

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

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 4(26) 2011 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4(26) 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 15.08.2011.

Формат 70x100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 13,6.

Тираж 1000 экз. Заказ 08-11/03-2

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 Казанского (Приволжского) федерального 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 378.147:371.487

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРИЕНТАЦИИ АСПИРАНТОВ И СТУДЕНТОВ НА САМОРАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ

В.И. Андреев, Г.М. Добротворская

Аннотация

В статье рассматриваются модели интеллигентной личности, описанные в литературе, а также дается сравнительная модель, основанная на результатах опроса студентов и аспирантов.

Ключевые слова: интеллигентная личность, качества интеллигентной личности, саморазвитие интеллигентности.

Abstract

The article reviews the intelligent personality models provided in research literature, and advances a new comparative model based on the outcomes of a survey taken by undergraduates and postgraduate students.

Index terms: intelligent personality and its personal qualities, self-development of intelligentsia.

В условиях реформирования педагогического образования очень актуальным и приоритетным для высшей школы является духовно-нравственное развитие. Анализ психолого-педагогических работ по данной теме позволяет сделать вывод, что в научной литературе этот вопрос недостаточно исследован, хотя его составляющие имеют большую значимость. Поэтому одной из наиболее насущных проблем в системе высшего образования является ориентация целостного педагогического процесса на развитие интеллигентности будущего специалиста.

Однако в последнее десятилетие в отечественной литературе, в средствах массовой информации все чаще встречаются высказывания, характеризующие современную молодежь как «потерянное поколение», и небезосновательные опасения по поводу «гибели» интеллигенции. Так, например, политолог А.С.Панарин высказывает опасения, что «деморализация и дезориентация молодого поколения несомненны...»; «духовная атмосфера порождает

активистов не созидания, а разрушения, разложения и растряпанности» [13, с.548]. Весьма нелестная характеристика молодого поколения дана в учебном пособии «Социология молодежи» [15, с.157]. В ней сказано, что для современной молодежи характерны социальная апатия (уход из политической и общественной жизни, недоверие к власти); кризис нравственных ценностей (отказ от правды, честности, совестливости, любви, дружбы); падение престижа честного труда; рост потребительских настроений (рост материальных вожделений, эгоизма, пренебрежения духовными ценностями). В одной из своих статей писатель Д.А.Гранин предрекает: «Боюсь, что безвозвратно уходит со сцены славная русская интеллигенция. Очевидно, нам предстоит та же структура, которую имеет общество развитого капитализма в других странах, где нет интеллигенции, а есть интеллектуалы» [4, с.5]. Еще одно высказывание по этому поводу дает Е.Н.Покровский: «Волею исторического случая мы оказались свидетелями и участниками окончательного разрушения

интеллигенции и ухода ее с исторической арены... Вместе с интеллигенцией уходит и мир ее идеалов. Ему нет места в новой климатической ситуации» [14, с.562].

Оправданы ли такие опасения? Ведь в условиях современной экономической ситуации, когда основной жизненной ценностью становится материальное благополучие, очень важным представляется сделать упор на развитие духовно-нравственных качеств у современных молодых людей. Поэтому очень важно воспитать в современных студентах, выпускниках вузов качества интеллигентной личности. Но прежде нужно выяснить, какими качествами должна обладать интеллигентная личность.

Термин «интеллигентный» имеет латинское происхождение и обозначает «знающий», «понимающий», «разумный».

В одном из современных словарей дается следующее определение интеллигентного человека: «Интеллигент – чаще всего определение духовно богатого, умственно развитого, культурного человека с мягкими манерами» [9, с.510]. Но это понятие слишком поверхностное для такого глубокого по своей сути явления интеллигентности. Рассмотрим другие определения этого понятия.

Интеллигентный – духовно богатый, интеллектуально развитый, образованный, культурный, благородный, хорошо воспитанный, проявляющий терпимость и уважение к людям с другим мнением, трудолюбивый, творчески работающий, отличающийся высоким чувством гражданственности, активно борющийся за общественные цели [2].

Интеллигентность – это идеология универсальной моральной ответственности: обостренного чувства социальной справедливости, большой совести, нравственного идеализма, сострадания, антимещанства и гражданственности. Интеллигентность – это специфическое свойство, определяемое российской национальной духовной традицией [8, с.76].

Еще одно современное определение интеллигентности в своих работах дает

Т.В.Машарова: «Интеллигентность является интегративным качеством личности и объединяет в себе духовность, образованность и воспитанность, которые, в свою очередь, воплощаются в духовно-нравственной, профессионально-трудоустрой и гражданской культуре личности» [16, с.31].

В философском понимании интеллигентность представляет собой многогранное явление, которое объединяет в себе интеллектуальные, нравственные и эстетические ценности, отражающие духовно-нравственный потенциал и общества, и самого человека, реализующийся в его деятельности [7, с.19]. Попытки более подробного определения интеллигентности через обозначение и перечисление основных свойств неоднократно предпринимались ее исследователями.

Рассмотрим представления об интеллигентной личности А.Ф.Лосева [11]. Любого истинного интеллигента, по мнению А.Лосева, определяет, прежде всего, обостренное чувство социальной справедливости, что предполагает бескорыстие, правдивость, жажду добра, сострадательность, совестливость и выражается в сопричастности к судьбам человечества. Состояние, которое Ф.М.Достоевский выразил формулой: когда ты за все и за всех виноват, А.Ф.Лосев определил как состояние и чувство человеческой боли. Это характеризует справедливость как важнейшее свойство интеллигентности.

Очень важным свойством интеллигентности является совестливость. При этом уточняется, что речь идет не просто о совестливости, которая должна быть признана атрибутом любого человека, а о совести в специфически интеллигентском понимании, когда жизнь по законам совести становится общим принципом отношения к миру. Это осознание себя личностью, добровольно берущей на себя ответственность за то, что внешне кажется, что лично тебя не касается, не затрагивает, но касается и затрагивает других – близких и далеких, общество, народ, весь мир.

Следующим свойством является нравственный идеализм. В самом общем виде нравственный идеализм – это вера человека в существование в этом мире чего-то святого, непоколебимого, значимого для всех честных людей. Поэтому нравственный идеализм по своей сути чаще всего религиозен, хотя по своему содержанию он может быть как религиозным, так и светским.

Еще одно важное свойство – сострадание. Но сострадание как синоним человечности, когда невозможным оказывается принять весь мир, если в нем пролита хотя бы одна единственная слезинка (Ф.М.Достоевский) [5].

Антимещанство является специфическим интеллигентским свойством только при учете особенностей понимания мещанства в русском сознании. Проблема мещанства, или буржуазности, относится к коренным проблемам интеллигентского сознания.

Следующее свойство – гражданственность, предполагает служение своей стране и своему народу, а это в свою очередь является залогом обретения человеческого достоинства. По мнению В.И.Толстых, сочетание гражданственности с нравственным началом и гуманистической системой обществоведческих суждений выступает основанием, по которому человека можно назвать и считать интеллигентом [17, с.85].

Таким образом, заключает А.Ф.Лосев [11, с.510], интеллигентность, возникая на основе чувства общечеловеческого благодеяния, не может не видеть всех несовершенств жизни и не может оставаться к ним равнодушной.

Еще одна точка зрения Д.Н.Овсянниково-Куликовского [12, с.384], утверждавшего, что там, где нет минимума образования, без которого нельзя быть хотя бы ничтожным участником в умственной жизни страны, интеллигенция кончается, однако речь должна идти не о формальном образовании, а об образованности как личностном качестве.

На необходимость связи интеллигентности с образованностью обращает внима-

ние Д.С.Лихачев. Свою версию понимания интеллигентности он дает в статье «О русской интеллигенции» [10, с.6]. Интеллигент – это представитель профессии, связанной с умственным трудом (инженер, врач, ученый, художник, писатель). При этом особо подчеркивается, что все интеллигенты в той или иной мере творят. В то же время человек пишущий, преподающий, творящий произведения искусства, но делающий это по заказу, по заданию в духе требований партии, государства или какого-либо заказчика с идеологическим уклоном не интеллигент, а наемник.

О том, что творчество является неотъемлемой частью интеллигентности писал М.Вебер [3]. Истинный смысл любой из профессий духовного труда, будь это деятельность юриста, ученого или врача – заключается в практическом, деловом осуществлении связи повседневно и неповседневно ориентированных моментов, а это уже творческий, т.е. новаторский акт. Это тем более справедливо, когда речь идет о занятии высококвалифицированным умственным трудом, что, уже само по себе, подразумевает наличие в нем творческого начала. Вебер объясняет эту связь с позиций рациональности, а Д.С.Лихачев – с позиций нравственности.

Интеллигент – это не только образованный человек, ученые не всегда бывают интеллигентны. Неинтеллигентны они тогда, когда, слишком замыкаясь в своей специальности, забывают о том, кто и как может воспользоваться плодами их труда. И тогда, подчиняя все интересам своей специальности, они жертвуют интересами людей или культурными ценностями. Самый несложный случай – это когда люди работают на войну или производят опыты, связанные с опасностью для человека и страданиями животных.

