88%), IV курс – сумма баллов 107 (85,6%). Отрицательные эмоциональные состояния: I курс – сумма баллов 4 (16%), II курс – сумма баллов 4 (16%), III курс – сумма баллов 9 (36%), IV курс – сумма баллов 7 (28%). Положительные волевые состояния: I курс – сумма баллов 40 (80%), II курс – сумма баллов 43 (86%), III курс – сумма баллов 42 (42%), IV курс – сумма баллов 40 (40%). Отрицательные волевые состояния: I курс – сумма баллов 14 (56%), II курс – сумма баллов 10 (40%), III курс – сумма баллов 8 (32%), IV курс – сумма баллов 7 (28%). Положительные интеллектуальные состояния: I курс – сумма баллов 63 (84%), II курс – сумма баллов 61 (81,33%), III курс – сумма баллов 60 (80%), IV курс – сумма баллов 62 (82,66%). Отрицательные интеллектуальные состояния: I курс – сумма баллов 14 (56%), II курс – сумма баллов 10 (40%), III курс – сумма баллов 8 (32%), IV курс – сумма баллов 7 (28%).

Вывод по тест-опроснику «Психические состояния студентов»: положительные состояния имеют свойство сохранять стабильность или меняться незначительно, а вот отрицательные состояния на IV курсе меняются в сторону уменьшения, о чем свидетельствуют результаты.

Вывод по экспериментальной работе по тест-опросникам «Шкала оценки потребности в достижении», «Шкала тревожности студента», «Психические состояния студентов» у студентов факультета физи-

ческой культуры: просматривается рост положительных состояний и снижение отрицательных состояний на старших курсах, о чем свидетельствуют результаты тестирования.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
3. *Бикмухаметов, Р.К.* Физическое воспитание: учеб. пособие для пед. колледжа / Р.К. Бикмухаметов. – Казань: Школа, 2000. – 188 с.
4. *Бикмухаметов, Р.К.* Технологические механизмы реализации компетентного подхода в системе профессиональной подготовки педагогов по физической культуре и спорту: учеб.-метод. пособие / Р.К. Бикмухаметов, Н. Ш. Фазлеев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007 – 76 с.
5. *Ильин, Е.П.* Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. *Сластёнин В.А.* Психология и педагогика: учеб. пособие для суд. высш. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, В.П. Каширин. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 480 с.
7. *Ярмакеев, И.Э.* Воспитательный потенциал педагогических дисциплин в формировании личности будущего учителя: монография / И.Э. Ярмакеев, Г.Г. Габдуллин. – Казань: Изд-во Казан. пед. ун-та, 2003. – 464 с.

УДК 378

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ

Е.В. Гутман

Аннотация

В статье рассматриваются существенные характеристики социально-педагогического сопровождения профессионального становления студентов. Представлен ряд условий, способствующих успешному профессиональному становлению, с использованием технологии сопровождения.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, сопровождение, становление личности, образовательный процесс.

Abstract

The article outlines essential characteristics of the socio-pedagogical support of students' professional development. It also lists a series of conditions conducive to the success of professional development, using the support technology.

Index terms: socio-pedagogical support, support, personality development, educational process.

Вопрос о сущности социально-педагогического сопровождения и характеристиках социально-педагогического сопровождения профессионального становления специалиста не новый в педагогической науке, но достаточно сложный и всегда актуальный. Это объясняется, во-первых, тем, что исследование проблемы профессионального становления личности находится на стыке разных наук, в нем участвуют представители различных областей теории и практики: философы, психологи, педагоги. Во-вторых, изменяются требования, предъявляемые к качеству профессиональной подготовки студентов и уровню их профессионального становления, которые в современных условиях осуществляются на основе международных и российских государственных стандартов высшего профессионального образования. В связи с этим проблема социально-педагогического сопровождения как нового взгляда на возможности профессионального образования в вузе является весьма актуальной и требует адекватного решения.

Мы рассматриваем профессиональное становление специалиста с позиций компетентностного подхода как процесс овладения комплексом компетенций, реализуе-

мый посредством технологий, содержания образования, стиля жизни учебного заведения, типа взаимодействия между преподавателем и обучающимися. Это позволяет говорить о том, что цель деятельности педагога в таком процессе – формирование личностно-профессиональной позиции, которая понимается нами как ценностно-смысловой аспект самореализации личности в системе отношений и деятельности, что напрямую связано со специфической деятельностью, к которой мы относим социально-педагогическое сопровождение.

Идея социально-педагогического сопровождения профессионального становления специалиста в вузе опирается на принципы максимального использования образовательного потенциала вуза, с одной стороны, а с другой – на сопровождение деятельности каждого компонента, уровня, направления и субъекта образовательного процесса в соответствии с основной стратегией развития вуза и институционального социума, с изменяющимися социально-экономическими условиями, с инновационными технологиями и индивидуальными личностными характеристиками всех участников разных направлений деятельности в вузе.

Хотя термин «сопровождение» прочно вошел в профессиональную жизнь практических психологов, педагогов, медиков и употребляется как концептуально, так и в отношении практической деятельности по решению конкретных проблем, нет еще единства мнений специалистов в определении этого понятия. В толковом словаре русского языка сопровождение – это совместное передвижение, прохождение с кем-либо части его пути в качестве спутника или провожатого, помощь одного человека другому в преодолении трудностей и помощь, запускающая механизм собственных ресурсов человека. Анализ различных источников позволяет утверждать, что на сегодняшний день сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной помощи, данный термин активно используется в различных сферах жизнедеятельности.

Проведенный анализ позволил нам сделать следующий вывод: «сопровождение» может рассматриваться, с одной стороны, как комплекс средств, способствующих решению определенных задач, а с другой – в качестве процесса помощи и поддержки, а также создания условий для более эффективного функционирования и развития личности. Любая программа сопровождения в педагогике представляет собой технологию разрешения проблем развития и становления личности студента.

Мы, в свою очередь, под сопровождением понимаем комплексную технологию, направленную на создание оптимальных условий для личностного развития, социального самоопределения и профессионального становления субъектов образования, а также на успешное овладение ими необходимым набором компетенций в ситуациях педагогического и студенческого взаимодействия. Оптимальными мы считаем условия, в которых мобилизуются и реализуются возможности индивида, результатом становится нормальное социальное функционирование, реализация потребностей и прав, компенсация недостатков.

Также социально-педагогическое сопровождение можно обозначить как ресурс совершенствования профессионального становления специалиста в вузе, который позволит субъектам образовательного процесса на всех уровнях быстрее реагировать на изменения во внешней среде; координировать и активизировать управленческие воздействия разных уровней.

Что касается генезиса данного понятия, то идея сопровождения стала формироваться в социальной педагогике в конце XIX в. Первоначально под ней понималось реальное сопровождение ребенка, неспособного в силу каких-либо причин действовать в той или иной области жизни самостоятельно. Однако по мере развития социальной педагогики как особой области знания категория сопровождения стала приобретать самостоятельное значение.

В психолого-педагогических исследованиях рассматриваемые нами понятия всегда являлись объектом внимания различных авторов. Так, К.Д.Ушинский фундаментально и глубоко исследовал данную проблему. Он был убежден и аргументировано доказал, что высокий уровень образования и воспитания обеспечивается педагогическим мастерством преподавателей и самостоятельной познавательной деятельностью учеников: «...наставник должен помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или иного предмета; не учить, а только помогать учиться» [1, с.140]. Л.Н.Толстой под сопровождением высокого уровня образовательной и воспитательной деятельности понимал постоянное совершенствование форм и методов обучения: «Всякий учитель должен знать, что каждая изобретенная им метода есть только ступень, на которую должно становиться для того, чтобы идти дальше, что как дело преподавания есть искусство, то оконченность и совершенство недопустимы, а развитие и совершенствование бесконечны» [5, с.335]. Мысли о необходимости поддержки растущего человека содержатся в трудах многих педагогов и

психологов, основывающих свои теорию и практику на позициях защиты интересов личности (А.С.Макаренко, И.П.Иванов, Ш.А.Амонашвили, А.В.Мудрик и др.).

Некоторые авторы (А.Г.Асмолов, Ю.В.Слюсарев) рассматривают психолого-педагогическое сопровождение, обеспечивающее раскрытие, реализацию и развитие личностного потенциала учащегося, создающее условия для развития потребности личности каждого учащегося к самореализации и саморазвитию на основе учета индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей.

И.А.Липский, анализируя понятие «сопровождение», приходит к выводу, что «сопровождение развития человека представляет собой его социальное взаимодействие с окружающими людьми, функциями воздействий которых является развитие этого человека на его жизненном пути, в разнообразных личных и социальных ситуациях» [6].

Однако выделение этой проблемы в особую сферу целенаправленной педагогической деятельности было осуществлено О.С.Газманом. Ученый выделяет в педагогическом процессе наряду с обучением и воспитанием самостоятельную область, называя ее «педагогической поддержкой ребенка в образовании». Рассматривая смысл понятия «поддержка», можно сказать, что поддерживается лишь то, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне. О.С. Газман утверждает, что поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека [2].

Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни. Иными словами, педагогическая поддержка – это «деятель-

ность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем; успешным продвижением в обучении; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным самоопределением» [4, с.12].

Методы и приемы педагогической поддержки разнообразны, так как связаны с множеством ситуаций общения. О.С.Газман выделяет семь шагов решения проблемы в режиме диалога, которые могут рассматриваться в качестве алгоритма педагогической поддержки:

1. Заметить эмоциональное состояние ребенка.
2. Помочь ему увидеть свою проблему.
3. Помочь определить свое к ней отношение.
4. Помочь определить, что делать.
5. Помочь определить, как делать.
6. Стимулировать выбор ребенком вариантов решения.
7. Стимулировать выработку им плана действия.

Проанализировав эти подходы, мы пришли к выводу, что под процессом педагогического сопровождения следует понимать составляющую образовательного процесса, целью которой является создание условий для максимального личностного развития (включающего социализацию и психологическое развитие) и обучения; осуществляется педагогическими средствами и предусматривает непосредственное взаимодействие участников образовательного процесса.

Наша опытно-экспериментальная работа показала, что в качестве основных характеристик педагогического сопровождения профессионального становления специалиста выступают процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную жизнь человека, особые отношения между участниками данного процесса.

В то же время расширение поля деятельности педагогов, их выход за нормативные рамки образовательного процесса позволяет учебному заведению влиять на воспитанников не только через его институциональные средства, но и как фактору социальному, через использование возможностей окружающей среды, через отношения, складывающиеся между всеми участниками образовательного процесса и процесса профессионального становления специалиста. Поскольку личность в педагогическом процессе рассматривается как синергетическая, социальная, саморазвивающаяся система, сущность которой выражается в качестве освоения и выполнения ею объективных социальных ролей, то в этом случае речь необходимо вести о социально-педагогическом сопровождении [3]. Использование термина «социально-педагогическое сопровождение» подчеркивает тот факт, что в процессе обучения, воспитания и развития личности нужно использовать не только педагогические средства, возможности педагога, способности обучаемого или воспитанника как отдельной личности, но и широкие возможности социальной среды, социума как дополнительного педагогического средства воздействия на личность. Оно отражает взаимосвязь процесса обучения, воспитания и развития личности с социумом, реализацию его потенциальных возможностей в педагогическом процессе. Социально-педагогическое сопровождение не подменяет образовательный процесс, оно способствует адаптации учащегося к образовательному процессу, его интеграции в социокультурную среду образовательного учреждения, успешному овладению профессией.

Таким образом, можно констатировать, что существуют различные теоретические и практические подходы к изучению феномена социально-педагогического сопровождения. На наш взгляд, это связано со спецификой тех категорий сопровождаемых, которым оказывается поддержка.

Наше понимание социально-педагогического сопровождения исходит из ряда разрабатываемых современной наукой идей, которые находятся на междисциплинарном уровне, порождены взаимопроникновением и взаимодополнением различных отраслей человеческого знания. В первую очередь, это отдельные положения концепции воспитательных систем, в соответствии с которыми воспитание (в широком значении) есть системно-социальный процесс человековедения, зависящий от синергетического взаимодействия целенаправленного воспитания, самовоспитания личности и влияний на нее социально-педагогической инфраструктуры общества и его социумов; воспитание (в педагогическом значении) – это синергетический процесс системного ориентированного человековедения, суть которого заключается в педагогическом регулировании освоения и выполнения личностью системы объективных социальных ролей [3].

Также основанием можно считать понимание воспитания как целенаправленного педагогического воздействия на социально обусловленное становление личности в процессе социализации, управление развитием личности, формирование ее личностной композиции социально-ценностных отношений, всех ее основных сфер на основе интеграции индивидуального и социального [3].

Понимание социально-педагогического сопровождения опирается также на результаты изучения различных аспектов становления личности и свидетельствует о следующем:

– технология такого сопровождения в практике образовательных учреждений может применяться для создания условий, облегчающих решение наиболее актуальных задач социализации: для студентов – подготовки к профессии и нового статуса взрослого;

– необходимость создания условий для трансформации процесса воспитания в процесс самовоспитания, при котором

происходит субъектное включение воспитанника в различные виды деятельности;

– институциональные ресурсы: содержание образовательного процесса, технологии образовательного и воспитательно-образовательного процесса, организационная структура учреждения, ценностно-смысловая и событийная атмосфера сообщества, формирующегося на основе учреждения, поведенческие нормы и модели взаимодействия, традиционные для учреждения, материально-техническое обеспечение учреждения;

– создание такого образовательного пространства, в котором возможно максимальное сближение потребностей воспитанника и объективных условий, в которых функционирует образовательное учреждение.

Созданию таких условий и помощи в адаптации к новым ситуациям жизнедеятельности, на наш взгляд, должно способствовать социально-педагогическое сопровождение профессионального становления специалиста в вузе. Необходимость сопровождения, адаптации и удовлетворенности

студентов в значимых сферах их жизни на социальном и социально-психологическом уровнях мы определили на констатирующем этапе нашей опытно-экспериментальной работы.

Мы остановили свой выбор на опроснике социально-психологической адаптации личности К.Роджерса и Р.Даймонда, а также на опроснике удовлетворенности общением и своим положением в обществе, которые в наибольшей степени соответствуют цели нашего исследования. Данные опросники мы применили среди студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» в КГМУ и в Академии социального образования.

Опрос выявил субъективную удовлетворенность, а также психологический и социальный аспекты адаптации студентов. Согласно результатам опроса, достаточно большое количество студентов имеют низкую степень субъективной удовлетворенности своим положением (рис. 1, 2). Степень интеграции индивида со средой

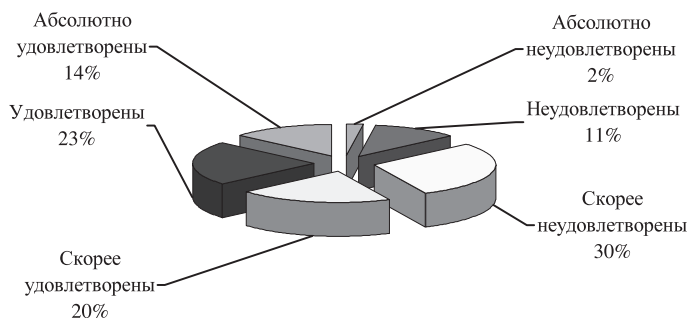


Рис. 1. Результаты опроса удовлетворенностью общением и своим положением в обществе студентов АСО

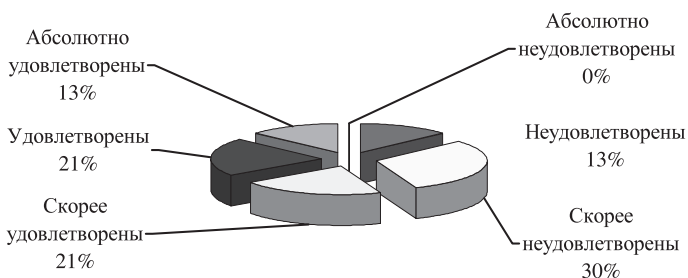


Рис. 2. Результаты опроса удовлетворенностью общением и своим положением в обществе студентов КГМУ

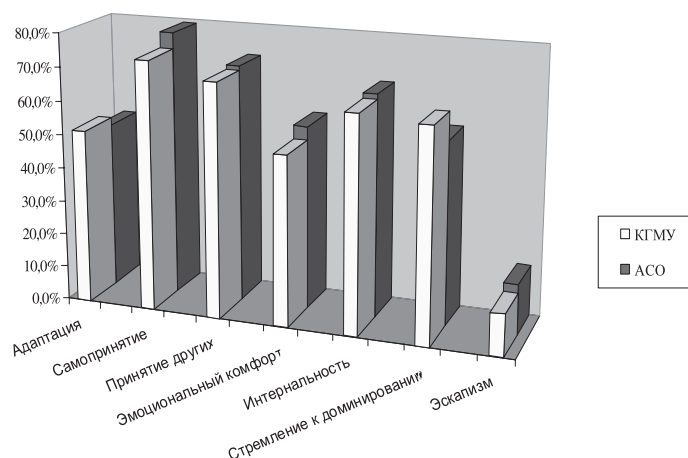


Рис. 3. Результаты опроса социально-психологической адаптации личности студентов, % от ответов

находится на невысоком уровне. Реализация основных потребностей и самореализация успешно осуществляются лишь у половины обучающихся.

Результаты проведенного анкетирования (рис. 3) выявили достаточно высокий уровень коммуникативных навыков, относительную стабильность эмоциональной сферы. Однако наряду с этими данными, мы также наблюдали, что эмоциональный комфорт и сопутствующая ему успешная адаптация занимают не самые высокие позиции.

Таким образом, теоретически и экспериментально доказано, что более успешному и эффективному профессиональному становлению личности студента будет способствовать совершенствование технологии социально-педагогического сопровождения.