Основной принцип интеллигентности, по мнению Д.С.Лихачева, – интеллектуальная свобода. Свобода не как возможность делать все, что угодно, ни за что не отвечая, а свобода внутренняя, которая строится на

комплексе моральных и нравственных ограничений. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и от своей мысли.

Интеллигент с большой буквы Д.С. Лихачева – это человек, обладающий умственной порядочностью. Совесть – это рулевой свободы человека, она заботится о том, чтобы свобода не превращалась в произвол, но указывала человеку его настоящую дорогу в запутанных обстоятельствах жизни, особенно современной.

По мнению И.А.Ильина [6, с.9], «в интеллигентном человеке должен быть положительный зов совести, ее творческое проявление». А так как интеллигентность, с точки зрения И.А.Ильина, основывается на совести, то она является стремлением, порывом совершать действия в согласии с совестью.

Таким образом, исходя из всех этих определений, можно сказать, что основу понимания сущности интеллигентности составляет высокая нравственность, внутренняя культура человека, уважительное отношение к индивидуальности окружающих. Однако при перечислении большого количества необходимых интеллигентному человеку качеств, оказывается, что достаточно сложно установить внутренний стержень личности. Кроме того, перечни нравственных свойств личности отличаются у разных исследователей феномена интеллигентности. Это зависит от мировоззренческой позиции автора и эпохи. Поэтому важно выявить внутренний стержень, несущую конструкцию, в содержании понятия интеллигентности, т.е. выделить критерии, позволяющие выявить общую линию поведения. В числе таких критериев можно отметить духовно-нравственные, интеллектуальные качества человека, гражданскую позицию личности, уровень общей культуры.

В предыдущих наших работах было показано, что содержание моделей интеллигентной личности многогранны и многомерны [1, с.73]. Интеллигентный человек всегда элегантен и опрятен. Он тактичен

и доброжелателен. Он носитель прогрессивных взглядов. У него высоко развита критичность мышления, но он сдержан и уважает чужое мнение. Он систематически работает над собой, занимается самообразованием. Он способен к глубокому самоанализу и рефлексии. Ему свойственны высокая эрудиция и общая культура. Он обладает эстетическим вкусом и художественной культурой. Он проявляет постоянный интерес ко всему новому, прогрессивному в искусстве, науке, политике. Будучи интеллигентной личностью, он вбирает в себя лучшие образцы человеческой культуры и стремится к непрерывному творческому саморазвитию.

Интеллигентный человек – это духовно богатая, нравственная и совестливая личность. Он стремится понять цель и смысл жизни, обладает повышенной чувствительностью к красоте мира, человеческих взаимоотношений, у него высоко развита эмпатия и рефлексия.

Интеллигентный человек изначально мотивирован на творчество, он всегда ищет и находит что-то новое, оригинальное; созидать, творить, выдумывать, пробовать – это его обычное профессиональное состояние.

Интеллигентный человек – это свободная личность. Он способен к самоопределению в жизни, в профессиональной деятельности и в мире культуры. У него в высокой степени сочетаются независимость суждений, действий с осознанием личной профессиональной ответственности. Он обладает чувством достоинства, которое не превращается в высокомерие. Он принимает на себя ответственность, порой рискованные решения. Он имеет собственную жизненную позицию.

Интеллигентный человек – это гуманная личность. Гуманность проявляется в любви ко всему живому, доброте и милосердии. Он уважает инакомыслие и проявляет терпимость к тем, кто имеет другую точку зрения. Он уважительно относится к людям другой национальности и других вероисповеданий.

Интеллигентный человек – это граждански активная личность. Он не остается равнодушным к тому, что происходит в его селе, в его городе, в стране, и всякий раз, когда это нужно, проявляет свою гражданскую позицию. Он знает историю своей страны и верит в социально-экономический и культурный прогресс в будущем.

Интеллигентный человек в современных условиях – это и конкурентоспособная личность. Он должен опираться на свои сильные качества и работать над устранением слабых. Он должен постоянно следить за новинками профессионально значимой литературы. Он должен постоянно стремиться изучать и овладевать новыми технологиями, разрабатываемыми как у нас, так и за рубежом.

Интеллигентный человек – это человек культуры. Он впитывает в себя новейшие

достижения науки, культуры, искусства. Он знает и уважает обычаи своего народа. Он проявляет глубокий интерес к чтению художественной и профессиональной литературы, к живописи, к музыке, кино и другим видам искусства.

В нашем исследовании мы тоже попытались составить идеальную модель интеллигентной личности. Но любой идеал должен быть сопоставим с реальностью. Если мы пытаемся создать модель интеллигентного человека, то резонно попытаться сравнить, например, современного студента с аспирантом. Поэтому в своей работе мы привели сравнительный анализ качеств интеллигентной личности на основе опроса аспирантов и студентов.

В табл. 1 приведены качества, которые аспиранты и студенты отметили как наиболее актуальные для интеллигентной личности.

Таблица 1

Модель интеллигентной личности

Интеллигентная личность по результатам опроса аспирантов	%	Интеллигентная личность по результатам опроса студентов	%
Культурный	64	Образованный	70
Эрудированный	50	Культурный	60
Добрый	48	Эрудированный	58
Образованный	47	Воспитанный	53
Нравственный	40	Аккуратный	49
Воспитанный	39	Вежливый	43
Толерантный	37	Политически грамотный	39
Сдержанный	31	Чувство собственного достоинства	34
Уважение к окружающим	30	Красноречивый	33
Красноречивый	24	Наличие собственной точки зрения	30
Порядочный	24	Уважает других	30
Политически грамотный	23	Профессионал	23
«Идейная принципиальность в сочетании с терпимостью к инакомыслию»	22	Способен глубоко мыслить	22
Вежливый	22	Тактичный	22
Занимается саморазвитием	21	Требовательный	20
Ответственный	21	Альтруист	10
Творческий	20	Нравственный	10
Чувство собственного достоинства	19	Пунктуальный	9
Отзывчивый	18	Гуманный	8
Патриот	17	Толерантный	8
Пунктуальный	17	Лидер	6

Большинство опрошенных в обеих группах отметили, что интеллигентный человек это в первую очередь человек культуры и эрудит. Однако среди опрошенных студентов большинство считает, что в первую очередь интеллигентный человек – это человек, получивший образование. Также это воспитанный, вежливый, аккуратный, политически грамотный человек, с развитой культурой речи, который имеет чувство собственного достоинства и собственную точку зрения относительно всего происходящего в мире. Однако в анкетах редко встречались качества, характеризующие интеллигента как высоконравственную личность. Напротив, среди опрошенных аспирантов чаще всего встречались такие качества, как добрый, нравственный, толерантный, сдержанный, уважающий других, порядочный. Образованность и хорошее воспитание тоже имели место.

Качества интеллигентной личности, которые были выделены в результате опроса испытуемых, мы разделили по блокам (рис. 1). Из рис. 1А видно, что большинс-

тво аспирантов при построении модели интеллигентной личности (ИЛ) чаще всего выделяют нравственные качества. Студенты же наиболее часто выделяют качества, характеризующие интеллигента как человека культуры. Гражданские качества обе группы испытуемых выделяют в меньшей степени.

Также испытуемым было предложено выделить у себя качества интеллигентной личности, которые, по их мнению, у них развиты. Большинство опрошенных аспирантов отметили образованность, доброту, ответственность, тактичность (табл. 2). Из рис. 2А видно, что аспиранты чаще всего выделяли у себя нравственные качества. Недостаточно хорошо развиты интеллектуальные качества и гражданская культура. А так как при составлении идеальной модели интеллигентной личности ими также было выделено, что главное в интеллигентном человеке это его нравственные качества, то вполне закономерно рассудить, что опрошенные аспиранты считают себя интеллигентными личностями.