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – 608 с.
2. Газман, О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
3. Методологические и теоретические основы воспитания студентов ССУЗ в условиях модернизации образования / под ред. В.Ш. Масленниковой. – Казань: ИСПО РАО, 2004. – 148 с.
4. Газман, О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: концепция проектирования / О.С. Газман // *Директор школы: науч.-метод. журн. для рук. учеб. заведений и органов образования.* – 2007. – № 3. – С.10-16.
5. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1998. – 544 с.
6. URL: <http://www.Lipsky.ru/statii/soprov.htm>

УДК 159.9.07:159.95:001.126

О ВОЗМОЖНОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПО 3D-ВОСПРИЯТИЮ ПЛОСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ

В.Н. Антипов, А.В. Жегалло

Аннотация

В статье представлены экспериментальные результаты возможности применения технологии айтрекера для выявления способности восприятия глубины, объема образов плоских изображений. Предполагается, что методика может быть использована для мониторинга креативных способностей мышления.

Ключевые слова: зрение, обучение, плоские изображения, объемное восприятие, креативность, интуиция.

Abstract

The article presents experiment-based results of the opportunities provided by the use of an eye-tracker to reveal the capacity of perceiving depth, and 3d volume of flat images. It is hereby supposed that this method can be used to monitor creative powers of thought.

Index terms: vision, learning, flat images, three-dimensional perception, creativity, intuition.

Способность открывать новое (или креативность) позволяет человеку познавать окружающий мир, развивает науку, технологии, что и создает высококоразвитую цивилизацию. Любое обучение – это образование миллионов новых связей в нейронных сетях головного мозга. Допустимо предположение, что «механизм» образования новых связей, когда образование становится самообразованием, а развитие саморазвитием, как и непосредственно закон гарантированного качества образования [1], характеризуют именно креативные способности человека. Структурирование креативной образовательной среды относится к инновационной компоненте современной системы образования в России. Иными словами, развитие креативных способностей школьника, студента можно отнести, в том числе, и к проблеме мониторинга качества образования. В идеальном варианте целесообразно разработать универсальную «технология» мониторинга креативных способностей, не опирающуюся на отдельные предметы обучения, например, с применением зрительного восприятия.

Известно, что до 90% информации о внешнем мире человек получает с помо-

щью зрения. Восприятие пространства среды обитания, особенно образов плоских изображений, относится к культурно-историческим детерминантам развития [10, с.368]. Как показали исследования начала прошлого века представители нецивилизованных народов не способны на фотографиях узнать своих близких [10, с.360]. В середине XX в. получены данные: европейские младшеклассники к окончанию начального обучения начинают воспринимать тестовые картинки, нарисованные по законам перспективы, как трехмерные изображения, а африканские дети, как двумерные изображения. Другие исследования со школьниками после 4 лет обучения и неграмотными рабочими показали, что 80% детей и 100% взрослых воспринимали аналогичные тестовые картинки как двумерные [10, с.368]. По исследованиям XX в. психологи делают выводы, что восприятие пространства развивается у детей не только в результате формального образования – главным фактором следует считать неформальное домашнее обучение, такое как чтение книг, рисование, рассматривание картинок, игра с конструкторами [10, с.368].

За последние 15 лет в неформальном домашнем обучении высокоразвитых стран

главенствующую роль начинают играть возможности компьютера. Современные молодые люди в возрасте 14–22 лет проводят за экраном монитора компьютера от 30 минут до 10 часов каждый день. Даже если среднее время составляет ~ 3 часа, то и за это время плоский экран монитора воздействует на их зрительное восприятие (на расстоянии ~ 0,5 м). Фильмы, игры, интернет-страницы используют изображения, полученные по законам трехмерного моделирования. Они существенно отличаются от пространственного построения предметов среды обитания.

Возможно, наступают новые способы развития – 3D-компьютерное мышление. Ранее полагалось, что с эпохи Возрождения, когда были опубликованы законы перспективы, человек научился мыслить картинками, их пространственным построением [10, с.367]. 3D-компьютерное мышление – это способность воспринимать глубину, объемность, пространственную перспективу образов любых плоских изображений без использования технических средств стереоиндустрии. Иными словами переносить трехмерное восприятие с объектов окружающего мира на результаты интеллектуальной деятельности человека – на плоские изображения. Возможно, что формируется современная зрительная система (СЗС) [3], креативное восприятие среды обитания.

На исследования в области развития современной зрительной системы Казанским университетом, преподавателями и сотрудниками получено семь патентов на изобретения. Некоторые из патентов [4–6] подпадают под высший, пятый уровень классификации теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) [2, с.15]. В них устранены техническое и физическое противоречия: для восприятия глубины и объемности образов плоских изображений необходимо использование двух смещенных проекций трехмерных объектов. Или известные с 1838 г. принципы стереоскопического восприятия (далее стереопсис).

Глубина, объемность пространственная перспектива воспринимаются на символах, образах любых одиночных плоских изображениях. По мнению авторов ТРИЗ, высшие уровни изобретений способны сформировать новую отрасль техники, а в приложении к указанным патентам – это новые уровни развития зрения, мозга, сознания.

Нами получены следующие результаты: начальные элементы формирования современной зрительной системы, такие как рельефность образов плоских изображений выявлены у ~ 90% опрошенных (выборка около 1000 чел). Особенно важно, что около 1% из них утверждают о том, что все плоские образы воспринимают как объемные, что подпадает под высокие уровни формирования СЗС [3]. Разработанная система обучения показала, что 10 очных занятий достаточно, чтобы показатель креативного наблюдения глубины 2D-изображений студентов вырос с 65% до 92% [7, 8].

Допустим, развитие восприятия объема, пространства образов плоских изображений подпадает под критерий креативности не только зрения, но и мышления [3]. В «формате» метатеории У.Найссера, когнитивной схемы как обобщенного способа поиска получения, переработки информации [10, с.88] такое предположение оправданно. Следовательно, определив креативный уровень восприятия пространства образов плоских изображений, можно будет оценить и креативность мышления. Ниже приводим первые экспериментальные результаты выявления уровня восприятия глубины и объемности плоских изображений.

Принцип стереоскопического зрения основан на том, что два глаза человека получают на сетчатках глаз (ретиальные изображения) несколько отличные друг от друга изображения одной и той же сцены. Это происходит потому, что глаза человека удалены друг от друга на 5–8 см. Разница между двумя ретиальными изображения-

ми называется бинокулярной диспаратностью [11, с.361]. Стереоскопическое зрение, бинокулярная диспаратность приводят к тому, что мы воспринимаем окружающие трехмерными объектами объемными, располагаем их по глубине друг относительно друга. С другой стороны, именно такие особенности зрения препятствуют объемному восприятию пространства удаленных более чем на 200 м объектов и образов плоских изображений. Исходя из принципа стереопсиса, в двух последних вариантах восприятия на сетчатках глаз образуются идентичные ретинальные изображения, которые и не должны иметь ни глубины, ни объема.

Наглядность принципа действия стереопсиса можно продемонстрировать с помощью стереоскопа, стереограмм или современных средств 3D-стереоиндустрии. Все они используют парные картинки, полученные с небольшим смещением и демонстрацией их по отдельности правому и левому глазу. Слияние этих двух плоских, слегка диспаратных картин в нейронных сетях головного мозга создает полное впечатление объемного изображения со стереоскопической глубиной.

Стереоскопическая глубина, бинокулярная диспаратность двух стереопар может быть измерена на айтрекере [9]. Айтрекер с применением оптической техники регистрирует моторику движения глаз, используя программное обеспечение, обрабатывает полученную информацию, выводит на экран монитора условные машинные координаты местоположения правого и левого глаза. Наличие бинокулярной диспаратности, стереоскопической глубины определяются по величине показаний условных горизонтальных координат правого и левого глаза. Если в каждый глаз направить по одной из

диспаратных стереопар, то возникает разность между условными горизонтальными координатами местоположений глаз. В тех случаях, когда каждый глаз наблюдает два идентичных изображения или одиночное изображение, то показания для правого и левого глаза должны совпадать.

На *рис. 1* показан фрагмент стереограммы, используемой для тестирования уровня подготовки обучения студентов при наблюдении стереоскопической глубины [7]. Он состоит из трех стереопроекции картины Н.Хамидуллиной – это сцены воды, облачного покрова и удаленного острова в центральной части. Они наложены на «высокочастотную» периодику той же сцены.

При концентрации взгляда на тесте, выведенном на плоскости экрана монитора компьютера, показания условных горизонтальных координат правого и левого глаза (вертикальная шкала рисунка) практически совпадают (*рис. 2a*). По горизонтальной шкале откладывается время регистрации эксперимента. Если изменить относительное направление осей глаз и свести их (конвергенция), сконцентрировав взгляд до теста, получить сначала двоение трех проекций, а затем их слияние (или фузия), то из четырех изображений два средних приобретают стереоскопическую глубину пространства воды, облаков и как бы парят над общей «высокочастотной» периодикой. Показания координат правого и левого глаза отличаются друг от друга на ~200 единиц шкалы (*рис. 2b*).

Попытка прочитать на тесте вертикально расположенное слово приводит к синхронному колебанию движения глаз и к появлению «высокочастотных» компонент (*рис. 2c*). Диапазон отличия условных координат составляет 200–250 единиц шкалы.



Рис. 1. Тест «Хамидуллиной» для определения уровня подготовки зрительной системы

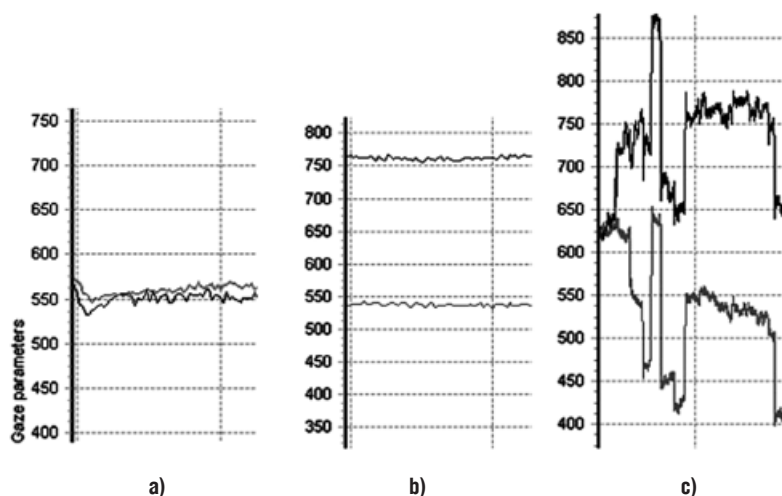


Рис. 2. Показания на экране монитора компьютера условных координат местоположения правого и левого глаза

Аналогичная закономерность выявлена и для первого комплекта обучающего пособия, фрагмент которого показан на рис. 3. На фрагменте возможно восприятие до 17 уровней стереоскопической глубины.

При варианте рассматривания пособия как плоского изображения условные горизонтальные координаты правого и левого глаза отличаются не более чем на 10 условных единиц вертикальной шкалы (рис. 4а) При концентрации взгляда до плоскости рисунка и наблюдении стереоскопической глубины проекций разность показаний

двух глаз достигает 190 условных единиц шкалы (рис. 4б). Движение взгляда по плоскости листа и наблюдение всех уровней стереоскопической глубины приводит к появлению гармоник частоты сканирования движения глаз с сохранением разности показаний условных координат в пределах 150–190 единиц (рис. 4с).

По утверждению 74% студентов, к окончанию цикла обучения они способны наблюдать глубину слоев на обычной плоской мраморной плитке [7]. Фрагмент изображения мраморной плитки показан на рис. 5.



Рис. 3. Фрагмент обучающего пособия

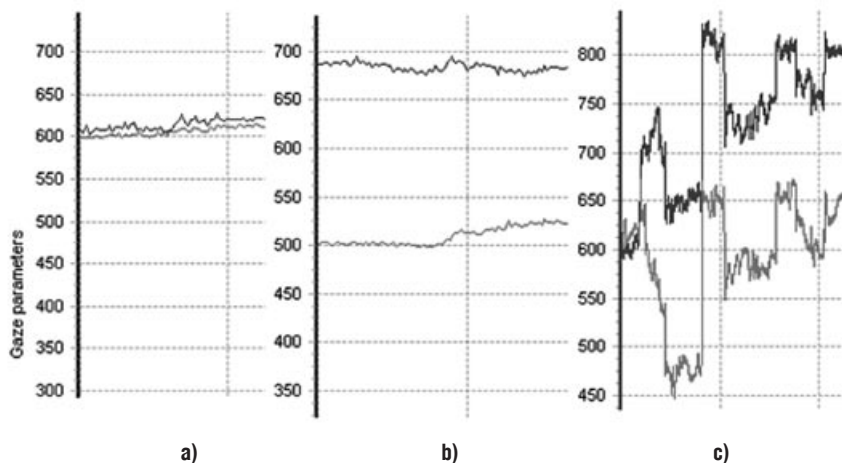


Рис. 4. Показания на экране монитора компьютера условных координат местоположения правого и левого глаза при различных вариантах концентрации взгляда

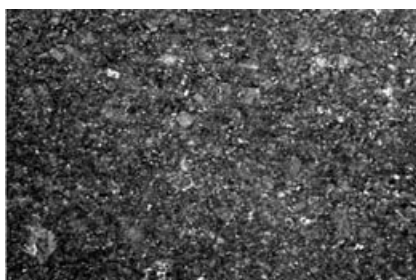


Рис. 5. Фрагмент мраморной плитки, создающий эффект глубины слоев

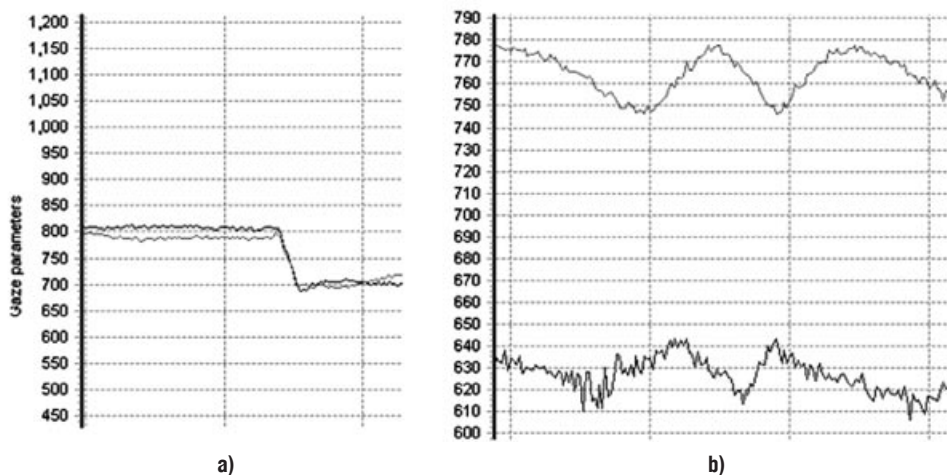


Рис. 6. Варианты различных условий регистрации условных горизонтальных координат при наблюдении фрагмента мраморной плитки на экране монитора компьютера первым автором статьи

Эффект восприятия глубины слоев облицовочной мраморной плитки был замечен первым автором статьи, моторика движения глаз которого, при наблюдении фрагмента на экране монитора, показана на рис. 6. На рис. 6 приведены два временных интервала регистрации моторики движения глаз.

На рис. 6 видно, что в процессе наблюдения фрагмента мраморной плитки разность показаний условных координат правого и левого глаза изменяется в интервалах от нулевых значений до 150 единиц вертикальной шкалы. Сравним показания, представленные на рис. 6b с зависимостями рис. 4b, c и рис. 2b, c. Допустимо сделать вывод: при наблюдении глубины слоев мраморной плитки регистрируются показания, эквивалентные условиям восприятия стереоскопической глубины стереопар в условиях их слияния. Отметим, что разность условных вертикальных координат при наблюдении эффекта креативной глубины мраморной плитки соизмерима с уровнем показаний, характеризующим восприятие стереоскопической глубины стереопар в условиях их слияния.

Наиболее достоверной причиной способности восприятия креативной глубины плоских изображений следует считать опыт наблюдения стереоскопической глубины на учебных стереограммах [3–6]. В том числе и с эффектами, показанными на рис. 2c и рис. 4c.

Технология наблюдения стереоскопической глубины на используемых стереограммах аналогична восприятию растровых псевдообъемных изображений. На растровых изображениях применяются цилиндрические линзы, периодика которых осуществляет направление в каждый глаз по отдельности диспаратные изображения. Однако, в отличие от необходимости использования нескольких изображений, концентрации взгляда по типу рис. 1 и рис. 3, слияние в растровых изображениях осуществляется без навыка изменения относительного направления осей обоих глаз.

На рис. 7 показаны фрагменты регистрации показаний моторики движения глаз при рассматривании двух вариантов растровых изображений.

Сравним зависимости рис. 7, рис. 2c и рис. 4c. Видно, что при рассматривании растровых изображений и процессов обучения на стереоскопических проекциях регистрируемые эффекты бинокулярной диспаратности соизмеримы. Следовательно, растровые изображения можно использовать для тренировочного процесса восприятия глубины и объемности плоских изображений. При этом не применять механизмы конвергенции, дивергенции (или изменение относительного положения осей глаз).

Использование технологии регистрации моторики движения глаз показывает, что способность восприятия креативной глуби-

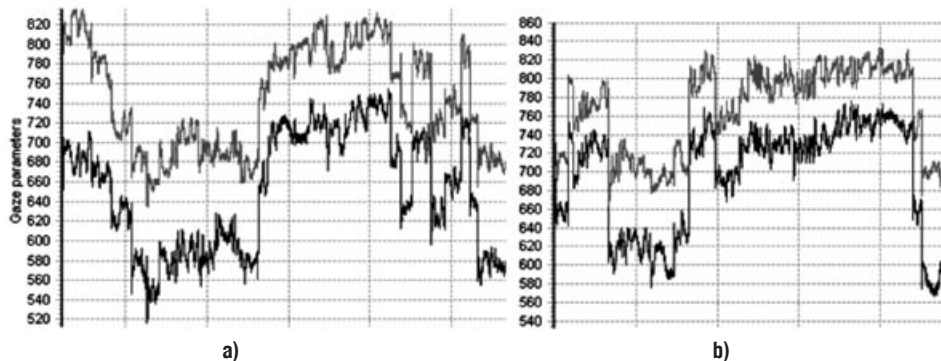


Рис. 7. Варианты различных условий регистрации условных горизонтальных координат при наблюдении глубины двух растровых изображений

ны и объемности плоских изображений может быть выявлена объективным методом с применением техники айтрекера. В «формате» теории У. Найссера новая способность зрения может относиться к условиям развития креативного мышления. Иными словами, методика регистрации моторики движения глаз при наблюдении плоских изображений, возможно, позволит проводить мониторинг креативных способностей мышления.

Из полученных результатов и рис. 7 видно, что техника построения объемных растровых изображений может способствовать тренингу развития новых способностей восприятия. Процесс обучения будет постоянно осуществляться при попадании растровых изображений в поле зрения человека.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития в контексте принципов инновационности, конкурентноспособности и прогностичности / В.И. Андреев // Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентноспособности и прогностичности образовательных систем: материалы XX Всерос. науч. конф. / под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – С. 3–6.
2. *Альтшуллер, Г.С.* Поиск новых идей: от озарения к технологии / Г.С. Альтшуллер, Б.Л. Злотин, А.В. Зусман, В.И. Филатов. – Кишинев: КартяМолдовеняскэ, 1989. – 381 с.
3. *Антипов, В.Н.* Интуитивный экспериментально-физический подход в образовательном проекте по развитию интеллектуальных способностей человека / В.Н. Антипов, Р.С. Якушев // Образовательные технологии и общество. – 2011. – Т.14, № 1. – С. 400–406.
4. *Антипов, В.Н.* Способ формирования трехмерных изображений (варианты) / В.Н. Антипов. – Патент России № 2264299. – 2005. – Бюл. № 32.
5. *Антипов, В.Н.* Способ развития зрительной системы человека / В.Н. Антипов. – Патент России № 2318477. – 2008. – Бюл. № 7.
6. *Антипов, В.Н.* Способ развития стереоскопического зрения / В.Н. Антипов, А.В. Антипов. – Патент России № 2391948. – 2010. – Бюл. № 17.
7. *Антипов, В.Н.* Интуитивно-креативный тренинг для специалистов ПИАР-технологий / В.Н. Антипов, А.В. Грачев, А.В. Антипов, О.А. Павлова // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 5(21). – С. 153–158.
8. *Антипов, В.Н.* Рельефность плоских изображений сегодня – это модель развития зрения человека в будущем / В.Н. Антипов, И.О. Баландин, Р.Р. Валеева // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 200–205.
9. *Барабанщиков, В.А.* Чувствительность айтрекера и точность измерения положения глаз / В.А. Барабанщиков, Г.Ю. Окутина, О.Л. Окутин // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 90–96.
10. *Гусев, А.Н.* Общая психология. Ощущение и восприятие / А.Н. Гусев. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – Т. 2. – 416 с.
11. *Шиффман, Х.Р.* Ощущение и восприятие / Х.Р. Шиффман. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 928 с. ■

УДК 378.016

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ДВИЖЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

О.Н. Сергеева

Аннотация

В статье рассматриваются основные компоненты модели системы формирования психофизической готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения к профессиональной деятельности средствами физической культуры и спорта.

Ключевые слова: система, модель, личность, специалист, профессиональная подготовка, физическая культура, спорт.

Abstract

The article takes an overview of the basic components of the model of psychophysical readiness of students majoring in traffic security for professional work by means of physical education and sports.

Index terms: system, model, personality, professional, vocational training, physical education, sports.

Разрабатывая модель формирования психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности дорожного движения, мы исходили из определения понятия «модель», данные Е.В.Романовым, который под педагогической моделью понимает «обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отражает и репрезентует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленный в требуемой наглядной форме и способный давать новое знание об объекте моделирования» [5, с.89].

В ходе нашего исследования мы разработали модель системы формирования психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения средствами физической культуры и спорта.

В разработанной нами модели формирования психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения она представляется как целостная педагогическая система с множеством взаимосвязанных элементов, образующих их устойчивое единство. Системообразующим фактором данной сис-

темы является цель, которая была сформулирована нами следующим образом: совершенствование системы формирования психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности дорожного движения, которая была конкретизирована нами следующими задачами:

– вооружение студентов специальными знаниями:

- о социально-биологических основах физической культуры;

- о значении физической тренированности для поддержания здоровья и работоспособности человека;

- об основных психофизиологических качествах личности (силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости и др.) и методики их развития средствами физической культуры и спорта;

- о физическом развитии и психофункциональной готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности;

- об основах методики самостоятельных занятий физкультурой и спортом;

- об основах физической культуры и здорового образа жизни и т.д.;

– формирование у них:

- мотивационно-ценностного отношения и самоопределения к физической

культуре и спорту с установкой на здоровый стиль жизни;

- стремления к физическому совершенствованию и самовоспитанию;

- потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом и т.п.;

- выработка у студенческой молодежи умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья;

- развитие и совершенствование способностей и качеств, определяющих психофункциональную готовность будущего специалиста к трудовой деятельности и др.

К основным закономерностям, которые следует учитывать при формировании психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения мы отнесли как внешние (ее обусловленность социально-экономическими потребностями общества; обусловленность возможностями общества и условиями, в которых протекает процесс; ходом модернизации системы профессионального образования; спецификой будущей профессиональной деятельности и требованиями общества к представителю данной профессии и т.д.), так и внутренние (связь между процессами обучения и воспитания как основными компонентами педагогического процесса, деятельностью субъектов педагогического процесса, деятельностью обучающихся и уровнем их обученности, воспитанности и развития, а также детерминированность процесса профподготовки специалиста наличием педагогических условий).

Важным компонентом разработанной нами модели формирования психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения являются принципы. В педагогике высшей школы принято выделять следующие дидактические принципы: наглядности и научности обучения; активности и сознательности; прочности, систематичности и последовательности; развивающего и воспитывающего характера обучения и др.

В основу нашей модели были также положены принципы, выделяемые учеными, разрабатывающими те или иные аспекты теории и методики физического воспитания студенческой молодежи, а именно:

- принцип системного чередования нагрузок и отдыха, обуславливающий определенный порядок чередования повышенной двигательной активности с отдыхом, что обеспечивает эффективность учебно-тренировочных занятий;

- принцип непрерывности, так как слишком короткий либо продолжительный отдых может привести к нарушению эффекта воздействия физических нагрузок на организм обучающихся. Несоблюдение оптимальной продолжительности отдыха может превратить его из положительного компонента физической подготовки в фактор перетренировки или растренировки;

- принцип адаптивного сбалансирования динамики нагрузок, ибо физические нагрузки при многократном воздействии должны соответствовать адапционным возможностям обучающихся. Сбалансированными в этом отношении правомерно считать лишь такие нагрузки, регулярное применение которых не вызывает признаков переутомления;

- принцип постоянного наращивания развивающе-тренирующих воздействий, предусматривающий обеспечение ответственности физических упражнений на основе планомерного последовательного повышения двигательной активности, увеличения объема и интенсивности физических нагрузок;

- принцип циклического построения системы практических занятий. Структурная упорядоченность процесса физической подготовки выражается в его цикличности, т.е. в повторяющейся последовательности занятий, при которой отдельные занятия и их целые серии чередуются в порядке своего рода кругооборота;

- принцип возрастной адекватности направлений многолетнего процесса физической подготовки, обязывающий кор-

ректировать доминирующую направленность процесса физической подготовки в различных его стадиях в соответствии с тенденциями возрастного развития обучающихся, т.е. применительно к естественно сменяющимся периодам онтогенеза, особенно периодам возрастного физического развития [2, с.11–12].

В соответствии с целью и задачами по формированию психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения была определена совокупность основных направлений деятельности высшей школы. На наш взгляд, она представляет собой сложный синтез трех взаимосвязанных между собой структурных компонентов этого процесса:

– физическая подготовка (овладение двигательными способностями, развитие физических качеств, обусловленными внутренними факторами и жизненными условиями: сила, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость и др.);

– формирование функциональной устойчивости организма (функциональная подготовка): увеличение физиологических резервов организма, обусловленных повышением уровня деятельности его функциональных систем (сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной, эндокринной, пищеварительной, выделительной и др.);

– формирование профессионально важных психофизических качеств личности: совершенствование таких психических качеств, как смелость, настойчивость в достижении цели, способность адаптироваться к резко меняющимся условиям окружающей природы и социальной среды и др.

В процессе формирования психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения из всего спектра организационных форм мы выбрали как традиционно применяемые в подготовке специалистов (формы теоретической подготовки: лекция, практические занятия, учебная экскурсия, самостоятельная работа, конференция,

консультация, занятия в спортивных секциях, соревнования и т.д.; формы практической подготовки: практические занятия, самостоятельная работа, спортивные игры, массовые спортивные соревнования, занятия в спортивных секциях и т.п.; формы контроля: тестирование, рейтинговая оценка, медицинский контроль, промежуточная и итоговая аттестация и др.), так и специфические формы занятий по физической культуре. В настоящее время существуют различные подходы ученых к их классификации. Так, по особенностям организации занимающихся и способам руководства ими занятия по физической культуре подразделяются на аудиторные и внеаудиторные.

К аудиторным формам (занятия с постоянным составом занимающихся) относятся:

- учебные занятия по физической подготовке, проводимые преподавателями по Государственным образовательным стандартам 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 [2, с.145].

Реализация задач, направленных на формирование психофункциональной го-

товности студентов средствами физической культуры и спорта предполагает использование как 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 – студент) ее решение; частично-поисковый (эвристический) метод позволяет обучающимся участвовать в отдельных этапах поиска решения поставленной задачи; исследовательский метод определяется как способ организации поисковой, творческой деятельности обучаемых по решению новых проблем], так и специфические методы, используемые в физической подготовке будущих специалистов (методы строго регламентированного упражнения: методы обучения прикладным умениям и навыкам; развитие физических качеств; игровой метод; соревновательный метод) [2, с.180].

Практика показала, что умелое использование всего комплекса методов создает благоприятные условия для формирования у студентов психофункциональной готовности. Так, использование игрового метода создает благоприятные условия для обеспечения всестороннего развития психических и физических качеств и совершенствования двигательных умений и навыков, так как в процессе игры они проявляются в тесном взаимодействии.

Присутствие в игре элементов соперничества требует от занимающихся значительных физических усилий, что делает ее эффективным методом воспитания физических способностей.

Соблюдение условий и правил игры в условиях противоборства позволяет формировать у занимающихся такие качества,

как чувство взаимопомощи и сотрудничества, дисциплинированность, волю, коллективизм и др.

На занятиях по физической культуре, в ходе соревнований различного уровня часто используется и соревновательный метод, что позволяет стимулировать максимальное проявление двигательных способностей и выявлять уровень функциональной готовности студентов; определять общий качественный уровень владения двигательными действиями; обеспечивать максимальную физическую нагрузку и стимулировать воспитание психических качеств личности [7, с.47].

В рамках предложенной нами модели мы считаем целесообразным использовать следующие методы воспитания:

- методы формирования сознания: обеспечение студентов различными сведениями и информацией о возможностях человеческого организма, биологических основах физической культуры, здоровом образе жизни, физической подготовки, требованиях профессии к человеку и т.д.;
- методы стимулирования: поощрение, наказание и соревнование;
- методы организации деятельности физкультурно-спортивного содержания, методы строго регламентированного упражнения, метод обучения двигательным действиям по частям, игровой метод, гимнастические упражнения, разнообразные прыжки, метод усилий (максимальный, повторный, динамический) и др.

Для достижения цели и задач, связанных с формированием психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения средствами физической культуры и спорта, 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 – мо-

дели, 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 (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.

Итак, мы охарактеризовали предложенную нами модель системы формирования психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения средствами физической культуры и спорта. Все его компоненты (цель, задачи, закономерности, принципы, содержание, организационные формы, методы обучения и воспитания, средства) тесно взаимосвязаны, что обеспечивает

ее целостность и системность. Конечный результат ее внедрения в педагогический процесс вуза – достаточно высокий уровень сформированности психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения.

Литература

1. *Андреев, А.А.* Педагогика высшей школы (новый курс) / А.А.Андреев. – М.: Московский международный институт экономики, финансов и права, 2002. – 264 с.

2. *Колюхов, В.Г.* Физическая подготовка сотрудников внутренних дел / В.Г.Колюхов. – М.: ЦОКР МВД России, 2006. – 136 с.

3. *Небаба, А.Н.* Формирование готовности студентов к развитию учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Небаба. – М., 2003. – 26 с.

4. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / под ред. В.И. Бородулина, А.П. Горкина, А.А. Гусева, Н.М. Ланда [и др.]. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 912 с.

5. *Романов, Е.В.* Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства / Е.В. Романов. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2001. – 245 с.

6. *Холодов, Ж.К.* Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов. – М.: Академия, 2000. – 480 с.

7. *Штоф, В.А.* Современные проблемы методологии научного познания / В.А. Штоф. – Л.: Знание, 1975. – 40 с. ■

УДК 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ТРУДОМ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДА ПЕРСОНАЛА

Э.Э. Галимова

Аннотация

В статье обоснована актуальность исследования таких феноменов как удовлетворенность трудом и эффективность труда, а также эмоций в деятельности. Определена цель исследования, описаны различные подходы отечественных и зарубежных специалистов к изучению рассматриваемых характеристик труда. Представлены результаты эмпирического исследования общей удовлетворённости трудом, эффективности труда, а также результаты диагностики эмоциональной сферы изучаемых маркетологов. Сделан вывод об определяющей роли эмоциональных составляющих в системе оценки удовлетворенности трудом и эффективности труда маркетологов.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, мотив, эффективность деятельности, эмоции, маркетинг.

Abstract

The article deals with the relevance of studying such phenomena as labor satisfaction and work efficiency, as well as emotions during any activity. It also describes different approaches of Russian and foreign specialists to the study of these features of labor. The author presents the results of an empirical research in general job satisfaction, work efficiency as well as the results of diagnosing the emotional sphere of the analyzed group of marketers. The article is summed up with a conclusion that emotional components play a decisive role of the in the assessment of job satisfaction labor efficiency of marketers.

Index terms: labor satisfaction, work efficiency, emotion, marketing, motive.

Психологическому феномену удовлетворенности трудом посвящена многочисленная литература, широкие исследования проводились в нашей стране и за рубежом, однако единой теории, посвященной исследованию удовлетворенности трудом, до сих пор не создано. Во многом это объясняется сложностью самого изучаемого феномена. Удовлетворенность трудом многокомпонентна по своей психологической природе. Различные авторы по-разному описывают ее структуру. Большинство отечественных специалистов рассматривают удовлетворенность трудом как психологическую или социально-психологическую категорию. Подробный исторический обзор исследований 20–50-х гг. содержится в статье Т.А.Китвеля. Анализом этой проблемы занимались также В.А.Ядов, А.Г.Здравомыслов, Л.С.Бляхман, А.И.Страхов и др.

Отечественные исследователи приступили к изучению проблемы удовлетворен-

ности трудом сравнительно недавно. За это время ими получены важные результаты, но, к сожалению, интенсивность этих исследований и практическое применение их результатов не отвечают полностью современным требованиям. Пока четко не установлены значение и пути использования показателя удовлетворенности трудом в практике управления предприятиями.

В рамках современной психологической науки общепринятой и общепризнанной как наиболее эвристичная и интерпретационно ресурсная этой области считается двухфакторная «мотивационно-гигиеническая» теория удовлетворенности трудом Ф.Херцберга – самая известная, в центре которой – мотивация работника и его чувство удовлетворения работой.

Отмечается, что удовлетворенность трудом – это исполнение, осуществление ожиданий человека от материальных, социальных и духовно-нравственных результатов своей работы; совокупное воздействие на

работника компонентов трудовой мотивации, включая содержание и условия труда, величину заработка, общественное признание достигнутого, возможности для самовыражения и самоутверждения личности – факторов, определяющих в конечном счете стремление к полезной деятельности, проявление творческой инициативы, готовность к партнерскому сотрудничеству.

Об удовлетворенности трудом можно судить по проявлениям эмоций в труде. В настоящее время существует огромное количество подходов к пониманию эмоций в труде. Исследованиями эмоций занимались как отечественные исследователи С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, П.К.Анохин и др., так и представители зарубежной психологии и физиологии П.Экман, Р.Левинсон, В.Фризен и др.

Как известно, эмоции включены во все психические процессы и состояния человека, любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями. Эмоции выступают как внутренний язык, как система сигналов, посредством которой субъект узнает о потребностной значимости происходящего. Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности [2, с.35]. Эмоции в деятельности человека выполняют функцию оценки ее хода и результатов, впоследствии качество возникших эмоций определяет степень удовлетворенности трудом.

Проблемами экономической эффективности труда занимались как зарубежные исследователи – М.Алле, Р.Барр, Дж.М.Кейнс, так и отечественные ученые – Л.А.Андросова, В.П.Зинченко и др. Однако данные исследования были разрознены, многие не были завершены, и поэтому полученные результаты не привели к созданию определенных концепций эффективности труда.

Большинство зарубежных и отечественных исследователей полагают, что имеется

взаимосвязь удовлетворенности трудом и его эффективностью. Причем ряд авторов отмечают, что удовлетворенность деятельностью положительно влияет на эффективность ее осуществления, которую они называют результативностью. Другие исследователи утверждают, что высокие достижения в деятельности являются источником удовлетворения, особенно когда они подкрепляются внешними вознаграждениями (в виде заработной платы). Некоторые исследователи считают, что удовлетворенность и успешность деятельности взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга. Отмечается, что эффективность деятельности является причиной удовлетворенности содержанием труда и следствием удовлетворенности условиями труда и материальным вознаграждением.

Эффективность традиционно определяют либо количеством затрат, необходимых для получения определенного результата, либо результатом, полученным при определенных затратах.