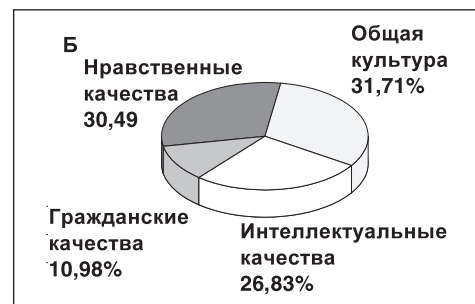
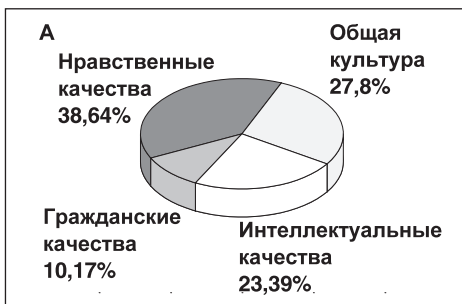


Рис. 1. Идеальная модель ИЛ по опросу аспирантов (А) и студентов (Б)

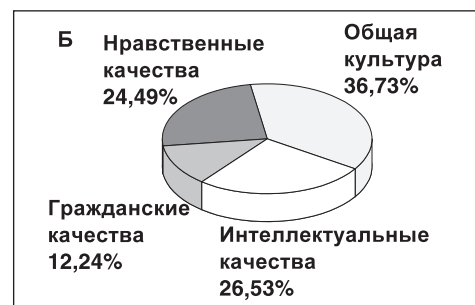
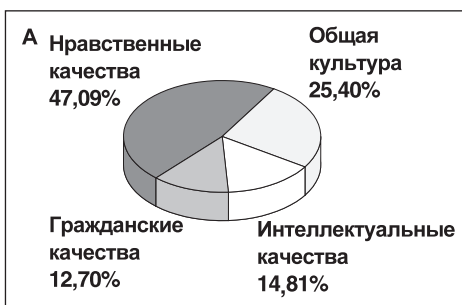


Рис. 2. Качества ИЛ, которые выделяют у себя аспиранты (А) и студенты (Б)

Таблица 2

Качества интеллигентной личности, которые развиты у аспирантов (справа) и студентов (слева)

Качества интеллигентной личности по результатам опроса аспирантов	%	Качества интеллигентной личности по результатам опроса студентов	%
Образованность	37	Воспитанность	52
Доброта	30	Эрудиция	48
Ответственность	30	Образованность	40
Тактичность	27	Вежливость	23
Эрудиция	23	Самодисциплина	20
Воспитанность	23	Тактичность	20
Нравственность	23	Я интеллигентный человек	18
Уважение к окружающим	23		
Культура	20		
Вежливость	17		
Порядочность	17		
Толерантность	17		

Опрошенные студенты в первую очередь выделили у себя воспитанность, затем эрудицию и образованность (см. табл. 2). Таким образом, студенты отметили, что из всех качеств интеллигентной личности у них наиболее развиты уровень общей культуры и интеллектуальные качества. Наименее развиты у опрошенных студентов гражданские качества (рис. 2Б).

Далее мы предложили выделить испытуемым качества, которые нужно в себе развить, чтобы стать интеллигентной личностью (табл. 3). Чаще всего опрошенные аспиранты отмечали эрудицию, толерантность, нравственность, образованность, творчество, эстетическое воспитание. Однако, несмотря на то, что гражданские качества в предыдущем тесте были выделены реже всего, среди качеств интеллигентной личности, которые следует у себя развить, их вновь выделили немногие (рис. 3А). Следовательно, опрошенные аспиранты не уделяют должного внимания гражданской активности.

Среди опрошенных студентов из качеств интеллигентной личности, которые следует в себе развить, чаще всего встречались самообразование, эрудиция, культура. Также были отмечены альтруизм, конкурентоспособность, ответственность, политическая

грамотность (см. табл. 3). Из рис. 3Б видно, что большинство студентов считает, чтобы стать интеллигентной личностью, им нужно развить в себе в большей степени гражданские, нравственные качества и повысить уровень общей культуры.

Таким образом, мы наблюдали следующие тенденции при расстановке приоритетов среди качеств интеллигентной личности. Во-первых, аспиранты чаще всего делали упор на нравственные качества как при построении идеальной модели интеллигентной личности, так и среди качеств интеллигентной личности, которые у них развиты и требуют развития. Во-вторых, по результатам опроса аспирантов можно заключить, что очень мало внимания уделяется гражданским качествам. Возможно, это связано с крайне низким уровнем патриотизма среди аспирантов. Ведь среди качеств интеллигентной личности, которые у них развиты, патриотизм отметили лишь 7% опрошенных. По результатам опроса студентов также можно сделать вывод о том, что гражданским качествам уделяется очень мало внимания, однако среди качеств, которые следует развить, студенты очень часто отмечали нравственные и гражданские качества.

Таблица 3

**Качества интеллигентной личности, которые нужно развивать,
по опросу аспирантов и студентов**

Качества интеллигентной личности по результатам опроса аспирантов	%	Качества интеллигентной личности по результатам опроса студентов	%
Эрудированность	27	Самообразование	28
Толерантность	23	Эрудиция	24
Нравственность	22	Культура	23
Образованность	21	Альтруизм	14
Творчество	20	Конкурентоспособность	14
Эстетическое воспитание	17	Ответственность	13
Сдержанность	13	Политическая грамотность	13
Ответственность	11	Начитанность	13
Коммуникабельность	11	Профессионализм	12
Красноречие	10	Пунктуальность	12
Наличие собственной точки зрения	8	Самоуверенность	12
Доброжелательность	8	Умение отстаивать свое мнение	11
Профессионализм	7	Принципиальность	11
Пунктуальность	7	Тактичность	10
Самодисциплина	7	Творчество	10
Самоопределение	7	Чувство собственного достоинства	9
Гражданская активность	6		
Стрессоустойчивость	6		

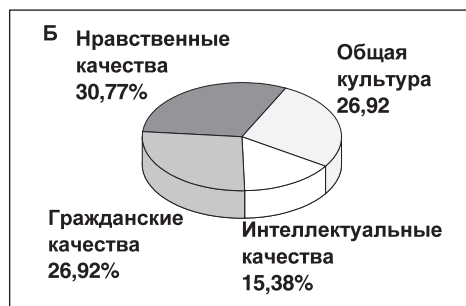
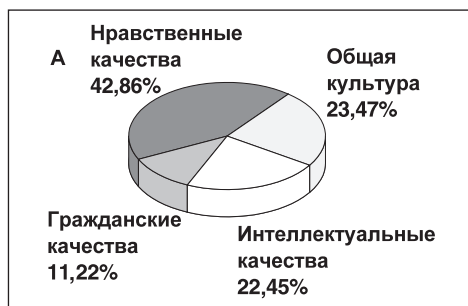


Рис. 3. Качества ИЛ, которые следует развивать у себя, по опросу аспирантов (А) и студентов (Б)

Можно сделать вывод, что опрошенные студенты и аспиранты не осознают в полной мере, что значит быть интеллигентным человеком. Следовательно, необходимо усилить работу в данном направлении, включить в образовательный процесс спецкурсы, походы в театры, музеи, чтение специальной литературы, чтобы у студентов возникло стремление к развитию в

себе интеллигентной личности. Ведь для выпускников вуза очень важно развивать в себе качества интеллигентной личности, потому что основная цель высшего образования не просто наделить человека знаниями и умениями, а создать современного интеллигента, носителя культуры, который способен влиять на процессы духовного оздоровления общества.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2008. – С. 67-70.
2. Бажутина, О.Ю. Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 42. – Вып. 15. – С. 65–70 (180). – URL: <http://www.lib.csu.ru/vch/180/013.pdf>
3. Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма // Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990.
4. Гранин, Д.А. Интеллигенция: что с ней? Где она? / Д.А. Гранин // Час пик. – 1997. – 17 сент. – С. 5.
5. Достоевский, Ф.М. Идиот: роман в 4 ч. / Ф.М. Достоевский. – М.: Эксмо, 2004. – 640 с.
6. Ильин, И.А. Собрание сочинений: в 10 т. / сост., вступ. ст. и коммент. Ю.Т. Лисицы. – М.: Рус. кн., 1993. – 398 с.
7. Келеман, Л.А. Интеллигентность: антропологический статус и манифестация в современном мире: автореф. ... докт. фил. наук. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2006. – С. 19-23.
8. Келеман, Л.А. Понятие «интеллигентность» в российской духовной традиции. – URL: <http://vestnik.stavsu.ru/36-2004/12.pdf>
9. Краткий словарь современных понятий и терминов / сост. Н.Т. Буминович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова [и др.]; под общ. ред. В.А. Макаренко. – М.: Республика, 1993. – 510 с.
10. Лихачев, Д.С. О русской интеллигенции. Письмо в редакцию // Новый мир. – 1993. – № 2. – С. 6.
11. Лосев, А.Ф. Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1988. – С. 510.
12. Овсяннико-Куликовский, Д.Н. Психология русской интеллигенции // Вехи. Интеллигенция в России: сб. ст. 1909-1910. – М., 1991. – С. 384.
13. Панарин, А.С. Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке / А.С. Панарин. – М., 1998. – 548 с.
14. Покровский, Н.Е. Прощай интеллигенция! / Н.Е. Покровский // На перепутье (Новые вехи): сб. ст. – М.: Педагогика, 1999. – 562 с.
15. Социология молодежи: учеб. пособие. – Ростов н/Д., 2001. – 263 с.
16. Машарова, Т.В. / Интеллигентность как ведущее качество будущего специалиста // Машарова Т.В., Сырцова Е.Л. – Изд-во ВятГУ, 2006. – С. 31.
17. Толстых, В.И. Об интеллигенции и интеллигентности // Вопросы философии. – 1982. – № 10. – С. 85. ■

УДК 378.14

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ САМОРАЗВИТИЯ

Н.Н. Абрамова

Аннотация

В статье раскрыты сущность и содержание понятий «саморазвитие» и «самоопределение», описана методика работы по самоопределению студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: саморазвитие, самоопределение, направленность личности, коллективная творческая деятельность.

Abstract

The article aims to reveal the essence and subject matter of the terms «self-determination» and «self-development», as well as to set forth the methodology of self-determination for students of a pedagogical university.

Index terms: self-development, self-determination, personal focus, collective creative activity.

Саморазвитие индивида, по мнению авторов педагогического словаря, – это процесс обогащения деятельностных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов

его целенаправленной деятельности, основанием которого служит распределение (присвоение) социального опыта и достижений культуры, воплощенных в реальных, вовлекаемых в процесс той или иной

деятельности. Ход саморазвития и его результаты определяются двумя факторами: а) способностью индивида учиться и участвовать в деятельности «со знанием дела», т.е. качеством и уровнем его образования; б) характером и мерой воплощения социально-культурного опыта в реалиях, с которыми имеет дело субъект деятельности [1, с.247]. Одним из структурных компонентов саморазвития является компонент самоопределения, который мы и будем рассматривать в нашей статье.

Впервые о приоритетности изучения и формирования мотивационно-ценностных структур личности учителя, обеспечивающих его самоопределение в профессиональной деятельности заявлено в работе В.А.Сластенина «Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки». Ученый обращает внимание на необходимость рассматривать личность учителя не как набор качеств, а как целостное образование, как синтез многообразных способностей, «качеств ума, чувств и воли, системообразующим свойством которой выступает профессионально-педагогическая направленность, образующая каркас, вокруг которого komponуются основные свойства личности [2, с.65].

Работа В.А.Сластенина положила начало интенсивному исследованию процесса формирования личностных свойств, обеспечивающих профессиональное становление педагога, более интенсивное, глубокое и целостное изучение которых осуществляется с конца 80-х гг., когда целевая установка исследований проблем педагогического образования сместилась с проблем профессиональной подготовки учителя на проблемы актуализации и развития его личностного потенциала: профессионально-личностного развития и саморазвития (В.И.Андреев, Е.В.Андриенко, А.И.Григорьева, И.Д. Лушников, А.К.Маркова, Л.Ф.Спирин); развития самосознания педагога (Б.З.Вульф, С.М.Годник, Б.Т.Лихачев); формирования творческой направленности и раз-

вития творческой индивидуальности учителя, его инновационного потенциала (В.И.Загвязинский, В.А.Кан-Калик, И.Е.Мажар, С.Д.Поляков, М.М.Поташник, В.И.Сластенин); становления учителя как субъекта педагогической деятельности и его субъектной позиции (Г.И.Аксенова, Р.Л.Ассадулин); формирования общей и профессионально-педагогической культуры учителя (И.Н.Андреева, Е.П.Белозерцев, В.В.Буткевич, М.Я.Виленский, Э.А.Гришин, А.К.Колесова, В.В.Краевский, Т.Н.Левашева, М.М.Левина, А.В.Мудрик, В.Г.Пряникова, В.В.Сериков, В.И.Сластенин, А.Н.Ходусов, Н.Е.Щуркова, Д.С.Яковлева). В большинстве этих исследований самоопределение рассматривается как один из механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию, субъектную позицию учителя, формирование различных компонентов его профессионально-педагогической культуры.

В настоящее время появился ряд работ, непосредственно посвященных педагогическому анализу отдельных аспектов профессионально-личностного самоопределения педагога: мотивационного, аксиологического, организационного (О.С.Анисимов, Л.В.Блинов, С.И.Краснов, Г.С.Кожухарь, И.Л.Федотенко).

Самоопределение – термин, достаточно интенсивно используемый в социологической, психологической и педагогической литературе, причем в самых различных значениях: наиболее часто говорят о его видах – личностном, жизненном, нравственном, социальном, профессиональном и т.д., зачастую вкладывая в идентичные термины разный смысл.

В наиболее общем виде самоопределение рассматривается как «процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы» [3, с.81]. Уже в данном определении проявляется

множественность смыслов и граней этого феномена. Так, одной из особенностей самоопределения выступает его одновременный деятельностный и ценностно-смысловой характер. Выбор, осуществляемый личностью в процессе принятия решений, включает в себя не только действие, но и отношение личности к тем аспектам бытия, относительно которых происходит ее самоопределение.

Неоднозначность понятия «самоопределение» также связана с множественностью векторов его направленности: на себя, на самопознание и определение своей сущности и вне себя – на определение своего места в мире и отношения к нему, включения в различные сферы жизнедеятельности. Самоопределение, направленное на себя, чаще всего рассматривается как личностное самоопределение, а все остальные его виды соотносятся с теми сферами жизнедеятельности, в которых самоопределяется человек.

Рассматривая личностное самоопределение как основной компонент и механизм саморазвития личности психолого-педагогические исследователи сосредоточивают свое внимание на определении сущности и содержания данного процесса, обеспечивающих его психологических механизмах, движущих силах, основных факторах, влияющих на выбор, осуществляемый в различных ситуациях принятия решений (В.Г.Аникина, Л.Ф.Бурлачук, О.С.Газман, М.Р.Гинзбург, А.В.Мудрик, В.Ф.Сафин и др.).

Само понимание сущности и содержания личностного самоопределения достаточно неоднозначно. Одни психологи связывают его с осознанием своего «Я»: возможностей, склонностей, способностей – потенциалом личности (могу); потребностей, желаний, интересов – интенцией (хочу); относительно устойчивых проявлений и характерологических качеств (имею), а также с соотносением их с теми требованиями, которые предъявляются социальной ситуацией, постановкой на их

основе цели и претворения ее в жизнь [4, с.53].

Другие, вслед за С.Л.Рубинштейном, рассматривают личностное самоопределение в контексте проблем жизнедеятельности, жизненного пути личности, самосознания (А.С.Абдульханова, Л.С.Божович, М.Р.Гинзбург, М.С.Каган, И.И.Чеснокова и др.) и считают важнейшими личностными структурами жизненную позицию, отношения, ценностные ориентации и другие смыслообразующие структуры, обеспечивающие не только формирование ее отношения к себе, но и выбор жизненных стратегий и линий [5, с.46].

Самоопределение студента педагогического вуза невозможно без предварительной диагностики: изучения мотивов выбора педагогической профессии, представлений об особенностях взаимоотношений учителя и учащихся, реальных психофизических возможностей и уровня профессионально-педагогической подготовки. Для решения данной задачи мы используем традиционные методы: анкетирование, тестирование, самотестирование, наблюдение, беседу.

На первом практическом занятии по педагогике на первом курсе педвуза мы предложили анкету, в которой студенты называют фамилию, имя и отчество; отдельно свое имя так, как хотели бы, чтобы его называли; учебное заведение, которое они закончили и когда. Обращение по имени так, как хотел бы студент, помогает создать необходимый эмоциональный контакт, атмосферу доверительности. Знание учебного заведения, которое закончил студент, способствует определению его общей направленности, так как у каждой школы свои характерные особенности, традиции, стиль общения, которые накладывают отпечаток на ее выпускников. За время работы в вузе мы смогли хорошо узнать школы города и области и увидеть наличие связи между характером школы и общей направленностью ее выпускников, сильными и слабыми сторонами их личности. На первом курсе мы также проводим тест Айзенка на выявление

IQ; тест Айзенка на определение типа темперамента и характера; тесты на определение общительности (по В.Ряховскому), уровня эмпатии (по Т.Гавриловой), умению слушать собеседника (по К.Лабельт); студенты пишут творческую работу «Современная школа» (плюсы, минусы, пожелания на будущее). Тестирование и самотестирование, творческие работы помогают студентам лучше понять психологические особенности своей личности, способствуют развитию самосознания, самоопределению.

Мы проводим на первых курсах педагогического университета опрос по выявлению мотивов поступления студентов в вуз (филологический факультет, факультет иностранных языков, факультет технологии и предпринимательства, физико-математический факультет). Они отвечают на вопрос: «Почему Вы поступили в педагогический университет и на данный факультет?» Предлагается несколько вариантов ответов: 1. Привлекает профессия учителя. 2. Привлекает специальность. 3. Нужен диплом о высшем образовании. 4. Ваш вариант ответа. Студенты могли выбрать не один, а два-три варианта ответов. В опросе участвовало 639 студентов. В целом результаты в 2000 г. получились следующие. 31,7% опрошенных привлекает профессия учителя; 69,8% – возможность получить знания по определенной специальности и 51,8% – получение диплома о высшем образовании. Но результаты по факультетам различны. У факультета технологии и предпринимательства – 24,1; 2) 71,6; 3) 52,4%; у факультета иностранных языков – 22; 72,3; 58,2%; у филологического факультета – 49; 65,7; 47% соответственно. Более низкую профессиональную направленность факультетов технологии и предпринимательства и иностранных языков можно объяснить содержанием их обучения и положением учителя в нашем обществе. Данные факультеты дают высокий уровень освоения специальности, но поскольку зарплата учителя низка и не всегда регулярно выплачивается, студенты

уже с первого курса настроены на то, что со своими прекрасными специальностями они всегда найдут возможность заработка вне школы. Об этом говорят результаты распределения на работу после вуза. Более высокая направленность на профессию учителя у студентов-первокурсников филологического факультета также можно объяснить тем, что эта специальность почти не востребована вне школы, поэтому большинство поступающих на этот факультет настроены именно на профессию учителя.