При оценке эффективности труда целесообразно различать:

- объективные, предметно-технологические показатели эффективности: производительность (количество продукции, выпущенной в единицу времени), качество (соответствие продукции ГОСТам и требованиям технологии), надежность качественная (способность выполнять требуемые операции в заданный интервал времени), надежность количественная (вероятность выполнения требуемых функций в течение заданного времени и в заданных условиях);
- субъективные, психологические, личностные показатели эффективности: вкладываемость человека, вовлеченность разных сторон и уровней психики человека в осуществление деятельности, активизация не только умственных, когнитивных способностей человека, но и отработанность исполнительных операций, действий, а также зрелость мотивационно-волевых компонентов, заинтересованность человека трудом и удовлетворенность его

процессом и результатом, успех – неуспех в предыдущей деятельности, а также психологическая цена результата по величине затрат личностных ресурсов, степень напряженности психических функций и процессов, необходимых для достижения нужного результата.

С учетом объективных и субъективных показателей эффективность, качество труда понимается как интегральная характеристика, фиксирующая «показатели качества и количества выпускаемой продукции, взятые в отношении к сырьевым и временным затратам на ее производство, психологической и физиологической «цене» трудовых усилий, а также по отношению к показателям здоровья и развития личности трудящихся» [1, с.26].

Удовлетворенность трудом, как показывают многочисленные исследования, выступает как серьезная составляющая социально-психологического климата в коллективе, будучи и существенной базой формирования и реализации позитивной психологической атмосферы в группе и одновременно следствием устоявшихся положительных взаимоотношений между работниками.

Что касается эффективности деятельности, то для адекватной оценки этого первостепенного параметра социальной активности личности и группы учет такого субъективного фактора, как удовлетворенность трудом, является необходимым условием.

Основной целью исследования стало изучение роли эмоциональных составляющих в системе оценки удовлетворенности трудом и эффективности труда маркетологов.

В исследовании приняло участие 60 маркетологов, из них мужчин – 33 испытуемых, женщин – 27, возраст участников – от 20 до 50 лет. Все имеют высшее, среднее специальное или среднее экономическое образование и работают по специальности. Таким образом, представляется возможным сравнение сходных по ряду параметров уравновешенных выборок.

Согласно полученным в ходе исследования данным, группа испытуемых маркетологов была условно поделена на две подгруппы в зависимости от уровня их заработной платы (были рассмотрены маркетологи с более высоким уровнем заработной платой и маркетологи с более низким уровнем заработной платы).

Далее мы остановились на рассмотрении данных, полученных с помощью методики «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности», которая отражает количественное представление удовлетворенности трудом, это представление довольно сложно и включает в себя несколько аспектов, таких как значимость профессии, престижность профессии, размер заработной платы, санитарно-гигиенические условия и другие аспекты. Полученные результаты были соотнесены с выделенными подгруппами.

Различие в структуре субъективно выделяемых мотивов профессиональной деятельности испытуемых двух подгрупп очевидно, наиболее значимые различия в выборках наблюдаются по таким факторам, как возможность повышения квалификации (3 балла в подгруппе с низким уровнем заработной платы, 61 балл в подгруппе с высоким уровнем зарплаты) и размер заработной платы (5 баллов и 67 баллов соответственно).

Полученные в ходе исследования данные о структуре мотивации профессиональной деятельности испытуемых дают основание утверждать, из каких составляющих складывается общая удовлетворенность трудом маркетологов. По результатам данной методики выявлено, что имеются различия между двумя подгруппами по уровню общей удовлетворенности трудом (24,2 балла в подгруппе с высоким уровнем заработной платы и 10,8 балла в подгруппе с низким уровнем зарплаты).

В научной литературе отмечается, что ситуация неудовлетворенности трудом накладывает негативный отпечаток на качество жизни человека, на его психическое и физическое здоровье [3, с.303].

На основании разделения изучаемых подгрупп по уровню общей удовлетворенности трудом нами было принято решение проанализировать некоторые показатели эмоциональности (раздражительность, застенчивость, лабильность, тревожность, эмоциональная возбудимость, невротичность и др.), а также ситуативные оценки эмоциональности (самочувствие, активность и настроение), отражающие качество жизни испытуемых. С этой целью мы использовали методику исследования личности с помощью модифицированной формы В опросника FPI, предназначенную для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения, самооценочный тест «Характеристики эмоциональности», предназначенный для самооценки выраженности различных характеристик эмоций: эмоциональной возбудимости, интенсивности, устойчивости, влияния на эффективность деятельности и общения, методику для диагностики ситуативной оценки самочувствия, активности и настроения, а также методику измерения уровня тревожности.

На наш взгляд, полученные результаты об эмоциональных характеристиках маркетологов должны быть дополнены результатами объективного наблюдения за эмоциональной сферой испытуемых, которое проводилось нами на основании ее внешнего выражения (лицевая экспрессия и паралингвистические экспрессивные характеристики).

Обобщая результаты диагностики выраженности различных показателей эмоциональности исследуемых подгрупп, а также результаты проведенного наблюдения можно утверждать о наличии очевидных различий в выборках (маркетологи, имеющие более высокий уровень общей удовлетворенности трудом демонстрируют более позитивные результаты по измеряемым характеристикам эмоциональности).

Далее мы остановились на исследовании социально-демографических харак-

теристик (возраст, уровень образования, стаж работы, пол и должностной статус) как важнейших характеристик субъекта деятельности, которые оказывают влияние на общую картину его эмоциональности.

Подгруппа, проявляющая больше позитивных характеристик эмоциональности, представлена более высококвалифицированными специалистами; в коллективе, где все профессионалы, отмечается меньше вероятностей возникновения негативных эмоций, так как отсутствует соревновательная составляющая, и потребность в самоутверждении высококвалифицированных специалистов сводится к минимуму, невелика вероятность столкновения интересов и мнений, так как каждый работник ответственно и со знанием дела выполняет порученные ему обязанности, к тому же сотрудники такого коллектива продолжительное время работают совместно и чувствуют себя комфортно в уже знакомом и привычном коллективе.

Подгруппа, проявляющая больше позитивных характеристик эмоциональности, представлена преимущественно женщинами, в отличие от второй выборки с преобладающим количеством мужчин в коллективе. Мужчины и женщины, как известно, испытывают различные переживания, мужчины испытывают больше отрицательных эмоциональных состояний, чем женщины.

По результатам нашего исследования должностной статус работника также оказывает влияние на общую картину его эмоциональности, в изучаемых нами подгруппах руководящие работники проявляют более высокий уровень положительных характеристик эмоциональности, чем остальные маркетологи.

Была проведена оценка деятельности (performance appraisal) – формальная процедура оценки работы сотрудника в основном путем сбора информации о выполнении поставленных задач. Оценка эффективности деятельности маркетологов была проведена с помощью оценки резуль-

татов выполнения ими своей работы, своих должностных обязанностей, в качестве основного показателя эффективности мы взяли количество заключенных контрактов за год. Были рассмотрены следующие должностные обязанности: во-первых, это разработка и организация проведения мероприятий, рекламных компаний по стимулированию сбыта и оценка их эффективности, во-вторых, это работа с каналами сбыта через технические средства связи с помощью сети Интернет, телефонной сети и оценка их эффективности.

Рассмотренная в исследовании подгруппа маркетологов с более высоким уровнем общей удовлетворенности трудом, а следовательно, с более позитивной картиной эмоциональности, демонстрирует также и более высокий уровень эффективности деятельности, который выражается в количестве заключенных контрактов за 2007 г. (67 контрактов в подгруппе с высоким уровнем общей удовлетворенности трудом и 45 контрактов в подгруппе с низким уровнем удовлетворенности).

На наш взгляд, необходимо дать описание ценовой характеристики заключенных контрактов, с целью чего был проведен анализ документации исследуемых отделов маркетинга. Анализ был проведен с использованием техники контент-анализа. Было выявлено, что подгруппа, эффективность деятельности которой на более высоком уровне, заключает чаще контракты на более крупные суммы.

Профессиональная деятельность специалиста является не стихийным, а регулируемым и управляемым посредством субъективной модели деятельности процессом (Р.В.Габдреев), поэтому возникает необходимость более подробного и тщательного исследования характеристик субъективной модели деятельности, чтобы изучить особенности ее влияния на результат деятельности маркетолога. С целью изучения влияния особенностей субъективной модели деятельности маркетологов на уровень эффективности их деятельности,

мы провели субъективно-оценочную диагностику (основанную на методе исследования субъективной модели деятельности студентов Р.В. Габдреева). В соответствии с обозначенной проблемой был разработан опросник, предназначенный для определения того, соответствует ли субъективная модель профессии маркетологов реальной модели их деятельности.

Нами были выделены и рассмотрены две составляющие для организации данной части исследования:

1. Подструктура гностических элементов субъективной модели деятельности, выраженная в представлениях об особенностях профессиональной деятельности.

2. Подструктура регулирующих элементов субъективной модели деятельности, выраженная в основных характеристиках структуры профессиональной мотивации.

Мы выявили, что в подгруппе испытуемых с более низким уровнем эффективности деятельности субъективное видение компонентов СМД размыто, неточно и недостаточно осознается, что и приводит к низкой эффективности их деятельности, т.е. деятельность неэффективна из-за несоответствия ее модели реальной деятельности.

В целом же полученные нами и описанные в ходе исследования данные позволяют выделить несколько моментов. Подгруппа испытуемых с более высоким уровнем общей удовлетворенности трудом демонстрирует более позитивную картину эмоционального состояния. Необходим учет влияния различных эмоциональных составляющих и ситуативных оценок эмоционального состояния на общую удовлетворенность трудом маркетологов. В результатах исследования также прослеживается определяющая связь выявленных эмоциональных составляющих труда и его эффективности.

«Удовлетворенность трудом», а также отдельные ее факторы влияют на субъект труда и как на работника, и как на носителя физиологических возможностей и

здоровья, причем это влияние происходит через систему эмоциональных составляющих. Эмоциональные характеристики, связанные с удовлетворенностью трудом, взаимосвязаны с эффективностью деятельности субъекта труда, так как удовлетворенность трудом является одним из важных показателей его эффективности. Эмоции организуют деятельность, «стимулируют» и направляя ее.

Литература

1. *Зинченко, В.П.* Психологические вопросы эффективности и качества труда / В.П. Зинченко, С.Н. Мунипов, В.Ф. Рубахин // Психологический журнал. – 1984. – № 2. – С. 25-34.
2. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. *Молл, Е.Г.* Управление карьерой менеджера / Е.Г. Молл. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с. ■

УДК 374.72:008

ПРОБЛЕМА ПРИОБЩЕНИЯ НЕРУССКИХ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ И ВОСТОКА РОССИИ К ПРАВОСЛАВНО-РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ В ПИСЬМАХ Н.И. ИЛЬМИНСКОГО К.П. ПОБЕДОНОСЦЕВУ

В.Г. Гималиев

Аннотация

Данная статья представляет собой краткий обзор писем учебного-ориенталиста, педагога-просветителя Н.И. Ильминского, в которых обоснована необходимость приобщения нерусских народов Поволжья и Востока России к православно-русской культуре путем церковного богослужения и школьного обучения на их родном языке.

Ключевые слова: православно-русская культура, христианское просвещение, русский язык, нерусские народы, школа, родной язык.

Abstract

The article gives a brief overview of the letters written by scholar of Oriental cultures, educator and enlightener N.I. Ilminsky to K.P. Pobedonostsev, Ober-Prokurator of the Holy Synod of Russian Church. The letters justify the necessity of exposing the non-Russian peoples of the Volga region and the East of Russia to Orthodox Russian culture by means of translating the divine service and organizing school training in their native languages.

Index terms: Orthodox Russian Culture, Christian education, Russian language, non-Russian peoples, native language.

В 2009/2010 учебном году в общеобразовательных школах многих субъектов Российской Федерации введен курс «Основы религиозных культур и светской этики», целью которого является формирование у школьников представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу религиозно-культурных традиций народов России, развитие способности к общению в многоконфессиональной и поликультурной среде на основе толерантного взаимоотношения.

В решении этих задач немаловажное значение имеет обращение к историческому опыту христианского просвещения нерусских народов Поволжья, который наиболее ярко представлен в наследии выдающегося педагога-миссионера, ученого-востоковеда Н.И. Ильминского.

В его учении определяющими являлись идеи родного языка как базиса обучения нерусских народов, разработки для них письменности на основе русского алфавита, возрастающей роли православного просвещения в общественной жизни народов, межнациональных культурных связей в условиях многонационального Поволжья и Востока России.

Источником для написания статьи послужили письма Н.И. Ильминского обер-прокурору Святейшего Синода К.П. Победоносцеву и педагогические труды ученого. Основными методами стали историко-педагогический анализ первоисточников, систематизация и обобщение фактического материала.

Н.И. Ильминский, изучив практику насильственной 300-летней христианизации нерусских народов Поволжья, которая иг-

норировала родной язык в обучении и привела к обратным успехам – началось массовое отпадение крещеных татар, черемис (марийцев), чувашей, вотяков (удмуртов) в магометанство – пришел к выводу о необходимости системного подхода к образованию инородцев.

26 марта 1870 г. правительством России были утверждены Правила «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев», которые стали результатом серьезного и длительного обсуждения в педагогической печати. Эти Правила фактически узаконили разработанную Н.И.Ильминским систему просвещения нерусских народов Поволжского края.

Основной целью его миссионерско-педагогической концепции являлось приобщение нерусских народов к православно-русской культуре путем использования их родного языка в качестве орудия церковного служения и первоначального обучения в школе, перевод русских богослужебных книг и учебников, подготовка учителей-миссионеров, противодействие распространению среди народов Поволжья мусульманства.

Обрусительно-миссионерские идеи Н.И.Ильминского были воплощены в жизнь прежде всего в практике организованной им в Казани крещенотатарской школы и инородческой учительской семинарии. В крещенотатарской школе (открыта в 1863 г.) преподавание велось на татарском языке. «Основанием и орудием школьного образования, – писал Н.И.Ильминский, – непременно должен быть родной язык, чтобы воспринимаемые учениками понятия религиозные, нравственные и научные сделались ясны и определены для их ума и имели благотворное влияние на их сердце и нравственное чувство. Русский же язык у нас есть один из учебных предметов, который они усваивают тоже через посредство своего родного языка» [4, с.20-21]. Обучение в школе начиналось с букваря, изданного Н.И.Ильминским на татарском языке; затем следовало чтение и изучение молитв,

священной истории и краткого катехизиса. Кроме того, ученикам преподавали начала арифметики, сообщались краткие сведения из географии и отечественной истории. Обязательным было пение священных песен на татарском языке [2, с.13].

Впоследствии по образцу Казанской крещенотатарской школы стали открываться школы для вотяков, мордвы, черемис, чувашей, и во всех в них учение, богослужение и пение осуществлялись на их местных наречиях.

Миссионерско-просветительная система Н.И.Ильминского получила признание правительства и духовенства Российской империи. Его неутомимый труд на ниве христианского просвещения нерусских народов Поволжья и Востока России находила поддержку и покровительство в высших государственных и церковных кругах – у обер-прокуроров Святейшего Синода Д.А.Толстого и К.П.Победоносцева.

Для познания сущности, содержания миссионерско-педагогической деятельности Николая Ивановича Ильминского особое значение имеют его письма обер-прокурору Святейшего Синода Константину Петровичу Победоносцеву, в которых отражены исторические условия, состояние христианского просвещения нерусских народов России, отношения между людьми, результаты усилий инициатив ученого по организации церквей и народных школ, переводов вероучительных и учебных книг. «Письма Николая Ивановича Ильминского», выпущенные в свет в 1895 г. в Казани, адресованы К.П.Победоносцеву и относятся к последнему десятилетию жизни миссионера-просветителя.

В предисловии сборника отмечено, что эти «письма составляют особую наиболее цельную и обширную группу во всем собрании Н.И.Ильминского и, кроме того, отличаются особенно живым и высоким интересом» [3, с.2].

Один из основных принципов педагогического учения Н.И.Ильминского – это воспитание и обучение нерусских детей

на их родном языке. По его мнению, просвещение, посредством которого можно достигнуть прочного сближения инородцев с русскими, должно быть религиозным, нравственным, а орудием школьного образования и церковного богослужения должен быть родной язык.

«Для живого и глубокого усвоения христианского учения инородцами самым верным и действительным средством служит родной язык. Если не допустить инородческого языка в инородческие школы и церкви в достаточном количестве для твердого и полного, убежденного усвоения христианской веры, в таком случае все инородцы сольются в одно племя по языку и вере – в татарское и магометанское. Если же допустить инородческие языки, в таком случае подержались бы народности, разные, мелкие, к татарству не расположенные и с русским народом соединенные единством веры», – пишет педагог К.П.Победоносцеву в 1891 г. незадолго до своей смерти [3, с.398].

Здесь необходимо отметить, что во многих письмах Н.И.Ильминского обер-прокурору Св. Синода К.П.Победоносцеву отражена его обеспокоенность по поводу отпадения крещеных татар и других нерусских народов Поволжья в магометанство.

Приобщению нерусских народов к православно-русской русской культуре во многом способствовала открытая в 1872 г. по инициативе Н.И.Ильминского Казанская инородческая учительская семинария. Назначенный ее директором, Н.И.Ильминский в своем выступлении на торжественном открытии семинарии отметил главное назначение этого учебного заведения – прочное сближение инородцев с русским народом путем религиозного просвещения.

В одном из первых опубликованных писем К.П.Победоносцеву, говоря об успехах семинарии в деле подготовки учителей, Н.И.Ильминский подчеркивает, что она «своим добрым состоянием обязана трудам преподавателей». В качестве примера он имеет «честь представить вместе сим

три книжки и две таблицы преподавателя русского языка А.П.Сердобольского», в которых, пишет ученый: «Вы усмотрите, что она на основе художественной и поэтической ставит патриотическое и нравственно-религиозное направление» [3, с.10].

В другом письме сообщает об издании Сердобольским за свой счет составленных им же учебников русского языка «ради пользы народного образования и воспитания». Одну из книжек издает в трех вариантах «один для русских без обозначения ударений, другой с обозначением ударений черненькими буквами... для крещеных инородцев, третий – с таким же обозначением ударений, но без картинок и без славянского приложения – для магометан... В конце книжки Сердобольский предлагает поместить руководительные для начальных учителей замечания о выразительном, художественном чтении» [3, с. 151].