С 2004 г. мы начали вести педагогику на физико-математическом факультете. Раз в два года на своих курсах мы предлагаем анкету для выявления мотивации поступления в наш педагогический университет. Отличие состава групп физико-математического факультета от филологического в том, что на филологическом факультете каждая группа имела свою специфику: культурология, журналистика, английский язык, национальная группа, а при комплектовании на первом курсе групп математики и информатики деканат в каждую группу включал равное количество городских и сельских медалистов, выпускников педагогических классов, сельский целевой набор, выпускников подготовительного отделения («рабфак»), мальчиков, выпускников городских и сельских школ, идущих по общему конкурсу. Отдельно выделена группа математики и иностранного языка (4-я группа). Несмотря на такое «выравнивание», группы, конечно, получались непохожими одна на другую. Уже к концу сентября они отличались друг от друга степенью активности, ответственности, уровнем знаний по гуманитарным предметам и по спецдисциплинам. Отличались они и мотивировками поступления в педуниверситет. Опросы мы проводили в 2006, 2008, 2010 гг. Сравнительные результаты представлены в *табл. 1*. Наиболее часто встречающиеся дополнительные мотивировки: а) бесплатность образования в нашем вузе (материальная обеспеченность студентов физико-математического факультета

Таблица 1

Динамика мотивов поступления в педуниверситет студентов физмата по годам (в %)

Год	Привлекает профессия учителя	Привлекает специальность	Нужен диплом о высшем образовании	Свои причины
2006	37,4	79,1	56	33
2008	30,5	84,2	59	34
2010	22,4	84,7	67	36,6

всегда была ниже, чем на других факультетах, отсюда важность данного мотива); б) порядочность его преподавателей («единственный вуз, куда можно поступить, пользуясь только своими знаниями», «положительная атмосфера, возможность интересного, доброжелательного общения, порядочность отношений преподавателей и студентов»). Данные табл. 1 позволяют сделать вывод о том, что у первокурсников физико-математического факультета преобладает при поступлении мотив «привлекает специальность», затем следует мотив «нужен диплом о высшем образовании» и только на третьем месте – «привлекает профессия учителя».

Для самоопределения первокурсников был также проведен тест «Ваше понимание профессиональной роли педагога». Обработка результатов теста показала, что у первокурсников весьма слаба направленность на личность ребенка, личностно ориентированные ответы у 17,2% из 340 опрошенных. Для выяснения причин таких результатов мы провели беседы по тесту отдельно с каждым первокурсником, в процессе которых выяснилось, что студенты пока больше заняты собой, а в ученике видят только учебную единицу и даже на вопрос: «Но для Вас разве главное – учеба?» – отвечают: «Да, для меня главное – учебные успехи». Только после вопроса: «А от чего зависят Ваши учебные успехи, только ли от способностей?» – студенты начинали говорить о своих личностных качествах, т.е. они интересуются собой, но как многоаспектную, неповторимую личность они себя пока не видят. Особенно такая по-

зиция характерна для выпускников «холодных» школ, т.е. школ с чисто учебной направленностью. Студенты вспоминали, что к ним в школе относились только как к учебной единице. Они поступили в университет, чтобы работать в школе, но никогда не быть похожими на своих учителей. Такие результаты типичны для первокурсников, а изменятся только если последующая учебная деятельность в вузе будет организована на основе сотрудничества.

Еще один метод, который был использован для изучения первокурсников и их самоопределения – беседы по педагогической литературе. На первом курсе мы берем книгу В.А.Сухомлинского «Сердце отдаю детям». Она увлекательна, эмоциональна и этим близка первокурсникам, которых мы обычно сравниваем по эмоциональности с учениками младших классов. Беседы проводились в микрогруппах по 2–3 человека. Цель – создание эмоционального контакта, формирование у студентов представления об учителе – мастере, который видит в ученике неповторимую уникальную личность и организует свою работу на основе совместной творческой деятельности. Студенты с удовольствием рассказывали о питомцах Сухомлинского, восхищались ими, сами хотели бы учиться в такой школе, приводили примеры того, как Сухомлинский развивал в детях воображение, фантазию, творчество, доброе отношение к окружающему миру; замечали такую важную деталь, что педагог не перегружал детей большим объемом знаний, не притуплял их эмоции. И в то же время студенты пока не видят, как он организовывал свою работу, а мы помогали

им раскрыть особенности методики Сухомлинского, косвенный характер его методов воспитания, применение воспитывающих ситуаций, в которых дети сами принимают то или иное решение. Наши беседы проходили в доверительной атмосфере, и очень часто студенты переходили от обсуждения книги В. Сухомлинского к рассказу о своей школе, учителях, родителях. Обычно мы заканчивали беседы вопросом: «А может ли быть полезна эта книга *сейчас?*». Поначалу многие студенты отвечали отрицательно, они утверждали, что достичь такого уровня мастерства нельзя – это идеал, и что сейчас такая ситуация невозможна, особенно в городских школах, «ведь там нет такой природы», но в ходе обсуждения приходили к выводу, что главное у Сухомлинского – его любовь к детям, стремление помочь им в развитии своей личности, а эти качества вечны и присущи многим педагогам. На втором и третьем курсах мы продолжили собеседование по книгам педагогов-новаторов, усложняя аналитические задачи.

Развитие самоопределения происходит не только в диагностике, в самопознании, но, прежде всего, в реальной деятельности. Мы считаем, что развитие самоопределения наиболее успешно при личностно ориентированном подходе, с опорой на педагогику поддержки и успеха и субъект-субъектном ($S_1 \leftrightarrow S$) подходе на основе совместной творческой деятельности обучения студентов. Мы строим свою работу со студентами по курсу педагогики таким образом, чтобы от курса к курсу происходило усложнение навыка педагогической работы. Так, на втором курсе студенты участвуют в подготовке и проведении совместных творческих дел: выбирают тему, формулируют цель и задачи, составляют план проведения, распределяют роли и обязанности, составляют сценарий, подбирают реквизит, выбирают форму анализа, готовят, проводят и ана-

лизируют творческое дело. По сравнению с первым курсом это более сложная работа, но в то же время чем-то знакомая по проведению внеурочных дел в школе. На третьем курсе студенты делятся на микрогруппы по три человека, и каждая микрогруппа вместе с преподавателем готовит и проводит семинарские занятия по курсу «Теории и технологии обучения». Эта деятельность сложнее для студентов по нескольким причинам: во-первых, более сложным является содержание учебного материала, связанного с методологическими проблемами дидактики; во-вторых, нужно самостоятельно провести учебное занятие, чего большинство студентов в школе не делало. Последующее включение студентов в реальную педагогическую деятельность во время всех педпрактик по учебному плану – пропедевтической, летней и учебных четвертых и пятых курсов – также усложняет работу и является еще одной ступенькой на бесконечной лестнице профессиональной деятельности, способствует формированию профессионально-педагогической направленности студентов педагогического вуза на основе гуманистических концепций, их самоопределению.

Литература

1. Современный словарь по педагогике. – М., 2001.
2. *Сластенин, В.А.* Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М., 2000.
3. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / сост. Н.Б. Крылова. – М., 1995.
4. *Сафин, В.Ф.* Психология самоопределения личности: учеб. пособие к спецкурсу / В.Ф. Сафин. – Свердловск, 1986.
5. *Никитина, Н.Н.* Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография / Н.Н. Никитина. – М., 2002. ■

УДК 37.026.032:78

ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Е.А. Дыганова

Аннотация

В статье определяется профессиональное значение самообразовательной компетенции для учителя музыки, осуществляется сравнительный анализ профессиональных видов деятельности учителя музыки – хорового дирижера, выявляются дидактические возможности дирижерско-хоровых дисциплин, предлагаются пути формирования самообразовательной компетенции будущего учителя музыки в процессе дирижерско-хоровой подготовки.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательная компетенция, учитель музыки, хоровой дирижер, дирижерско-хоровые дисциплины.

Abstract

The article defines the professional significance of self-education competence for teachers of music. It provides a comparative analysis of some types of professional activity for those teachers who are also chorus conductors, reveals the didactic opportunities of conducting and chorus singing as academic disciplines, and offers some new ways of enhancing self-education competence of those majoring in music teaching while studying conducting and chorus.

Index terms: self-education, self-education competence, teacher of music, chorus conductor, conducting and chorus disciplines.

В настоящее время процесс формирования компетентного специалиста является приоритетным направлением в педагогической науке XXI века. Современные требования к подготовке педагога высоки, они заключаются во владении синтезом общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, необходимости непрерывного самообразования, способствующего повышению уровня профессионализма.

Современный учитель музыки является носителем музыкального образования и культуры, поэтому он должен непрерывно работать над повышением общей и профессиональной культуры личности, раскрывать ее интеллектуальный, эмоциональный и творческий потенциал. В связи с этим значение самообразования для учителя музыки определено профессиональной необходимостью, что позволяет нам выделить его как ключевую специальную компетенцию.

В настоящее время вопросы компетентности и компетентностного подхода находятся в фазе активного интереса, в

частности, проблемы формирования различных компетенций отражены в работах Л.П.Алексеевой, А.Г.Асмолова, А.С.Белкина, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, И.Н. Преображенской, Н.А.Прохоровой, Е.Н.Фоминой, А.В.Хуторского, С.Е.Шилова, Б.Д.Эльконина и др.