Характеризуя личность и педагогическую деятельность А.П.Сердобольского, который, по словам Н.И.Ильминского, «составляет основу и краеугольный камень Казанской учительской семинарии, служа в ней безраздельно с самого ее основания», отмечает, что как преподаватель русского языка и словесности, он старается «не просто передать ученикам русскую этимологию и орфографию как сухой регламент, но показать в то же время живописность и всяческую красоту русского языка... И все это он ведет с любовью и некоторой восторженностью» [3, с.148].

В письме от 21 июня 1883 г. Н.И. Ильминский обращается с просьбой оставить в Казани выпускника Казанской духовной академии А.А. Воскресенского, по его мнению, человека делового и скромного, серьезного и трудолюбивого в качестве законоучителя крещенотатарской школы. Воскресенский изучил арабский язык и Коран, может оказать помощь в составлении переводов и со временем заменит других переводчиков.

В следующих письмах идет речь о Н.П.Остроумове, выпускнике и приват-до-

центе Казанской духовной академии, преподавателе истории и географии Казанской инородческой учительской семинарии.

Когда Туркестанский генерал-губернатор К.П.Кауфман задумал организовать в Ташкенте учительскую семинарию, возник вопрос о руководителе будущего учебного заведения. В поисках кандидатур на эту должность Кауфман обратился к Н.И.Ильминскому с просьбой подобрать подходящего человека. Николай Иванович порекомендовал Н.П.Остроумова, который владел татарским и арабским языками, изучил магометанское вероучение и Коран. Ильминский считает его человеком, понимающим миссионерство «самым гуманным образом» и уверенным, что только народное образование может положить прочную основу христианству.

Летом 1877 г. Н.П.Остроумов уехал из Казани в Ташкент. В связи с тем что дело открытия семинарии затянулось, он два года работал инспектором народных училищ Ташкентского учебного округа. В 1879 г. Н.П.Остроумов был назначен директором открытой в Ташкенте учительской семинарии, а затем против его воли переведен директором Ташкентской мужской гимназии.

Обо всем этом Н.И.Ильминский информирует обер-прокурора Святейшего Синода и просит оказать содействие в переводе Остроумова в Казань. Кроме того, он высказывает соображения о преемнике на свое место, достойным считает Н.П.Остроумова: он, «бывши постоянно членом Братства св. Гурия, близко знаком с инородческим делом» и хорошо знает направление деятельности Казанской инородческой учительской семинарии. Далее ученый пишет, что семинария является видным и единственным звеном в системе миссионерских учреждений Поволжья и всего Востока европейской России и что настоящее свое директорство он находит и чувствует далеко превышающим его силы, а «рискнул взвалить сию ношу на свои плечи» в связи с отсутствием даже мало-маль-

ски подходящих людей. «Единственно, что я имею полезного для семинарии, это – мое убеждение в необходимости религиозно-нравственной, православно-христианской, церковно-русской основы для народного русского просвещения», – подчеркивает он [3, с.50].

В одном из писем ученый знакомит К.П.Победоносцева с содержанием статьи Остроумова «Что такое Коран» и высылает его записки, где изложены мысли учителя о народном образовании в Туркестанском крае, в частности, об образовании киргизов, для которых, по мнению Н.И.Ильминского, «гораздо полезнее простое, начальное, но здоровое, основательное русское образование». В записках Остроумова киргизы (так наименовали казахов) характеризуются им как народ «еще свежий, как дети любознательный, переимчивый и восприимчивый» и что «к ним можно еще привить русские понятия и симпатии» [3, с.75].

Успех дела просвещения нерусских народов православною верою, как считал Н.И.Ильминский, зависит от ближайших руководителей – учителей и священников, которые должны быть из «природных инородцев», так как русскому человеку сложно вполне приноровиться к инородцам, хотя он и владеет их языком.

8 декабря 1884 г. он пишет К.П. Победоносцеву: ««Есть тонкие, почти неуловимые оттенки в звуках и тоне голоса, а также в складе мышления, отличающие каждый народ, соблюдение которых облегчает понимание речи и усиливает впечатление, а нарушение этих оттенков препятствует не только впечатлению, но и пониманию» [3, с. 152]. Следует отметить: в Казанской учительской семинарии к работе в инородческих школах готовили и этнических русских, но от них требовалось знание языка местного населения и владение навыками переводческой деятельности. Их присутствие в семинарии создавало необходимую среду межнационального общения, что значительно облегчало изучение русского языка инородцами. Многоязычие способствовало

также развитию личности нерусского учащегося, расширению его кругозора, приобщению к русской культуре.

В педагогической концепции Николая Ивановича Ильминского важным направлением христианского просвещения нерусских народов Поволжья и Восточной России была переводческая деятельность. Интересны письма, в которых ученый высказывает свои соображения по поводу переводов христианских богослужебных, священных и вероучительных книг на инородческие языки. Он считал, что эти книги должны быть «переводимы не на книжный, ученый и литературный язык, а на живой, народный, не буквально и подстрочно с русского, а возможно приближены к собственному строю данного инородческого языка» [3, с.198]. Например, говоря об образовании крещеных корейцев Востока России, Н.И.Ильминский рекомендует употреблять в их обучении христианские переводы, написанные «русской азбукой с некоторым приспособлением к корейским звукам. Усвоение русского алфавита корейскому христианину будет полезно не только в отношении к их обучению, но их духовному возрождению» [3, с.199].

В письмах, связанных с переводческой деятельностью, Н.И.Ильминский обсуждает вопросы принципов перевода богослужебных и учебных книг, логики изложения содержания переводов, расположения материалов и их печатания. Особо следует отметить письма, по текстам которых прослеживается, что под руководством ученого переведено и издано множество священных и богослужебных книг, букварей, молитвенников и т.п. на алтайский, бурятский, гольдский (нанайский), вотяцкий, киргизский (казахский), корейский, мордовский, татарский, тунгусский (эвенкийский), черемисский, чувашский, якутский и другие языки.

В письме от 16 декабря 1889 г. он сообщает, что в целях снабжения миссий и самих миссионеров религиозной литературой и народных школ учебниками «переводчес-

кая комиссия печатает, кроме собственно вероучительных и богослужебных книг, буквари, словари, грамматики, произведения народной словесности – все это как пособие для ознакомления миссионеров с инородческими языками или же для просвещения инородцев» [3, с.325].

В приобщении нерусских детей к православно-русской культуре Н.И.Ильминский большую роль отводил богослужению и церковному пению на родном языке. По его мнению, церковная проповедь и пение способствуют эмоциональному развитию учащихся.

Часть писем Н.И.Ильминского касается деятельности педагога-миссионера, музыковеда С.В.Смоленского, разработавшего основы преподавания пения в школах для нерусских детей.

В 70-80 гг. XIX в. С.В.Смоленский являлся наставником и преподавателем пения в Казанской инородческой учительской семинарии. Как знаток русского церковного пения, он принимал деятельное участие в переложении православных церковных напевов применительно к инородческим текстам. К примеру, под его руководством чувашский священник А.Петров (выпускник Казанской инородческой учительской семинарии) переложил чувашские тексты на ноты.

В одном из писем Н.И.Ильминского речь идет о составленном С.В.Смоленским учебнике хорового пения, который, по мнению ученого, «станет приносить пользу народным школам». Говоря о необходимости издания данной книги, Ильминский просит К.П.Победоносцева: «...Защитите, поддержите и осуществите курс хорового пения Смоленского; он своею пользою и потребностью перевесит все октоихи и часословы в сложности, ибо пение влиятельнее и сильнее чтения» [3, с.115].

В следующем письме педагог подчеркивает: «... Его (Смоленского – В.Г.) работы полезны и даже можно сказать необходимы ... преимущественно для нашего духовного и церковного образования» [3, с.392].

Н.И.Ильминского отличало то, что он не только заботился о христианском просвещении нерусских народов, но и старался помочь им в их нуждах, особенно во время массовых бедствий. В этом отношении представляет интерес письмо, написанное 5 августа 1891 г., в котором педагог приводит содержание письма чувашского священника Д.Ф.Филимонова о страшном голоде в Цивильском уезде. Николай Иванович сообщает о некоторых предпринятых действиях по оказанию помощи голодающим: послал денег, а письмо священника отправил в редакцию «Московских ведомостей» для публикации. В следующем письме отражены любопытные факты: «Ваши сто рублей 7-го числа я отправил в Цивильск на имя свящ. Филимонова; его письмо напечатано в Моск. Ведомостях от 8 августа», – пишет Н.И.Ильминский К.П.Победоносцеву [3, с.405].

Необходимо отметить, что в результате опубликования воззвания Д.Ф.Филимонова на помощь голодающим поступило денежных пожертвований и муки на 5092 руб. [1, с.104].

Изучение писем Н.И.Ильминского обер-прокурору Святейшего Синода К.П. Победоносцеву позволяет глубже и полнее рассмотреть деятельность ученого-востоковеда, педагога-миссионера в деле приобщения нерусских народов Казанского и Восточного края России к православно-русской культуре. Содержательные и разнообраз-

ные по объему, эти письма освещают широкий круг миссионерско-педагогических интересов просветителя, характеризуют его взгляды на приобщение нерусских народов Поволжья, Туркестана и Востока России к православно-русской культуре путем церковной проповеди и школьного обучения на родном языке учащихся, организации переводов вероучительных и учебных книг. «Письма Н.И.Ильминского» являются ценным источником для исследования истории просвещения нерусских народов России, для характеристики отдельных педагогов, внесших значительный вклад в дело просвещения нерусских народов в конце XIX в.

Литература

1. Николай Иванович Ильминский. Избранные места из педагогических сочинений, некоторые сведения о его деятельности и о последних днях его жизни. – Казань: Типография Императорского ун-та, 1892. – 133 с.
2. Очерк просветительской деятельности Н.И. Ильминского с приложением его статьи «Беседы о народной школе». – СПб.: Синадальная типогр., 1904. – 87 с.
3. Письма Николая Ивановича Ильминского. Издание редакции «Православный собеседник». – Казань: Типография Императорского ун-та, 1895. – 414 с.
4. *Рождествин, А.С.* Николай Иванович Ильминский и его система инородческого образования в Казанском крае / А.С. Рождествин. – Казань: Типография Императорского ун-та, 1890. – 83 с. ■

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ РОДНОГО ЯЗЫКА В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛА XX в.

Ю.Г. Опрятнова

Аннотация

Статья посвящена роли родного языка в формировании национального самосознания в педагогических дискуссиях начала XX в., когда проблема идентичности и национального самосознания стала активно обсуждаться в связи с попытками переложить на отечественную почву германскую концепцию воспитания. На этом этапе формирования национального самосознания в русской педагогике неизбежно вставал вопрос: как с помощью языка сохранить национальную культуру. Решение этих проблем связывалось с необходимостью изучения родного языка, в котором педагоги обнаружили главную силу нравственного воспитания народа, основное средство формирования национального самосознания.

Ключевые слова: родной язык, национальное самосознание, нравственное воспитание, национальные ценности.

Abstract

The article is devoted to the role of the native language as considered in pedagogical discussions at the beginning of the 20th century, in connection with attempts to adopt the German conception of education for use in Russia. At this new stage of forming Russian national self-consciousness, the question of how to save national culture with the help of the native language, inevitably arose for the Russian pedagogy: The solution to these problems was found to be connected with compulsory teaching of the Russian language, wherein pedagogues discovered the main means of moral education and formation of national self-consciousness of the Russian nation.

Index terms: native language, national self-consciousness, moral education, national values.

Социокультурная ситуация в России начала XXI в. имеет много общего с исторической обстановкой в Российской империи начала XX в. Развитие российского общества в начале XX в. происходило в условиях социального напряжения, войн и революций, что повлияло на общественное сознание. В конце XIX – начале XX в. Россия приступила к реализации стратегии во внутренней этнической политике, в которой преобладала принудительная русификация народов России посредством интеграции и этнокультурной ассимиляции. По словам современного исследователя, директора Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая В.А. Тишкова, Россия до 1917 г. оставалась «формирующимся национальным государством с национальным ядром на основе русскоязычной российской культуры» [16]. При этом многонациональность и поликультурность российского общества, его транс-

формация из аграрного в индустриальное привели к новому витку развития интереса к проблемам национальной культуры, национальной идентификации и самосознания. В связи с решением актуального в начале XX в. «национального вопроса» в центре внимания российской общественности оказалась проблема ценностей национального образования и родного языка.

Сейчас, как и в начале XX в., этнические процессы являются определяющими для общественной жизни, повышается роль национального фактора в социально-политических процессах, усиливается интерес к традиционной культуре. В современных условиях глобализации и все большей унификации духовной и материальной культуры особое внимание уделяется процессам, размывающим национальную идентичность. Это сопровождается осознанием потребности консолидации этнической общности, стремлением к сохранению

своей этнокультурной, национальной идентичности, национальной культуры, языка, попытками выработки объединяющего национального идеала.

Основопологающим фактором этнической идентичности и роста национального самосознания выступает, по мнению современных исследователей, язык. Проблема языка как этнического признака неразрывно связана с этническим самосознанием – представлением некоторой группы людей о себе как о народе. Здесь необходимо более подробно остановиться на определении сущностных характеристик этнического самосознания и разграничении понятий этническое самосознание, этническая идентификация, национальное самосознание. Доктор психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета Ю.П.Платонов разграничивает этническую идентификацию – «причисление себя к группе людей определенной национальности» [11, с.229], этническое самосознание – «осознание индивидами принадлежности к определенной этнической общности» [11, с.230], и национальное самосознание, т.е. «осознание индивидом принадлежности к определенной нации как к социально-экономической и политической общности» [11, с.223].

Соглашаясь с ним, мы добавим, что этническое самосознание или самоидентификация народа состоит в следующем: народ считает себя общностью людей, которая отличается от других народов и других человеческих сообществ. Этническое самосознание входит в повседневное сознание людей и формируется в процессе семейного воспитания, а развитие национального самосознания позволяет нации выделиться и оформиться в виде «исторически сложившейся устойчивой группы людей, которая в свое время возникла на базе общего языка, территории проживания, экономической жизни, культуры и самобытного характера» [13]. Иначе говоря, это процесс самопознания и развития национально-культурной самобытности нации, а также свойство человека, которое

позволяет ему для себя лично определить, к какой нации он относится.

В процессе этнического самоопределения наибольшее значение имеет язык, который, будучи фактором этнической идентичности, отражается в ней в качестве культурных представлений об этническом языке. В связи с этим представляется логичным рассмотреть понятие «родной язык». Ученые едины в своем мнении, что это, как правило, язык семьи, с помощью которого осуществляется первичная социализация личности, ознакомление с нормами, ценностями, традициями своего этноса, вхождение человека в культуру. На основании родного языка формируются первичные навыки речевого взаимодействия.

Не случайно родной язык рассматривается как «зеркало национальной культуры», поскольку он «своими корнями сплетен с национальным духом, в котором отражается национальная «картина мира» – система ценностей и норм, характерных для культурного сообщества, которая фиксируется в культуре и транслируется различными социальными институтами, прежде всего образованием» [8, с.314]. Потеря родного языка равноценна утрате этнического самосознания, овладев же родным языком, человек начинает общаться с социальным окружением, получает доступы к культурному наследию и формируется как типичный член данного общества. Кроме того, родной язык реализует функцию самоопределения и самовыражения личности: внутренняя речь осуществляется на родном языке, поэтому размышления человека о своем Я, о своем месте в обществе, самооценка производятся средствами родного языка.

В этом контексте возникает необходимость обращения к исследованиям теории и практики воспитания начала XX в. – периода, который отечественные историки и философы, политологи и культурологи считают важнейшим этапом в развитии национального самосознания. Именно в это время в педагогической мысли происходит обращение к гуманистическим положениям, сформулированным прогрессивными

отечественными педагогами – К.Д. Ушинским, В.И. Водовозовым, В.Я. Стоюниным, Н.Ф. Бунаковым, Л.Н. Толстым – еще во второй половине XIX в. и требующим в основу народного образования положить ценности национальной русской культуры, заключенные в языке.

Анализ педагогического наследия общественных деятелей, философов, политиков и профессиональных педагогов позволяет выделить несколько направлений общественно-педагогической мысли конца XIX – начала XX в., которые по-разному подходили к проблемам формирования национального самосознания и воспитания в целом.

Представители государственно-охранительного направления А.А.Мусин-Пушкин, К.П.Победоносцев в вопросе формирования национального самосознания опирались исключительно на национальные ценности и отвергали общечеловеческие, исходя из потребностей укрепления монархического государства и ставя проблемы преподавания родного языка в прямую связь с национальной безопасностью России. Один из приверженцев данного направления, обер-прокурор Синода К.П.Победоносцев, опираясь на идеологию православия, самодержавия, народности, призывал ориентироваться на исконные русские ценности, заключенные в церковно-славянском языке: «Итак, школе прямое место при церкви и в тесной связи с церковью. Разумное, осмысленное чтение в церкви вводит ученика в глубокий смысл, в красоту и выразительность церковно-славянского языка, укрепляя в уме и воображении корень разумной, стройной и выразительной русской речи» [12, с.30].

Другой представитель этого течения, видный деятель российского образования А.А.Мусин-Пушкин, поставив проблемы развития национального самосознания в прямую связь с национальной политикой России, считал, что «на ее [школы] прямой обязанности лежит проведение в сознание подрастающих поколений уважения к своему государству и чувства любви к родному народу» [9, с.1].

Исходя из этих национальных, патристических установок, центр тяжести в учебных программах, по мнению А.А.Мусина-Пушкина, должен лежать в словесных дисциплинах, среди которых он особенно выделял родной язык: «Рядом с точными знаниями все более и более возникает необходимость в усилении изучения словесных наук, как то: отечественного языка и литературы, словесных наук и новых языков... Изучать латинский и греческий, когда ученики вполне усвоят себе грамматические формы родного языка» [10, с.29].

Сторонники другого, гуманистического направления – Н.Ф.Бунаков, В.П.Вахтеров, С.И.Гессен – признавали основным элементом национального воспитания родной язык, но разрабатывали концепции развития отечественного образования на основе взаимосвязи общечеловеческих и национальных ценностей.

Один из известных российских педагогов конца XIX – начала XX в., ученый, методист начальной школы В.П.Вахтеров критиковал современную ему систему воспитания и формирования национального самосознания, считая, что основой образования в «новой школе» нужно сделать родной язык, который «должен представлять центральный предмет в начальной школе, главную цель преподавания» [4, с.211]. Однако в таком «разноплеменном» государстве, как Россия, по педагогическим соображениям и в соответствии с современными общественно-политическими идеалами «все преподавание в школе должно вестись на родном языке для каждой национальности», что не исключает и преподавания русского языка как «средства для взаимного общения между разноязычными племенами, населяющими страну» [4, с.226].

Преподаватель древних языков и русской словесности, драматург и переводчик И.Ф.Анненский так объяснял образовательную ценность родного языка: с родным языком «человек связан не только физически, но и нравственно: это язык молитвы, поэзии, нравственного и гражданского долга» [1, с.26]. По его мнению,

необходимость разработки и совершенствования преподавания родного языка очевидна, поскольку он «составляет одно из драгоценнейших достояний народных», с родным языком «исконными узами связано мирозерцание народа, его развитие и творчество» [1, с.26].

Выдающийся русский философ С.И.Гессен считал задачей национального образования «приобщение всех слоев народа к культуре и, в частности, к образованности как высшему ее проявлению» [5, с.349]. Помимо решения образовательной задачи, вовлечение всего народа в процесс усвоения культурных ценностей позволит разбудить их пока еще только дремлющее национальное сознание. С.И.Гессен полагал, что в деле реализации образовательно-воспитательных и национально-культурных задач образования исключительную роль играет родной язык. Соглашаясь с прогрессивными педагогами XIX в., философ выдвигал его в качестве основы национального образования. Поскольку нация это не только естественно-научное, а также культурно-историческое понятие, то этим объясняется та выдающаяся роль, которую фактор языка играет в образовании национального характера по сравнению со всеми другими факторами: «Но что язык есть наиболее сильный из всех факторов, созидающих нацию, и что, по мере роста нации... первоначальные языковые различия все более поглощаются в единстве литературного языка, – это вряд подлежит теперь сомнению» [5, с.347]. Поэтому проблема национального образования в России – это преимущественно проблема языка обучения.

Первая мировая война обозначила для России новый этап в развитии общественного сознания. Усталость общества от затяжной войны, общий военно-политический кризис не просто затрагивали саму основу великодержавной, национально-имперской идентификации, а быстро разрушали потенциал национальной консолидации. Именно во время Первой мировой войны в российском обществе произошел поворот к осмыслению национальных ос-

нов образования, обусловленный тем, что идеалы воспитания и обучения в русской педагогике традиционно связывались с германскими образцами, а отказ от системы ценностей противника в Первой мировой войне неизбежно приводил к осознанию потребности в системе, построенной на ценностях русской культуры и языка.

Тенденция к смене ориентиров в русском общественном сознании обозначена в мнении авторского коллектива журнала «Родной язык в школе», вышедшего в печать в самом начале Первой мировой войны. Авторы признают, что «в дни глубокого подъема народного духа, охватившего Россию», особенно ярко проявляется значение родного языка «в деле здорового национального воспитания» [3, с.1]. В языке «запечатлено все наше родное, близкое, все лучшее из того духовного богатства, которое создал русский народ», это «могущественное средство культурного объединения, сплочения всех в одну общую семью» [3, с.2]. Поэтому, благодаря великому значению родного языка в воспитании, следует пробудить в учащихся любовь к нему, укрепить его положение как одного из важнейших школьных предметов.

В результате в педагогической мысли четко обозначились две концепции национального образования, различавшиеся по спектру выделенной проблематики. Представители первой концепции В.Ф.Динзе, С.Д.Смирнов, П.П.Блонский, стоя на «националистских» позициях, предлагали положить в основу воспитания национального самосознания ценности русской национальной культуры, поэтому одними из центральных предметов обучения в русской школе должны стать родной язык и литература.

Содержание школьного образования, по словам преподавателя гимназии, публициста В.Ф.Динзе, также должно стать национальным и в качестве «ведущей направленности иметь задачу приобщить весь народ к отечественной культуре, великое духовное богатство сделать достоянием наших детей, составной их частью» [7,

с.18], при этом приоритетное место в учебном плане должны занять родной язык, русская история и литература, география России, русское искусство. Объясняя значимость языковых дисциплин в национальной школе, автор считает язык «орудием общей культуры, которым она создается и распространяется» [7, с.14], а родной язык тем более важен для русской молодежи, но не только «своей звуковой оболочкой, но своей творческой стороной, вложенным в него народным самосознанием... своим духовным содержанием» [7, с.53].

Его единомышленник С.Д.Смирнов, отвергая германскую модель образования в целом, считал, что надо брать пример с преподавания родного языка в немецкой школе, где «каждый немец с первого до последнего дня учится знать свой народ, учится любить и уважать его» [14, с.25]. Поэтому «изучение России должно быть поставлено во главу угла на уроках географии, отечествоведения, истории, русского языка и литературы» [14, с.30], только тогда учащиеся усвоят национальные идеалы.

Данная точка зрения отражена и в концепции П.П.Блонского. Отстаивая приоритет национальных ценностей в образовательном процессе, педагог предлагал большое внимание уделять предметам, направленным на изучение «малой родины», воспитание любви к ней. Однако здесь предусматривалась определенная последовательность: сначала должно произойти «пропитывание ребенка продуктами национального творчества, затем все прогрессирующее собственное национальное творчество», в результате чего, наконец, должно свершиться «единение с народом» [2, с.18].

Сторонники второй концепции настаивали на разумном соотношении общечеловеческих и национальных ценностей в российском образовании. Сторонник взаимосвязи общечеловеческих и национальных ценностей в образовании, русский педагог и публицист П.П.Девин, учитывая суровые уроки мировой войны, предостерегал от возвеличивания достоинств национально-

го воспитания и преуменьшения значения общечеловеческого воспитания. Признавая родной язык одним из национальных элементов образования, педагог тем не менее считал, что «национально-русское во всех предметах школьного курса может занимать место лишь постольку, поскольку оно имеет общечеловеческую значимость» [6, с.128]. В отличие от защитников национальных ценностей в воспитании, П.Девин отстаивал, прежде всего, гармоничное образование: «...достижение возможной гармонии между общечеловеческим и национальным воспитанием есть лучшее и единственно правильное разрешение интересующего нас вопроса» [6, с.12].

Другой известный отечественный педагог, создатель Школы-коммуны для трудновоспитуемых подростков им. Ф.М. Достоевского В.Н.Сорока-Росинский, обосновывая необходимость обращения к национальным основам воспитания, указывал на тот факт, что Первая мировая война обнаружила, сколько скрытой силы таилось в национальном чувстве, и теперь уже не может быть вопроса о праве национального воспитания на определенное место в русской школе.

Система воспитания в русской школе должна строиться на ценностях русской культуры и языка. Указывая на национальную культуру как важнейший фактор воспитания, педагог считал, что русская культура, является «высшим проявлением творческого гения народа» [15, с.147]. По его мнению, только русская культура может объединить и заставить работать для общего и взаимного блага представителей многочисленных народностей Российской империи, а русский язык будет становиться необходимым по мере развития российской промышленности: «...крупное капиталистическое производство... потребует единого для всех концов Российской империи языка, и таким языком естественно и неотвратимо будет, как и до сих пор, русский язык» [15, с.142]. В.Н.Сорока-Росинский считал, что русская культура должна стать главным орудием обучения и вос-

питания в русских школах, должна стать средством приобщения всех народностей Российской империи к общекультурному, к общегосударственному, к общехозяйственному единству.

Таким образом, родной язык уже в XIX в. признавался важнейшим средством передачи знаний подрастающим поколениям, средоточием всей духовной жизни нации – семьи и общества, науки и литературы, необходимым элементом воспитания национального самосознания. В настоящее время существует очевидная необходимость обращения к опыту педагогов и общественных деятелей начала XX в., так как именно в этот период происходил интенсивный поиск ориентира в противоречивом и сложном процессе становления русского национального самосознания, которым стал родной язык. Представители различных направлений педагогической мысли выработали общие принципы национальной школы и подходы к определению «национального компонента» содержания образования, выделяя родной язык и литературу в качестве важнейшего звена школьного образования. Исследования педагогов начала XX в. могут способствовать не только дальнейшей теоретической разработке, но и практическому разрешению вопроса о роли и функциях русского языка в процессе формирования национального самосознания учащихся в современной школе.

Литература

1. *Анненский, И.Ф.* Образовательное значение родного языка / И.Ф. Анненский // *Русская школа.* – 1890. – № 1. – С. 21-42
2. *Блонский, П.П.* О национальном воспитании / П.П. Блонский // *Вестник воспитания.* – 1915. – № 4.
3. В поисках лучшего будущего // *Родной язык в школе.* Ежемесячный педагогический журнал для учителей начальной и средней школы. – 1914-1915. – № 1. – С. 1-2.
4. *Вахтеров, В.П.* Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
5. *Гессен, С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
6. *Девин, П.П.* О национальном русском воспитании / П.П. Девин // *Русская школа.* – 1916. – № 2-3. – С. 11-25.
7. *Динзе, В.Ф.* О национальной русской школе / В.Ф. Динзе // *О национальной школе:* сб. ст. – Пг.: Изд-во О.В. Богдановой, 1916. – 128 с. – С. 51-53.
8. *Запесоцкий, А.С.* Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
9. *Мусин-Пушкин, А.А.* Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России / А.А. Мусин-Пушкин // *Антология по истории педагогики в России (первая половина XX в.);* сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 348 с.
10. *Мусин-Пушкин, А.А.* Чем должна быть наша среднеобразовательная школа / А.А. Мусин-Пушкин. – СПб.: Типо-литография В.В. Комарова, 1902. – 44 с.
11. *Платонов, Ю.П.* Психология национального характера: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.П. Платонов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
12. *Победоносцев, К.П.* Ученье и учитель. Педагогические заметки / К.П. Победоносцев. – М.: Синодальная типография, 1905. – 62 с.
13. *Политический словарь.* – URL: http://mirslovari.com/content_pol/nacionalnoe-samosoznanie-663.html
14. *Смирнов, С.Д.* Задачи национального воспитания / С.Д. Смирнов // *О национальной школе:* сб. ст. – Пг.: Изд-во О.В. Богдановой, 1916. – 128 с. – С. 25-30
15. *Сорока-Росинский, В.Н.* Путь русской национальной школы / В.Н. Сорока-Росинский // *Антология по истории педагогики в России (первая половина XX в.).* – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 348 с.
16. *Тишков, В.А.* Нация и национальная идентичность в России / В.А. Тишков. – URL: <http://www.rosnation.ru/index.php?D=60>

УДК 37

МУЧИТЕЛЬНЫЕ И РОКОВЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Т.Н. Шурухина

Аннотация

Статья посвящена проблеме роли и места воспитания в современном обществе. Автор актуализирует основные вопросы педагогического сознания в аспекте истории и современности. Подчеркивается, что решение основных вопросов воспитания может способствовать духовному возрождению российского общества.

Ключевые слова: педагогическое сознание, воспитание, вопросы педагогического сознания, педагогический интеллектуализм, педагогические ориентиры, образование, духовные ценности, духовность и нравственность.

Abstract

The article is devoted to the issues of role and place upbringing occupies in modern society. The author attempts to actualize the main questions of pedagogical thought in the aspects of its history and the present. It is emphasized that solving these main questions of upbringing can promote the spiritual rebirth of Russian society.

Index terms: pedagogical thought, upbringing, issues of pedagogical thinking, pedagogical intellectualism, pedagogical reference points, education, spiritual values, spirituality and morality.

Ушел в историю 2010 год, провозглашенный годом Учителя, но размышления о роли и месте педагогов в обществе, по-прежнему являются как никогда актуальными. Сегодня все также на учителя возлагается особая миссия введения подрастающего поколения в мир человеческой культуры, развитие в ребенке человека и становление его личности, умножающей, в так стремительно меняющемся пространстве, непреходящие ценности.

Вопросы, каким должен быть человек, каково должно быть содержание воспитания и в чем должна состоять миссия педагога всегда являлись краеугольными вопросами отечественного педагогического сознания. До XVIII в. на Руси сложилось несколько устойчивых институтов воспитания: семья, церковь и православная община, а также духовные учебные заведения различного уровня. Основу народного педагогического сознания составляли идеи, понятия, знания, представления, выработанные в результате эмоционального осмысления эмпирического опыта, ценности и идеалы православия. Несмотря на неоднозначный характер составляющих общественного педагогического со-

знания (а оно, как лоскутное одеяло было представлено мифологической, эмпирической, религиозной и художественно-образной формами), вектор воспитанию, вплоть до эпохи Петра I, задавала Русская православная церковь. Именно она оставалась основным идеологом в определении стратегии развития отечественного просвещения. Воспитание в рамках православно-патриархального подхода было ориентировано на духовное, религиозное развитие личности, приобщение человека к православным ценностям и традициям.

С приходом к власти Петра I, сам Петр I и его «ученая дружина», в которую входили Ф.Прокопович, В.Н.Татищев, И.Т.Посошков и другие развернули активную деятельность по изучению опыта европейских стран и внедрению в России новых для того времени взглядов на жизнь человека, его предназначение и нравственный долг. Теперь вопросы содержания воспитания и формирования идеала человека стали вопросами государственной идеологии.

В 1717 г. в России, по указанию Петра I, было издано одно из первых нравоучений новой эпохи «Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению,

собранные от разных авторов повелением Его Императорского Величества Государя Петра Великого блаженная и вечнодостойная памяти». Правила поведения для благородных юношей и девушек содержали множество указаний на то, какими им должно быть: «Младый отрок должен быть бодр, трудолюбив, прилежен и беспокоен, подобно как в часах маятник...» [11]. Определялась важность изучения иностранных языков: «Младые отроки должны всегда между собою говорить иностранными языки, дабы навыкнуть могли: а особливо когда им что тайное говорить случиться...» [11].

Со второй половины XVIII столетия в литературе встречаем многочисленные размышления просветителей об особой роли воспитания в переустройстве общественной жизни. Так, В.Н.Татищев отмечал: «Учитель есть человек, который детей читать и писать или иным наукам каким и познанию полезных правил и жизни человеческой обучает. И для того оно, яко отец им общий вместо многих родителей». Учитель должен быть «благоразумен, кроток, трезв, не пианица, не зершик, не блудник, не крадлив, не лжив, от всякого зла и неприличных, паче младенцем соблазненных поступков отдален, чтоб своим своим добрым и честным житием был им образец. Ибо в противном случае как перед божиим, так ...судом ответствовать за всякое и преступление и соблазн должен» [9].

У другого просветителя XVIII в. И.И. Бецкого в «Генеральном учреждении о воспитании обоего пола юношества...» находим пожелания учителям: «...прилагать должно старание, чтоб ... утверждать сердце в похвальных склонностях и приучать их к основательным и приличествующим состоянию их правилам; возбуждать в них охоту к трудолюбию и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения» [8].

Писателю и поэту И.Ф.Богдановичу принадлежит открытая полемика о воспитательном идеале в педагогической практике. В качестве правила, которому следует следовать при обучении в Московском уни-

верситете, им было предложено следующее: «Никто, не имеющий воспитания сам, других воспитывать не может, и учитель, не показывающий собою примеров честности, добродетели, непорочности нравов и благоразумия, больше вреда, нежели пользы приносит воспитываемым. Посему он обязан подавать учащимся пример и вообще во всем учении должен быть снисходителен и ласков» [1].

В эпоху Екатерины II видный организатор народного просвещения Федор Иванович Янкович де Мириево также возлагал на педагогов функцию живого нравственного примера. Учителя, по его мнению, по званию своему обязаны «заступать на место родителей». При этом они должны быть наделены такими качествами, как благочестие, любовь, бодрость, терпение и прилежание. В благочестии учитель должен сочетать светскую порядочность с почитанием Бога и отказом от клятв, любовью учителя – сочетание любви к ближнему с отеческим отношением к детям и «важным видом», присущим его положению, терпение учителя, также сочетание христианского терпения, вытекающего из отношения к ребенку как к ближнему своему, и профессионального терпения мастера, исполняющего многотрудную работу и т.д. [8].

Таким образом, в XVIII в. впервые в отечественной истории образования русскими просветителями был поставлен вопрос о роли личности учителя и его месте в обществе. Именно на учителя возлагалась не только миссия просвещения подрастающего поколения, но и его духовно-нравственное совершенствование, так как сам педагог должен был являть пример образца для подражания и быть авторитетом.

Век XIX для российского просвещения стал веком пробуждения общественной мысли. Для представителей просвещенной части российского общества миссия педагогов связывалась в первую очередь с решением таких мучительных и роковых вопросов педагогического сознания, как: «для чего жить?» (С.Л.Франк), «каков человек как предмет воспитания?» (К.Д.Ушинский),

«что есть для человека образование?» (С.И.Гессен), какова роль семьи «как социального института в деле определения поведения человека и исторических судеб народа?» (П.А.Сорокин) и др. [7].

Для России, только вступающей в эпоху больших перемен, это были не праздные вопросы. Дореволюционной школе, да и не только школе, в которой главенствовал сословный принцип, но и всему общественному сознанию, на фоне реформ 60-х гг. только предстояло осуществить сложнейший идеологический поворот к личности ребенка, человеку вообще. Между тем уже были обозначены четкие педагогические ориентиры в постановке целей воспитания – развитие человечности, достоинства, нравственности, свободы, справедливости в человеке. За несколько последних десятилетий конца XIX в. и семнадцать лет наступившего XX в. российская педагогическая мысль совершила мощный прорыв в повороте обществу к делам образования. Вопросы развития «человека в человеке», связи семейного, общественного и государственного воспитания стали самыми обсуждаемыми «вопросами жизни». Началось развитие теоретической педагогики, педагогической журналистики и литературы, общественного педагогического движения и общественного педагогического сознания.