Авторы едины во мнении, что преимущество компетентностного подхода заключается в том, что цель образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. Из чего можно заключить, что в основе компетентностного подхода лежит принцип самообразования, позволяющий личности непрерывно преобразовывать собственную жизнь и профессиональную деятельность. Суть самообразования заключается в овладении техникой и культурой умственного труда, умении преодолевать проблемы, работать над самосовершенствованием.

В педагогической науке проведено достаточно много исследований, посвященных проблеме самообразования личности. В частности, психологические основы самообразования изучены Л.И.Божович, Н.Ф.Добрыниным, Н.А.Менчинской, С.Л.Рубинштейн; философские и методологические аспекты самообразования рассмотрены в научных трудах В.И.Андреева, О.Н.Козловой, П.Н.Осипова; работы А.К.Громцевой, А.Г.Ковалева, А.И.Кочетова, И.А.Редковец, М.Г.Тайчинова посвящены выявлению сущности форм и методов самообразования; пути формирования потребности в самообразовании обобщены в трудах Г.С.Закирова, И.И.Колбаско, М.И.Махмутова, Б.Ф.Райского, М.Н.Скаткина, Г.И.Щукиной; отдельные аспекты самообразования студентов вузов изучены Ф.Н.Гоноболным, С.Б.Елкановым, И.Л.Наумченко, В.А.Сластениным; проблемы развития педагогического самообразования отражены в исследованиях Е.Д.Бездениско, И.О.Ганченко, Г.И. Гусева, Ю.Н.Кулюткина, Н.В.Кузьминой, М.В. Николаевой, Г.С.Сухобской и др. Необходимо отметить, что вопросы формирования самообразовательной компетенции будущего учителя музыки в настоящее время являются неразработанными, что и определило наш исследовательский интерес.

Проведенный анализ исследований в области самообразования позволил нам предложить следующее определение ключевого понятия исследования: **самообразование** – это систематическая, целенаправленная познавательная деятельность субъекта на основе сформировавшихся мотивов и добровольных побуждений, способствующая развитию личностных качеств и осуществляемая в учебное и свободное время.

Рассмотрение самообразования в рамках компетентностного подхода позволяет определить **самообразовательную компетентность** как личностно-профессиональное качество специалиста, проявляющееся в способности «к самостоятельно иници-

ируемой образовательно-развивающей деятельности, направленной на общекультурное и профессиональное развитие, связанной с решением профессиональных проблем, с пополнением знаний, профессионального и жизненного опыта» [9, с.8].

По нашему мнению, процесс формирования самообразовательной компетенции будущего учителя музыки будет наиболее эффективен в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности. Как показывает многолетняя практика работы музыкально-педагогических факультетов, дирижерско-хоровые дисциплины занимают особое место в образовательном процессе будущего учителя музыки и характеризуются максимальной интеграцией со всеми предметами музыкального, педагогического и общегуманитарного циклов. Для доказательности проведем сравнение профессиональных видов деятельности учителя музыки и хорового дирижера, опираясь на мнения авторитетных ученых-педагогов.

Работа учителя музыки, по мнению Л.Г.Арчажниковой, характеризуется многоплановостью деятельности, сочетающей в себе «педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую, исследовательскую работу, основанную на умении самостоятельно обобщать и систематизировать получаемые знания» [2, с.18]. Э.Б.Абдуллин выделяет конструктивную, музыкально-исполнительскую, коммуникативно-организаторскую, исследовательскую деятельность и индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя музыки [1]. Л.В.Школяр, Е.Д.Критская считают учителя музыки универсалом широкого профиля [7].

Далее рассмотрим характеристики профессиональной деятельности хорового дирижера.

По мнению основателя Казанской хоровой школы С.А.Казачкова, в дирижере сочетается «искусный и дельный организатор, вокальный и музыкальный педагог, воспи-

татель-хормейстер и, что особенно важно, артист-исполнитель, умеющий довести плоды коллективной работы до публичного выступления» [5, с.13]. Дирижер и педагог К.А.Ольхов считает, что «дирижер является не только интерпретатором произведений, их «постановщиком», но и учителем» [8, с.6]. А.П.Иванов-Радкевич выдвигает свою точку зрения о том, что каждый дирижер должен быть «хорошим музыкантом-исполнителем или композитором, обладать хорошим слухом, чувством ритма, музыкально-теоретическими знаниями и, что не менее важно, быть образованным и широко эрудированным человеком» [4, с.11]. По мнению В.Л.Живова, дирижеру, помимо качеств музыканта, интерпретатора, постановщика музыкального произведения, нужно обладать умением руководить коллективом, устанавливать творческий контакт с исполнителями, ясно и лаконично формулировать свои требования, безупречно слышать хор и должным образом реагировать на неточности исполнения, т.е. обязательно иметь педагогические способности, так как руководитель хора – это педагог-воспитатель [3, с.47].

Как видно из представленных характеристик, профессию хорового дирижера также отличает универсальность и многопрофильность, что позволяет нам считать профессию учителя музыки и хорового дирижера тождественными по многим параметрам. Для доказательства верности данной позиции рассмотрим виды профессиональной деятельности учителя музыки и хорового дирижера в сравнительной таблице (таблица).

Сравнительный анализ позволяет сделать вывод о родственности данных профессий и совпадении содержания деятельности по многим позициям.

Далее целесообразно рассмотреть комплекс дирижерско-хоровых дисциплин, в состав которого включены: дирижирование и чтение хоровых партитур; хоровой класс и практическая работа с хором; хороведение и методика работы

с хором; хоровая аранжировка; курсы по специализации: история и теория хорового исполнительства, методика преподавания дирижирования; курсы по выбору: хоровой практикум, хоровое сольфеджио, методика работы над детской песней.

Перечисленные дисциплины характеризуются тесной интеграцией теории и практики, «разнорольевыми» подходами к граням профессии хорового дирижера, широким применением и взаимообогащением общекультурных, профессиональных и специальных компетенций будущего учителя музыки, что позволяет активно стимулировать и повышать качество работы в различных направлениях освоения данной профессии.

По нашему мнению, дисциплины дирижерско-хорового цикла являются наиболее эффективным дидактическим средством формирования самообразовательной компетенции будущего учителя музыки, так как процесс дирижерско-хоровой подготовки основывается на самостоятельной и самообразовательной деятельности студента.

Процесс профессиональной подготовки осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям: 1) дирижирование как вид управления хоровым коллективом; 2) дирижирование как вид деятельности для дешифровки – «раскодирования» нотного и поэтического текста; 3) дирижирование как вид исполнительской деятельности.

Дирижирование как вид управления хоровым коллективом характеризуется тем, что «инструментом» хорового дирижера является хоровой коллектив, который составляют обладатели голосов – живые, мыслящие и чувствующие люди, имеющие творческие отношения друг с другом и с дирижером. Качество хорового пения зависит от качества певческих голосов, составляющих хор, от умений каждого участника хора владеть своим голосом, который формируется и совершенствуется только при условии долгой, сложной педагогической работы со стороны хорового дирижера.

**Сравнительная таблица содержания профессиональных видов деятельности
учителя музыки и хорового дирижера**

	Учитель музыки <i>(по Э.Б. Абдуллину)</i>	Хоровой дирижер <i>(по Е.А. Дыгановой)</i>
1	Конструктивная профессиональная деятельность	
	Создание учителем собственной авторской модели музыкального образования в форме планирования уроков	Создание хоровым дирижером проекта-плана развития коллектива на определенный период, составление репертуарного плана на предстоящий концертный период, планирование концертных выступлений, репетиций
2	Музыкально-исполнительская деятельность	
	а) ориентация на детскую аудиторию; б) стремление увлечь детей музыкой на основе музицирования педагога; в) вовлечение учащихся в совместную исполнительскую деятельность; г) пробуждение их творческих способностей, воображения, ассоциативного мышления и т.д.	а) вовлечение певцов в совместную исполнительскую деятельность; б) исполнение дирижером партитуры на фортепиано с целью демонстрации исполнительского замысла; в) пение дирижером отдельных фрагментов хоровых партий; г) концертная деятельность
3	Коммуникативно-организаторская профессиональная деятельность	
	а) педагогическое руководство процессом проведения музыкальных занятий и реализация стоящих перед учителем планов, связанных с организацией всех видов музыкальной деятельности и форм музыкальных занятий; б) организация процесса совместного с детьми «проживания» произведения; в) установление атмосферы эмоционально-духовного общения, контакта между учителем и детьми, доброжелательного, уважительного и требовательного отношения; г) особое значение в осуществлении коммуникативно-организаторской деятельности учителя музыки имеют его эмоционально-волевые качества, проявляющиеся в организации коллективной исполнительской деятельности детей	а) педагогическое руководство процессом проведения хоровых репетиций и реализация планов, связанных с организацией всех видов вокально-хоровой работы в коллективе; б) организация процесса совместного поэтапного освоения хорового произведения; в) создание эмоционально-творческой атмосферы, применение в репетиционном процессе принципа «психологического мажора» – доброжелательного, уважительного и требовательного отношения; г) активное использование в репетиционной и концертной деятельности эмоционально-волевых качеств
4	Исследовательская деятельность	
	а) изучение и творческое преобразование личности и деятельности учащихся в процессе музыкального образования; б) совершенствование содержания и процесса музыкального воспитания, обучения, развития; в) профессиональное саморазвитие учителя музыки	а) изучение особенностей работы с хоровым коллективом; б) исследовательско-аналитическая работа по освоению хорового произведения; в) профессиональное самообразование и саморазвитие хорового дирижера
5	Индивидуальный стиль деятельности	
	Самобытный сплав личностных и деятельностных качеств, способностей, умений, предпочтений учителя музыки, которые делают его неповторимым и легко узнаваемым (манера общения, выбор учебного репертуара, исполнительские интерпретации произведений)	Комплекс личностно-профессиональных качеств, способностей, умений, характерных для отдельной личности, который проявляется в подборе репертуара, в индивидуальной манере общения, в исполнительских трактовках и интерпретациях хоровых произведений