Начало XX в. только обострило необходимость скорейшего решения мучительных проблем педагогического сознания. Один из самых сложных педагогических вопросов был обрисован на фоне революционных событий и Первой мировой войны В.И.Зеньковским: «...Великая проблема зла в человеке предстает педагогическому сознанию. Мы не только ответственны за дитя, но еще в большей степени вопрос о зле для нас стоит остро потому, что мы имеем дело не человеком «вообще», в его отвлеченности, а с живыми детьми, благо и счастье которых нам дороже всего на свете. Проблема воспитания добра и направления ребенка к добру есть не частичная проблема воспитания, а главная и основная проблема» [7, с.32].

Не случайно с тревогой и болью В.Розанов писал о современном ему молодом поколении: «Странная антикультурность, на исходе XIX века самой великой в истории культуры, поражает в них: они не только не продолжают своего времени, не суть дети безумного в порывах своих «просвещения» XVIII–XIX веков; они и не принадлежат ни к какой другой эпохе, не сочувствуя и не понимая более ни одной из отживших культур» [7, с.57].

Именно в XIX в. миссия педагогов ассоциируется с реализацией основ духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Впервые в этот период возникают первые педагогические островки, на которых межсубъектные отношения по линии «ребенок–взрослый» как равные друг другу субъекты начинают пробивать себе дорогу. Ярким примером в этом отношении является школа Л.Н.Толстого, давшая уже в XX столетии толчок к развитию большого количества (и в отечественной педагогической практике и зарубежной) воспитательных систем, в которых большое внимание начинает уделяться отношениям детей и взрослых в образовательном процессе. Это гимназии К.Мая, А. и И.Медведниковых, частная школа Е.С.Левицкой, «Дом свободного ребенка» К.Н.Вентцеля, детские сады Е.П.Залесской, М.А.Оксаковской, Н.С.Трескиной и многие-многие другие. В основу всех этих воспитательных систем было положено приоритетное внимание к личности ученика, его жизни, гигиеническим условиям его жизнедеятельности. Педагогические коллективы этих школ в большинстве своем состояли из лучших представителей русской интеллигенции. Многие педагоги преподавали в высших учебных заведениях и являлись участниками общественно-педагогического движения, входили в комиссии и комитеты по содействию реформам образования. Необходимо отметить приверженность их идеям «свободного воспитания», саморазвития и самовоспитания, интерес к педагогическому наследию Ж.-Ж.Руссо, И.Песталоцци, Н.И.Пирогова, К.Д.Ушинского, а также к

новым веяниям в западной педагогической теории и практике.

Революция 1917 г. изменила как ход исторического развития России вообще, так и ход развития российского просвещения в частности. В первые послереволюционные годы, советские педагоги (С.Т.Шацкий, П.П.Блонский, В.Н.Сорока-Росинский, А.С.Макаренко и др.) активно использовали передовой педагогический опыт дореволюционной школы. Образовательная политика 20-х гг. ориентировала педагогов и воспитателей на гуманизацию воспитания, субъектно-личностный подход, активизацию детей, развитие самостоятельности и самоуправления. Интенсивно развивалась педология, дающая всесторонние данные о конкретном ребенке и создающая условия для дифференциации и индивидуализации в обучении и воспитании.

Однако, если в дореволюционной России вопросы воспитания стали животрепещущими вопросами общественности, то в советской России эти вопросы стали в большей степени государственными, а точнее, идеологическими, партийными. Если в октябре 1917 г. в «Обращении народного комиссариата по просвещению» акцент был поставлен на то, что истинно демократическая власть в деле организации образования должна опереться на требования современной педагогики и голоса представителей педагогического мира, то уже в 1919 г. в программе РКП(б) подчеркивалось, что задачей народного просвещения является «превращение школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества», а также отмечалось, что школа должна стать проводником принципов коммунизма вообще и в частности – «проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» [5].

Между тем, несмотря на жесточайший контроль и репрессии со стороны властей, в условиях жесткого авторитарного режима и партийной идеологии, оставались педагоги, добивающиеся не только к выполнению правительственных инициатив, но и стремящиеся к созданию особого мира между педагогом и детьми, в котором гуманизм и сотрудничество, стали руководящими педагогическими принципами. Это были такие педагоги, как И.К.Новиков, Т.Н.Конникова, Ф.Ф.Брюховецкий, И.Свадковский и многие другие.

Настоящим прорывом в педагогической практике стало появление во второй половине XX в., так называемых учителей-новаторов, которые на всю страну провозгласили идеи педагогики сотрудничества, педагогической поддержки (О.С.Газман), воспитания как «человековедения» (В.А.Сухомлинский), учения без насилия (В.Ф.Шаталов, С.И.Лысенкова, Е.И.Ильина, Ш.Амонашвили, и.П.Волкова и др.). Именно эти педагоги попытались восстановить прерванную связь между педагогами конца XIX в. и педагогами века XX, актуализировав в педагогическом сознании основные вопросы воспитания человека.

Конец XX – начало XXI в. в судьбе педагогического сообщества стали переломным временем. Стремительно ворвавшись в жизнь прагматические настроения изменили отношение власти и общества к функциям и задачам педагогов. *Когда-то* в начале XX в. под влиянием социальных, политических обстоятельств В.В.Зеньковский сетовал на то, что в педагогическое сознание проникает так называемый «педагогический интеллектуализм», сущность которого сводится к отрицанию воспитательной функции школы, а также преобладанию в сознании педагога ориентаций только на развитие ума школьников и передаче им формальных навыков [7, с.60]. В школе конца XX в. «педагогический интеллектуализм» вновь занял свое прочное место. Миссия педагогов свелась только к передаче знаний, умений и навыков, тогда как функции духовно-нравственного развития

детей остались не востребованными. К сожалению, итогом такого невнимания к воспитанию стало появление целого поколения юных маргенолов, детей с девиантным поведением, бродяг, наркоманов, проституток, пивных алкоголиков. Особую категорию среди подростков заняли не преступники, а социальные инфантилисты – дети, которым чужды чувства милосердия и отзывчивости, сопереживания и сострадания.

Осознание того, что российское общество, подошло к краю духовной пропасти, пришло не так давно. В начале XXI в. представители власти заговорили о необходимости гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. Сегодня просвещенное педагогическое сообщество активно размышляет о создании такой духовно ориентированной концепции воспитания, которая позволит актуализировать в человеке такие сущностные компоненты, которые помогут ему оставаться Человеком в сложном и неоднозначном мире. Первым шагом на пути решения этой проблемы в настоящий момент стало широкое обсуждение стандартов общего среднего образования, в которых, наконец, воспитание заняло достойное первое место.

И вновь педагогическому сознанию предстоит решение «великой проблемы зла в человеке...», и разрешение мучительных и роковых вопросов педагогического сознания: каким быть человеку в XXI в., чем должно стать для человека образование и др.? Как никогда, сегодня востребованы гуманистические ценности, рожденные и утраченные, проходящие мучительный путь восстановления и обретения заново.

Важно помнить, что воспитание осуществляется в результате достижения духовной общности воспитателя и воспитуемого – только так духовные ценности, накопленные человечеством, могут передаваться новым поколениям. Процесс этот нескончаем, ибо если материальные потребности личности имеют свои границы, переход которых вызывает пресыщение и порождает патологические изменения в

организме, то удовлетворение духовных потребностей не имеет границ, как и они сами: человеческих дух ненасытен – отсюда бесконечность духовного развития общества и беспредельность духовного развития личности.

Когда-то К.Д.Ушинский писал: «...Придет время, хотя, может быть, и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как мы долго пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности» [10, с.24]. Хочется надеяться, что это время пришло. И это время ставит перед просвещенным педагогическим сообществом, но в первую очередь перед государством, первоочередные задачи воспитания подрастающего поколения. Год Учителя закончился, а век образования только начался.

Литература

1. *Богданович, И.Ф.* О способе учения / И.Ф. Богданович // Сочинения. – СПб., 1848. – Т. 1.
2. *Каган, М.С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1989.
3. *Каган, М.С.* Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996.
4. *Каган, М.С.* Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997.
5. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917–1973 гг. – М.: Педагогика, 1974.
6. Педагогика: учеб. пособие / под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.
7. Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы. – М.: Просвещение, 1998.
8. Полное собрание законов Российской империи. – СПб., 1830. – Т. IV, № 3718. – С. 314–146.
9. *Татищев, В.Н.* История Российская / В.Н. Татищев. – М.; Л., 1962. – Т. 1.
10. *Ушинский, К.Д.* Избр. труды: в 4 кн. / К.Д. Ушинский. – М.: Дрофа, 2005. – Кн. 1.
11. Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов повелением Его Императорского Величества Государя Петра Великого блаженная и вечнодостоинная памяти. – Санкт-Петербург, лета 1717.

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 377.12

СОВРЕМЕННЫЕ РЕФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

А.Р. Демченко, Н.С. Клименко, А.А. Беляков

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с реформированием системы профессионального образования в Германии, обусловленным современными тенденциями общественно-экономического развития государства; определяются основные направления реформирования, такие как обучение при кооперации образовательных учреждений и предприятий, направленность обучения на широкопрофильную профессиональную подготовку и формирование у обучаемых способности к профессиональному самообразованию.

Ключевые слова: профессиональное образование, реформы образования, кооперация предприятий и образовательных учреждений, инновационные технологии, саморазвитие учащихся.

Abstract

The article deals with topical issues of reforming the system of professional education in Germany, which generally depends on modern tendencies of social and economic development of the state. It defines the main lines of this reformation, such as education based on cooperation between educational institutions and enterprises, which in its turn is aimed at multilateral professional education and training of specialists capable of self-education.

Index terms: professional education, educational reforms, cooperation between educational institutions and enterprises, innovative technology, self-development of students.

Основные направления современной реформы общего среднего и профессионального образования в Германии основываются, прежде всего, на объективных структурных преобразованиях в экономической, социальной сферах, а также на рынке труда.

Можно определить технологические, глобально-экономические, внутренне-экономические и демографические тенденции развития, которые одинаково характерны для всех индустриально развитых государств. К данным тенденциям относятся следующие: человеческий труд поддерживается компьютероуправляемыми рабочими системами, квалифицируется ими и частично заменяется; рутинные процессы автоматизируются; производство становится более мобильным и децентрализо-

ванным: могут возникать более мелкие структуры, которые делают лишними фиксированные иерархические пути коммуникации и информации.

Европейский внутренний рынок, торговые отношения с третьим миром, усиливающиеся глобально-экономические связи, открывающие новые возможности роста промышленности, сферы услуг и рынка сбыта, содействуют развитию международных информационных и транспортных систем, ведут к возрастанию конкуренции.

Демографическая ситуация в Германии, как и во многих индустриально развитых странах, характеризуется низким уровнем рождаемости; возрастающим количеством пожилых людей; увеличением продолжительности жизни, что означает не только возрастающие потребности в соответстви-

ющих возрасту социальных и медицинских учреждениях, но и появление новых сфер деятельности, уже за фазой производственной деятельности – в сфере образования, туризме, спорте, политике, искусстве.

В этой связи для учащейся молодежи при переходе от школы в мир труда обостряется неуверенность в собственном профессиональном будущем. Появляется настоятельная потребность в списках профессий, которые будут востребованы на рынке труда 2020 г. и далее, а какие нет, какие профессии станут приоритетными в связи с их модернизацией или /и их эксклюзивностью; какие профессии, несмотря на все структурные изменения, окажутся не подвержены безработице; какие из них будут выполнять прогрессивные функции в связи с быстрыми качественными и количественными изменениями рынка труда.

В этой связи ландстагом земли Саксония-Анхальт была создана комиссия для исследования вопросов: какие структурные и содержательные характеристики должны быть присущи школе, чтобы соответствовать требованиям нового тысячелетия?; какие экономические и социальные тенденции должны быть при этом учтены?; как привести в соответствие с международными требованиями содержание образования и дипломы?; как привести в соответствие внутренние и внешние школьные реформы?; какие новые связи между профессиональным и общим образованием необходимо установить?; какие социальные и педагогические задачи школы следует решить в первую очередь?; с помощью каких концепций и мер может быть обеспечено равенство полов в образовании?; какие модели управления системой образования необходимы на современном этапе, чтобы оптимально содействовать качественной подготовке учащихся в школах?.

Школьные реформы существуют с момента возникновения понятий «воспитание и образование». Во времена относительной стабильности общественной системы ре-

шающими являются реформы, целью которых является приведение школы в соответствие с новыми, а по сути уже старыми изменениями общественной действительности. Известны также реформы, которые в начале преобразований встряхивают всю школьную систему и всех участников образовательного процесса, ставят перед ними новые задачи и требования. Такие реформы динамичны и инновационны, но зачастую попадают мимо цели. Важно выделить ключевые позиции, которые должны рассматриваться при анализе реформ образования в первую очередь.

В области глобальных и региональных условий реализации образования и воспитания к ним относятся: исходные положения и проблемы (экономические, экологические, изменение ценностей, новые знания, влияние объединенной Европы, демографическая ситуация). В области общего образования – структурные реформы, исходные цели и рекомендации, содержания обучения, международные и общеевропейские тенденции в сфере образования и воспитания, научность обучения, непрерывное обучение, этика и религия, информация и информационные технологии. В области преемственности профессионального и общего образования это повышение требований, предъявляемых к квалификации специалистов и т.д.

По мнению экспертов в сфере образования Германии, при реформировании системы профессионального образования наиболее важными положениями являются нижеследующие.

В системе дуального обучения обязательная часть должна составлять 60% всего содержания обучения; 30% учебного времени должно отводиться на предметы, обязательные для выбора, и 10% на предметы по выбору.

Содержание профессионального образования должно реформироваться исходя из того, что промышленный сектор наполняется экономическим содержанием, а сектор сферы обслуживания – техническим.

Для создания мест обучения небольшие предприятия должны создавать образовательные союзы, равноправными партнерами в которых должны стать профессиональные школы.

В рамках кооперации предприятий и профессиональных школ должны быть организованы советы по обучению, т.е. компетентные органы, которые, например, могут распределять содержание профессионального обучения между предприятиями и школами.

Что касается профессиональных школ, то в них должна быть усилена общеобразовательная подготовка; для профилирования дуальной системы учебный год должен планироваться совместно с предприятиями; для слабых учеников следует создать двухгодичный курс (подготовительный год и год основного обучения); для учебных профессий с малым количеством учащихся можно попытаться создать «интегрированные спецклассы», при этом следует развивать дидактико-методические концепции «многоперспективного развития компетенций» как потенциальную инновацию профессионального образования; для самих учащихся нужно предусматривать особые, дополнительные предложения в областях экономики и иностранных языков, а также дополнительные свидетельства (дипломы) о профессиональном обучении (например, ассистент предприятия – помощник заведующего отделом, мастер цеха, заведующий производством) [1].

Как считают исследователи дуальной системы К.Штратман (R.Strattman), А.Шелтен (A.Schelten), У.Лаутербач (U.Lauterbach) и др., устойчивое повышение качества профессионального обучения происходит благодаря внедрению новых дидактико-методических концепций во вновь созданные Положения (Инструкции) об организации профессиональной подготовки [3]. Так, для всех учебных профессий утвержден следующий порядок обучения: 1-й год – базовая профессиональная подготовка; 2–3-й год – специализация по

выбранной учебной профессии. Это относится, прежде всего, к промышленным профессиям металлургического, электротехнического и других профилей.

Внедрение новых технологий, в особенности информационных, оказало непосредственное воздействие на дальнейшее развитие Положений об организации профессиональной подготовки (создана новая систематизация профессий по электротехнике и металлообработке), а также на возникновение новых профессий.

В настоящее время созданы новые Положения по 246 учебным профессиям, согласованные с примерными учебными программами для каждого профиля. На основе анализа новых Положений для учебных профессий возможно проследить следующие тенденции в процессе модернизации профессионального образования Германии.

1. В результате широкопрофильной профессиональной подготовки, слияния (укрупнения) родственных профессий, а также усиления базового профессионального обучения происходит уменьшение количества учебных профессий.

2. Наряду с уменьшением числа учебных профессий вследствие социального и экономического развития общества появляются новые профессии, такие как, например, сборщик бытовых промышленных отходов. С введением этих профессий в каталог учебных профессий Германии был сделан первый шаг в развитии современной профессиональной подготовки в области защиты окружающей среды.

3. В новых Положениях об организации профессиональной подготовки отражены комплексные требования к профессиям нового типа. Обучаемые должны «иметь способность к самостоятельному планированию, осуществлению и контролю своей деятельности».

Таким образом, термин «профессиональное обучение» рассматривается с современных позиций более многогранно. Для его полной характеристики следует назвать,

наряду с целенаправленным мышлением, способность к работе в коллективе, готовность к постоянному повышению квалификации для быстрого реагирования на изменение профессиональных требований.

Использование информационных технологий повлекло за собой создание новых педагогических и дидактических концепций в обучении на производстве и в профессиональной школе. В ремесленно-промышленной и коммерческой сферах перед обучающим персоналом ставятся задачи: наряду с общепрофессиональными компетенциями следует развивать также и способности к самостоятельной работе, к работе в малых коллективах, готовность к повышению квалификации, к природоохранным экономическим действиям.

Ориентация немецких предпринимателей на новые формы организации труда (гибкая поточная линия, индивидуальная сборка, выполнение многих видов работ малыми коллективами и т.д.) определили качественно новый контекст развития профессионального образования. Новые технологии требуют от обучающихся на предприятии и в профшколе готовности к постоянному повышению квалификации.

На смену традиционному методу «трех шагов» (демонстрация, воспроизведение, упражнение) пришли современные методы: метод проектов, метод направляющего текста, метод деятельностно-ориентированного обучения, в основе которых лежит концепция «саморегуляции учения». Меняется также роль обучающего персонала в процессе профессионального обучения.

В политике Германии в области профессионального образования на современном этапе можно выделить следующие основные направления:

– стратегический подход к вопросам профессионального образования;

– целенаправленное развитие сети согласованной системы подготовки квалифицированных кадров совместно с промышленными кругами и с системой занятости;

– учет мнения экспертов, профессионалов при формировании политики и принятии решений;

– возрастающая координация и сотрудничество специалистов в области подготовки квалифицированных рабочих кадров в европейском масштабе [1].

Для современных концепций подготовки квалифицированных рабочих характерно расширение теоретической базы обучения профессии и определение роли сквозных базовых технологий.

На совещании экспертов профессионального образования «Будущее профессионального образования на европейском внутреннем рынке» было подчеркнуто, что «профессиональному обучению в Германии в соответствии с общеевропейскими требованиями, должны быть присущи: мобильность, качественно новая характеристика учебных профессий, возможность применения освоенных квалификаций в других европейских странах» [2].

Всем молодым людям, независимо от социального происхождения и пола, должны быть предоставлены одинаковые возможности для развития их индивидуальных способностей.

Усиливающаяся интеграция Германии в Европейское сообщество внесла существенные коррективы в экономические и политические ориентации. Правительство ФРГ обратилось к идее модернизации профессионального образования, считая ее ключевым фактором в решении острых проблем, связанных со сложными процессами интеграции в экономическое пространство единой Европы.

При содержательном реформировании дуального обучения и его связи с социально-экономическим развитием общества следует учитывать политические изменения, происходящие в рамках европейского сотрудничества, для чего необходимо создать условия для свободного передвижения и повсеместного проживания квалифицированных кадров на территории «единой Европы».

В данном контексте наряду с «ключевыми квалификациями» как обучающий персонал, так и обучаемые в дуальной системе должны владеть еще так называемыми «евроквалификациями», без которых невозможна полноценная личная и профессиональная жизнь квалифицированного специалиста в едином европейском пространстве. Для этого необходимо свободное владение иностранными языками, понимание исторического, культурного развития европейских соседей.

В программах содействия Европейского сообщества подчеркивается значение евроквалификаций, а также необходимость для обучаемых и обучающихся в дуальной системе прохождения практики, стажировки в странах Европейского сообщества. Особое внимание заслуживает стремление политических деятелей и педагогов европейских стран унифицировать национальные свидетельства об окончании профессионального обучения на уровне Европейского сообщества и предоставить квалифицированным специалистам возможность свободного передвижения и повсеместного проживания внутри ЕС.

В условиях современного производства в Германии создается новый тип рабочего, основными особенностями которого являются широкопрофильная профессиональная подготовка, высокий уровень общей культуры и общеобразовательной подготовки. В функции квалифицированного рабочего входят: наблюдение, программирование, управление. Это не требует физических затрат, но зато предъявляет новые требования к развитию интеллектуальных, коммуникативных способностей, а также способностей к дальнейшему образованию и самообразованию.

Литература

1. *Ткаченко, Е.В.* Социальное партнерство учреждений профессионального образования / Е.В. Ткаченко, Е.Г. Сафонова, Л.П. Панина, О.А. Фищукова. – Екатеринбург, 2003. – 330 с.
2. *Kompetenzentwicklung. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen.* – New York, Muenchen-Berlin, 2000. – 245 S.
3. *Shelten A.* Grundlagen der Arbeitspädagogik / A. Shelten. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1991. – S.120-125. ■

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

- Корнеева И.В.** Содержание и организация самообразовательной исследовательской деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования 3
- Дорохов Д.В.** Готовность будущего оператора боевого управления к профессиональному саморазвитию 13
- Ирхина И.В., Буржинская Т.Г.** Процесс формирования методической системы будущего учителя как объект системного анализа 18

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

- Валиев Р.А.** Структура и функции интернет-практикума формирования положительного отношения к синхронному образованию у студентов педагогического вуза 24
- Гапонюк П.Н.** Понятийный аппарат менеджмента качества 30
- Шигабетдинова Г.М.** Партнерство в образовании: контекст развития 37
- Галкина Т.Э., Никитина Н.И.** Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования 42
- Шамсутдинов И.Г.** Социально-педагогическая работа в современном вузе: новые парадигмы, интернационализация, образовательный перенос 48
- Егорова Ю.А.** Типология субъектов образовательного целеполагания в контексте пространства непрерывного образования 54

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

- Рыбалёва И.А.** Формирование готовности учителя к исследовательской деятельности в процессе непрерывного педагогического образования 61
- Галиева Г.М.** Формирование экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественно-научных дисциплин 68
- Полякова Т.В.** Об условиях формирования исследовательских компетенций учащихся 74
- Жильцов В.Н.** Критериальные характеристики компетентностной подготовки будущего специалиста по управлению воздушным движением в современных условиях 78

Балашова М.В. Развитие умений информационной самозащиты у студентов технических вузов 83

Степанова М.А. Особенности профессионально иноязычной компетенции в подготовке менеджеров 87

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Андреева Т.Н., Краснов Б.В. Волонтерская деятельность детей и молодежи как фактор формирования их здорового образа жизни 92

Мстиславская Е.В. Музыкальное развитие личности как условие адаптации к социокультурной среде 98

Гафуров М.Т. Роль естественно-географических дисциплин в формировании эколого-экономических знаний 104

Кашникова Е.Ю. Интеллектуальная досуговая деятельность студентов вуза 110

Матросова Е.В., Хамидуллин М.А. Влияние ценностных ориентиров на самоорганизацию студенческой молодежи монопрофильного города 115

Ямалетдинова Г.А., Макеева В.С. Культурологические аспекты образовательной подготовки студентов в сфере физической культуры 119

Сушкова Л.Н. Моделирование этнокультурного образования студентов музыкальных колледжей на основе проектных технологий 126

Шайхаттарова Д.А. Формирование учебной мотивации к изучению школьной дисциплины «литература» средствами музейной педагогики 132

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Рябова Т.В., Сахарова А.Е. Совершенствование клинического мышления и системного принятия решения в медицинском образовании 139

Маркова М.Ю. Осознание и структуризация жизненных целей студентов в процессе тренинга «Основы эффективного целеполагания» 145

Булгаревич С.О. Формирование личности лидера в процессе профессиональной подготовки будущего учителя по физической культуре и спорту 151

Гутман Е.В. Сущность и содержание социально-педагогического сопровождения профессионального становления студентов в условиях глобализации и интеграции 157

Антипов В.Н., Жегалло А.В. О возможности тестирования технологии обучения по 3D-восприятию плоских изображений.....	163
Сергеева О.Н. Система формирования психофункциональной готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения средствами физической культуры и спорта.....	170
Галимова Э.Э. Исследование роли эмоциональных составляющих в системе оценки удовлетворенности трудом и эффективности труда персонала.....	175

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Гималиев В.Г. Проблема приобщения нерусских народов Поволжья и Востока России к православно-русской культуре в письмах Н.И.Ильминского К.П.Победоносцеву....	181
Опрятнова Ю.Г. Социальные функции родного языка в трудах отечественных педагогов начала XX в.	187
Шурухина Т.Н. Мучительные и роковые вопросы педагогического сознания.....	193

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Демченко А.Р., Клименко Н.С., Беляков А.А. Современные реформы профессионального образования в Германии.....	198
---	-----

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Korneyeva I.V. The structure and content of self-education by means of research by students at vocational professional schools	3
Dorokhov D.V. Preparing a future combat operator for professional self-development.....	13
Irkhina I.V., Burzhinskaya T.G. The formation of individual methodology as a system in students majoring in teaching as an object of systemic analysis.....	18

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Valiyev R.A. Structure and functions of an internet workshop as a means of forming a positive attitude to synchronous education among students at a teacher training institution.....	24
Gaponyuk P.N. The conceptual framework of quality management.....	30
Shigabetdinova G.M. Partnership in education: a development context.....	37
Galkina T.E., Nikitina N.I. Personified approach within the system of additional professional education	42
Shamsutdinov I.G. Socio-pedagogical activity in modern higher school: new paradigms, internationalization, educational transfer	48
Yegorova Yu.A. A typology of subjects in educational goal-setting within the space of continuous education.....	54

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Rybalyova I.A. Enhancing the preparedness of the teacher to research in the process of continuous education in pedagogy	61
Galiyeva G.M. Forming students' ecological competency in the course of studying natural science at secondary school	68
Polyakova T.V. On the conditions of forming students' research competences.....	74
Zhiltsov V.N. Criterial characteristics of competence-based training of air traffic controllers in modern conditions.....	78

Stepanova M.A. Peculiarities of professional foreign language competence in the education of management majors 83

Balashova M.V. Perfecting the skills of information self-defense by the students in polytechnics..... 87

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Andreyeva T.N., Krasnov B.V. Volunteering for students and youth as a factor of forming a healthy lifestyle 92

Mstislavskaya Ye.V. Musical development of a person as a condition of accommodation to a socio-cultural environment 98

Gafurov M.T. The role of geography and science as academic subjects in the forming of students' knowledge of ecology and economics 104

Kashnikova Ye.Yu. Intellectual leisure activity of students at higher school 110

Matrosova Ye.V., Khamidullin M.A. The influence of landmark values on the self-organization of student youth at a mono-profile city 115

Yamaletdinova G.A., Makeyeva V.S. Cultural aspects of educational training of students in physical education 119

Sushkova L.N. Modeling ethnocultural education of students at music colleges on the basis of project technologies 126

Shaikhattarova D.A. Forming academic motivation to study literature as a secondary school discipline by means of museum pedagogics..... 132

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Ryabova T.V., Sakharova A.Ye. Perfecting clinical thinking and systemic decision-making in medical education 139

Markova M.Yu. Realizing and structuring students' life goals as a condition in forming a value-based and motivational attitude to future professional activities..... 145

Bulgarevich S.O. Shaping the leader personality of students majoring in PE and sports in the course of their professional education..... 151

Gutman Ye.V. The structure and content of socio-pedagogical support of students' professional growth under the conditions of globalization and integration..... 157

Antipov V.N., Zhegallo A.V. On the possibility of testing an education technology with the use of 3D perception of flat images	163
Sergeyeva O.N. A system of enhancing psychofunctional preparedness of students majoring in traffic control and security by means of sports and physical education	170
Galimova E.E. A study of the role of emotional components in the system of assessing personnel's labor satisfaction and work efficiency	175

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Gimaliyev V.G. The problem of exposing the non-Russian peoples of the Volga region and the east of Russia to the influence of Russian Orthodox culture as reflected upon by N.I. Ilminsky in his letters to K.P. Pobedonostsev	181
Opriatnova Yu.G. Social functions of first language in the works of early 20 th century Russian educators	187
Shurukhina T.N. Fateful and tormenting issues of pedagogical thought.....	193

ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Demchenko A.R., Klimenko N.S., Belyakov A.A. Current reforms of professional education in Germany	198
--	-----

НАШИ АВТОРЫ

АНДРЕЕВА Т.Н. – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева, г. Чебоксары.

E-mail: kafGN@yandex.ru

АНТИПОВ В.Н. – кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник, института информатики, ВМК, Казанского университета.

E-mail: Vladimir.Antipov@ksu.ru

БАЛАШОВА М.В. – аспирант кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Казанского государственного технологического университета.

E-mail: moiadres@yandex.ru

БЕЛЯКОВ А.А. – кандидат филологических наук, доцент филиала Кемеровского государственного университета, г.Прокопьевск.

E-mail: tony80@mail.ru

БУЛГАРЕВИЧ С.О. – аспирант кафедры спортивных дисциплин Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Казань.

E-mail: styson@mail.ru

БУРЖИНСКАЯ Т.Г. – ассистент кафедры общей химии; аспирант кафедры педагогики Белгородского государственного университета (БелГУ).

E-mail: Burzhinskaya@bsu.edu.ru

ВАЛИЕВ Р.А. – соискатель кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, ассистент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления Уральского государственного педагогического университета.

E-mail: rw1973@mail.ru

ГАЛИЕВА Г.М. – аспирант ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет», учитель математики и информатики МОУ «Изминская средняя общеобразовательная школа Сабинского муниципального района Республики Татарстан».

E-mail: ggulnaz78@mail.ru

ГАЛИМОВА Э.Э. – ассистент кафедры инженерной психологии и педагогики Казанского государственного технического университета имени А.Н. Туполева.

E-mail: elechkaneov@yandex.ru

ГАЛКИНА Т.Э. – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры социальной и семейной педагогики ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет».

E-mail: Tanya_30@br.ru

ГАПОНЮК П.Н. – кандидат экономических наук, начальник Управления кадров и международных связей Российской академии образования

E-mail: gaponjuk_petr@mail.ru

ГАФУРОВ М.Т. – соискатель Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Казань.

E-mail: usadsky@rambler.ru

ГИМАЛИЕВ В.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей ФГОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н.Ульянова», г. Чебоксары.

E-mail: vagizgimaliev@mail.ru

ГУТМАН Е.В. – аспирант Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования.

E-mail: Egutman@rambler.ru

ДЕМЧЕНКО А.Р. – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Учреждения РАО «Институт развития образовательных систем и международных программ», г. Томск.

E-mail: sibinedu@tspu.edu.ru

ДОРОХОВ Д.В. – заместитель начальника 2-й кафедры теории и методики управления авиацией Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил (филиал, г.Ейск, Краснодарский край).

E-mail: dy82008@yandex.ru

ЕГОРОВА Ю.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Камской государственной инженерно-экономической академии (филиал в г. Чистополе).

E-mail: egorovaulia@mail.ru

ЖЕГАЛЛО А.В. – кандидат психологических наук, научный сотрудник Института психологии РАН, старший научный сотрудник Центра экспериментальной психологии МГППУ.

E-mail: Vladimir.Antipov@ksu.ru

ЖИЛЬЦОВ В.Н. – преподаватель, начальник группы (инструкторской) 2-й кафедры теории и методики управления авиацией Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил (филиал, г.Ейск, Краснодарский край).

E-mail: slavik_161272@mail.ru

ИРХИНА И.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета.

E-mail: irhina@bsu.edu.ru

КАШНИКОВА Е.Ю. – магистр образования, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Уральского института социального образования Российского государственного социального университета.

E-mail: kashnikov@k66.ru

КЛИМЕНКО Н.С. – старший преподаватель кафедры иностранных языков Сибирского государственного индустриального университета, г.Новокузнецк.

E-mail: pf_sibsiu@mail.ru

КОРНЕЕВА И.В. – руководитель Ресурсного центра Новокузнецкого строительного техникума, ФГОУ СПО «Новокузнецкий строительный техникум», г.Новокузнецк.

КРАСНОВ Б.В. – аспирант кафедры педагогики и яковлеводения Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары.

E-mail: kafGN@yandex.ru

МАКЕЕВА В.С. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой туризма рекреации и спорта Орловского государственного технического университета, отличник физической культуры.

E-mail: kfp@ostu.ru

МАРКОВА М.Ю. – соискатель ученой степени кандидата психологических наук кафедры психологии личности Казанского федерального университета.

E-mail: marina_fdpo@mail.ru

МАТРОСОВА Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, проректор по ВиСР МАОУ ВПО Нижнекамский муниципальный институт.

E-mail: zenewa0610@mail.ru

МСТИСЛАВСКАЯ Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова.

E-mail: mstisle@yandex.ru

НИКИТИНА Н.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет».

E-mail: Tanya_30@br.ru

ОПРЯТНОВА Ю.Г. – старший преподаватель кафедры иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, аспирант.

E-mail: juliaopryatnova@mail.ru

ПОЛЯКОВА Т.В. – аспирант кафедры педагогики Елабужского государственного педагогического университета.

E-mail: metod_ya@mail.ru

РЫБАЛЁВА И.А. – аспирант кафедры педагогики профессионального образования Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета.

E-mail: Ribaleva@ya.ru

РЯБОВА Т.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры медицинской и общей психологии ГОУ ВПО «Казанский государственный медицинский университет».

E-mail: tatry@rambler.ru.

САХАРОВА А.Е. – аспирантка кафедры медицинской и общей психологии ГОУ ВПО «Казанский государственный медицинский университет».

E-mail: sakharova_anna@mail.ru

СЕРГЕЕВА О.Н. – преподаватель кафедры физической культуры и военной подготовки Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, Волжский филиал.

E-mail: um-11@yandex.ru

СТЕПАНОВА М.А. – аспирант кафедры английского языка ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева».

E-mail: vesna_krasna01@mail.ru

СУШКОВА Л.Н. – преподаватель предметно-цикловой комиссии «Руководитель народного хора» музыкального колледжа им. С.А.Дегтярёва Белгородского государственного института культуры и искусств, соискатель кафедры теории и методики профессионального образования Белгородского государственного института культуры и искусств.

E-mail: ludmila_7.03@mail.ru

ХАМИДУЛЛИН М.А. – аспирант ГОУ ВПО «Казанский государственный технический университет».

E-mail: zenewa0610@mail.ru

ШАЙХАТТАРОВА Д.А. – старший лаборант кафедры педагогики, соискатель кафедры литературы ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова».

E-mail: alla_tsaritsa@lenta.ru

ШАМСУТДИНОВ И.Г. – старший преподаватель ЧОУ ВПО «Институт социальных и гуманитарных знаний», г.Казань.

E-mail: tmtreg@mail.ru

ШИГАБЕТДИНОВА Г.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры политологии, социологии и связей с общественностью Ульяновского государственного технического университета.

E-mail: shigabetdinova@gmail.com

ШУРУХИНА Т.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Уссурийского государственного педагогического института.

E-mail: tn_shurukhina@mail.ru

ЯМАЛЕТДИНОВА Г.А. – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой оздоровительной тренировки и профессионально-прикладной физической подготовки Гуманитарного университета г.Екатеринбурга, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования.

E-mail: gymSPORT@mail.ru

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 г. 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 языках объемом не более 70 слов (12 кеглем);
- ключевые слова статьи на русском и английском языках (12 кеглем);
- 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, кегль 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 языках), 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, что 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
1. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 2. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. 3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга –

Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.;

б) статья из сборника научных трудов –

Хабриева, О.А. Высказывания П.П. Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389;

в) статья из журнала –

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

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!