Изучение особенностей хора осуществляется с теоретической и практической стороны. Теоретические вопросы организации, деятельности хора, методики работы с ним, развития хорового образования и исполнительства изучаются в процессе освоения дисциплин «Хороведение» и «История и теория хорового исполнительства». Самостоятельная работа студентов осуществляется в виде подготовки к семинарам, выполнения рефератов и научных докладов. Диапазон тем для самостоятельной работы студентов включает вопросы исторического, специально-теоретического, методического характера, особый интерес для будущих учителей музыки представляет изучение педагогического опыта ведущих хоровых дирижеров.

Особое положение в профессиональной подготовке будущего учителя музыки занимает дисциплина «Хоровой класс и практическая работа с хором». Занятия осуществляются в режиме хоровых репетиций, что позволяет создавать и предоставлять студенту реальные профессиональные условия, позволяющие осваивать профессию с позиций певца и хормейстера.

Дирижирование как вид дешифровки – «раскодирования» нотного и поэтического текста связан с исследовательской деятельностью специалиста. Хоровое произведение для дирижера является не просто нотным и поэтическим текстом, а самой музыкой, которая должна быть «оживлена» дирижером. Предварительная работа над хоровым произведением проводится до встречи с коллективом исполнителей и включает в себя: создание первоначального представления о художественных образах в поэтическом и нотном текстах; исполнение хоровой партитуры на фортепиано; вокальное исполнение голосов всех хоровых партий; музыкально-теоретический, вокально-хоровой анализ хоровой партитуры и создание исполнительской трактовки – интерпретации.

Хоровому дирижеру необходимо раскрыть суть творческой работы компози-

тора и поэта, приблизиться к ним, понять их творческие задачи и мысленно пройти вместе с ними путь к их решению, т.е. найти соответствие композиционных решений замыслу.

Интерпретация является итогом познания хорового произведения в различных аспектах, его расшифровкой с помощью различных «кодов». Для создания высокохудожественной интерпретации хоровой дирижер должен иметь достаточный объем музыкально-теоретических и специальных знаний, в частности, конкретные знания в области исторического развития музыкальных стилей и средств, а также владеть музыкальной восприимчивостью, художественным чутьем, интуицией, без которых невозможно найти верное художественное решение.

Исследовательская работа будущих учителей по освоению хорового произведения ведется на всех дисциплинах дирижерско-хорового комплекса с использованием таких взаимосвязанных методов постижения музыкального и поэтического материала, как сравнение, сопоставление, анализ, синтез, абстракция, обобщение с позиций музыковеда, вокалиста, инструменталиста, педагога, аранжировщика, дирижера-хормейстера. Подобный комплексный подход к исследовательской работе позволяет студенту – будущему учителю музыки приобретать необходимый профессиональный опыт постижения хорового произведения.

Дирижирование как вид исполнительской деятельности в профессиональном освоении является наиболее сложным, поскольку дирижирование – это дистанционное управление посредством дирижерской техники (жестов, взгляда, мимики, позы и облика), целью которого является координация творчества певцов и других участников ансамбля. Сущность данного управления заключается в том, что выражение идейно-эмоционального содержания музыкального произведения сочетается в движениях дирижера непременно волевым воздействием его на исполнителей, побуж-

дающим их к реализации художественных замыслов дирижера в живом звучании. Дирижирование основывается на музыкальной, психологической и физиологической составляющих: с музыкальной стороны – это процесс отражения в выразительной жестике основных элементов музыки; с психологической – процесс эмоционального переживания музыки дирижером и процесс воздействия на исполнителей посредством жестов, мимики, взгляда; с физиологической – процесс мышечных движений рук дирижера в соответствии с правилами тактирования.

Учитывая сложность процесса формирования дирижерской техники, необходимо осуществлять данный процесс с позиций комплексного подхода на индивидуальных занятиях по дирижированию и чтению хоровых партитур, в хормейстерской практике и в самостоятельной внеаудиторной работе.

Обобщая вышесказанное, приходим к выводу, что профессиональная деятельность учителя музыки, характеризующаяся многоплановостью, невозможна без владения самообразовательной компетенцией. Идентичность профессиональных видов деятельности хорового дирижера и учителя музыки, выявленный педагогический потенциал дирижерско-хорового цикла, включение студентов в отношения, действия и условия, характерные для профессиональной деятельности позволили считать дирижерско-хоровую подготовку наиболее эффективным педагогическим

средством формирования самообразовательной компетенции.

Литература

1. *Абдуллин, Э.Б.* Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. *Арчажникова, Л.Г.* Профессия – учитель музыки: книга для учителя / Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
3. *Живов, В.Л.* Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Л.Живов. – М.: Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2003. – 272 с.
3. *Иванов-Радкевич, А.П.* О воспитании дирижера / А.П.Иванов-Радкевич. – М.: Музыка, 1973. – 78 с.
4. *Казачков, С.А.* От урока к концерту / С.А. Казачков. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 343 с.
5. *Казачков, С.А.* Дирижер хора – артист и педагог / С.А.Казачков. – Казань: Казан. гос. консерватория, 1998. – 308 с.
6. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская [и др.]; под ред. Л.В.Школяр. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 232 с.
7. *Ольхов, К.А.* О дирижировании хором: краткое пособие для молодых педагогов музыкальных училищ / К.А.Ольхов – Л.: Музгиз, 1961. – 108 с.
8. *Преображенская, И.Н.* Формирование самообразовательной компетенции студентов художественно-графических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Преображенская. – Волгоград, 2008. – 22 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 614.8.084

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

К.Ш. Шарифзянова

Аннотация

В данной статье рассматриваются дидактические особенности дистанционной формы обучения подготовки специалистов гуманитарного профиля. Также говорится о роли и месте современных информационных технологий в системе образования.

Ключевые слова: информационное общество, дистанционное обучение, информационные технологии, дидактические особенности.

Abstract

The article considers didactic peculiarities of using distance education forms for students majoring in humanities. It also takes a broader look at the role and place IT currently occupies in the educational system.

Index terms: information society, distance education forms, information technologies, didactic peculiarities.

Перемены в мировом сообществе, в жизни страны характеризуются, прежде всего, переходом к информационной экономике – экономике, основанной на знаниях. Принципиальным отличием такого типа экономики является повсеместное использование глобальных информационных сетей, возможностей телекоммуникационного общения для создания и передачи знаний. В этой связи первостепенной становится задача информатизации всех сфер человеческой деятельности и особенно образования. Образование в данном случае, не утрачивая своей традиционной функции – передачи социального опыта подрастающему поколению, должно выполнять принципиально новую функцию, а именно: создание высокоадаптивной постиндустриальной педагогики (педагогики информационного общества) [1]. Современные информационные технологии становятся одним из важнейших инструментов модернизации высшей шко-

лы в целом – от управления до воспитания и обеспечения доступности образования.

Целью информатизации образования является обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества, рынка труда в качественном образовании через предоставление всем участникам образовательного процесса принципиально новых возможностей реализации прав выбора источников, условий и форм образования в специально создаваемой для этого среде.

Процесс информатизации является продолжительным во времени и касается практически всех сфер существующей системы образования. Он затрагивает как культурные образовательные традиции, коренные проблемы философии образования, так и педагогическую практику; требует создания капиталоемкой информационной инфраструктуры, выполнения значительного объема организационно-методической работы и научных исследований [1].

Для успешного осуществления процесса информатизации необходимо всеобщее осознание важности этого процесса и того факта, что реальная информатизация каждого образовательного учреждения, каждого рабочего места невозможна без активного, заинтересованного участия в этом процессе преподавателей, администрации, органов управления сферы образования. Нужно преодолеть потребительское отношение многих преподавателей к информатизации их колледжей, вузов, поскольку никто, кроме самого преподавателя, не сможет внедрить современные информационные и коммуникационные технологии в его уроки, лекции, практические и лабораторные занятия. При этом создание необходимых условий для разработки, системного внедрения и активного использования информационных технологий во всех сферах деятельности системы образования становится сегодня одной из основных задач органов управления образованием.

Развитие глобальной компьютерной сети Интернет открыло новые перспективы в сфере образования. Традиционная система образования переживает сегодня «второе рождение» благодаря применению дистанционных образовательных технологий. Они настолько активно и повсеместно внедряются в деятельность различных образовательных учреждений, от средних школ до вузов, что специалисты в области образования все чаще говорят о дистанционном обучении как образовательной технологии будущего [3].

Дистанционное обучение является относительно новой образовательной технологией с точки зрения времени ее появления. Прародителем дистанционного обучения считается заочное обучение, когда студент получал по традиционной почте комплект учебных пособий и перечень заданий (набор упражнений, задач, экспериментов для самостоятельной работы) и должен был выполнить их за определенное время. С преподавателем студент встречался только на сессии.

Дистанционное обучение позволяет человеку получить качественное высшее образование и диплом престижного вуза, подчас расположенного за сотни километров от места проживания студента.

Обучаясь дистанционно, студент может одновременно учиться в другом образовательном учреждении (институте, университете), например, очно или совмещать учебу с работой.

Дистанционное обучение очень удобно для людей, желающих получить новую специальность или повысить квалификацию без отрыва от основной работы. Оно удобно для занятых людей, а также для тех, кто имеет ограничения по состоянию здоровья или проживает в удаленных пунктах или там, где нет соответствующих учебных заведений.

Таким образом, дистанционное обучение естественным путем «вписывается» в традиционные формы образования, в то же время обладая рядом особенностей. Принципиальная особенность дистанционного обучения состоит в том, что вуз, гарантирующий качество образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, и студенты являются разделенными пространственно, но при этом студенты и преподаватели находятся в постоянном взаимодействии, организованном при помощи средств телекоммуникационных технологий.

Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и строго контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента, который может учиться, имея при себе набор средств обучения (методические указания, учебные пособия и учебники на бумажных и электронных носителях и т.п.).

Студент в процессе обучения занимает активную позицию, что влечет за собой большую эффективность усвоения материала, а также более экономное использование времени обучающегося, так как учебный процесс проходит в удобном для

него месте, в удобное время и более эффективным режиме. Не требуется обязательное присутствие студента в университетской аудитории в строго определенные расписанием часы.

В дистанционном обучении очень важно понять, что, как и в любой другой образовательной системе, здесь происходит взаимодействие преподавателей и студентов, и студентов между собой. Это взаимодействие происходит с использованием различных информационных и коммуникационных технологий, например, традиционные средства обучения на печатной основе (учебники) используются для знакомства с новым учебным материалом, электронная почта – для обеспечения связи преподавателей со студентами (рассылка заданий и выполненных работ, индивидуальные консультации).

В дистанционном обучении затруднительно управлять учебным процессом вручную, как это делается при традиционной (очной) форме обучения. Удаленность студента от преподавателя и асинхронность их общения, наличие, как правило, новых форм представления учебной информации, организации самостоятельной работы и тестирования являются основными факторами, осложняющими обычные формы ведения учебной документации и администрирования учебного процесса [2].

В организации дистанционной системы образования можно выделить три ее основных уровня:

1. Локальный (вуз).
2. Региональный.
3. Глобальный (страна, несколько стран).

Второй и третий уровень обладают существенными преимуществами. Большое количество разработчиков позволяет:

- повысить качество обеспечения;
- выработать единый подход в разработке критериев усвоения предмета;
- реализовать демократизацию системы образования путем конвертируемости дипломов;

– быстрее внедрить передовой педагогический опыт и достижения науки и техники в учебный процесс.

Недостатками являются трудности в организации деловых контактов разработчиков, многообразие взглядов и интересов специалистов на изучаемые дисциплины, человеческий фактор.

Рассмотрим более подробно эти уровни.

Локальный уровень является фактически подготовительным этапом создания настоящей системы дистанционного обучения. На нем отрабатываются основные элементы будущей педагогической технологии. Этот этап в значительной степени облегчается схожестью функций дистанционного и классического образования, которые можно объединить в две группы:

- 1) проведение учебного процесса (передача и усвоение знаний);
- 2) организация документооборота учебного заведения.

Для дистанционного обучения вторая группа может быть декомпозирована на документооборот собственно в вузе и документооборот в рамках распределенной образовательной системы.

Вопросы организации учебного процесса и организации документооборота, в том числе его автоматизации, достаточно долго и многократно разрабатывались и перерабатывались в рамках различных вузов. Даже выделен специальный класс подобных систем – автоматическая система управления. Для дистанционного образования более актуальным на этом уровне становится создание специализированных подразделений, которые будут заниматься только вопросами дистанционного обучения, взаимодействуя с другими, уже существующими в рамках вуза структурами.

Полноценное дистанционное обучение предполагает создание сети территориальных центров-представительств. Наличие таких центров позволяет сочетать сетевую технологию дистанционного обучения с кейс-технологией в рамках единой системы дистанционного обучения. Такое сочетание

обусловлено еще и тем, что в ряде случаев сетевое обучение невозможно проводить из-за отсутствия технических возможностей.

Независимо от методики дистанционного обучения, общим остается то, что необходимо обеспечить организацию учебного процесса, доставку соответствующих учебно-методических материалов и организовать информационную поддержку всех административных структур распределенного учебного заведения.

Вместе с тем большинство из размещенных в сети образовательных материалов олицетворяет педагогику в достаточно примитивном ее проявлении и выполняет большей частью декларативную или представительскую роль. Наибольшие трудности в дистанционном образовании, как правило, представляют не технические проблемы, а чисто дидактические, связанные с построением программ обучения. Сложившаяся стихийная организация дистанционного обучения студентов для деятельности в непроизводственной сфере страдает однообразием, и его бессистемное включение в очную и заочную систему подготовки студентов является малопродуктивным. При этом состояние современной высшей школы предоставляет неравные возможности для реализации разных моделей, значительно сужая функциональный спектр дистанционного образования. Применяемые сегодня модели обеспечивают скоростную подготовку необходимого для разных сфер промышленного и социального производства кадров, но не работают на перспективу развития различных отраслей народного хозяйства, требующего качественно иной подготовки специалистов [2].

Новая дидактическая категория «умение обучаться в процессе дистанционного обучения» — это сложный комплекс умений когнитивной обработки учебного материала, представления его в наглядно-образной форме и в форме алгоритмов для исполнителя, умений находить наиболее эффективные методы преобразования информации, работать с компьютерами.

Дидактические условия нормального функционирования системы дистанционного образования предполагают готовность обучаемого к обучению в условиях дистанционного образования, а именно: владение необходимым и достаточным уровнем информационной культуры и знаниями методических особенностей обучения в условиях педагогических технологий.

Для дистанционного образования в разной мере применимы те дидактические системы, которые традиционно реализуются в очном обучении. Они могут применяться в разных вариантах взаимодействия преподавателя, обучаемого и учебного материала. Наиболее характерными вариантами являются:

- обучение в форме дополнения к личным встречам обучаемого и обучающего, т.е. специалиста, курирующего образовательный процесс;

- обучение с полной заменой личных встреч взаимодействием с обучающим средством, сопровождаемое жесткой системой отслеживания результатов обучения и оперативной обратной связью. В этом случае жестко задаются не только познавательные задачи, но и последовательность их решения, способы выполнения действий и представления результатов;

- тот же вариант, но используется не жесткая система управления образовательным процессом на основе базовых ориентиров (отслеживаются только промежуточные и итоговые результаты обучения, и предоставляется свобода выбора последовательности и способа решения поставленных задач);

- обучаемому предоставляется свобода выбора самой образовательной программы и темпа обучения в соответствии с его познавательными возможностями, интересами, направленностью личности.

При разработке дидактической системы дистанционного образования необходимо учитывать множество факторов. Для уменьшения стохастичности процесса, предотвращения ошибок и необоснован-

ных решений следует ввести понятие образовательного пространства. Его можно определить как существующее в социуме «место», имеющее определенные размеры и обязательные атрибуты образовательного назначения: лица, желающие получить образование; лица, оказывающие образовательные услуги; носители и источники содержания образования; образовательные учреждения; материально-техническая база образования и др.

Описанием образовательного пространства может служить совокупность соответствующих статистических данных. Их перечень, количественные и качественные показатели позволяют оценить образовательные пространства, сравнить их между собой и нормативами (квалификация преподавателей, обеспеченность учебниками, учебными пособиями, техническими средствами обучения и пр.).

Существующие разработки в области теории дистанционного образования носят фрагментарный характер, часто слабо связаны с общепедагогическими теориями, что в значительной мере происходит потому, что инициаторами и исполнителями разработок по дистанционному образованию являются в большинстве специалисты с техническим образованием. Это объясняется тем, что технической и информационной основой дистанционного обучения являются средства новых информационных технологий, оценить и использовать возможности которых и использовать в системе образования на данном этапе может в большей степени специалист с инженерным образованием [1].

Анализ современных педагогических теорий позволил сделать вывод, что педагогической и методологической базой дистанционного обучения может стать теория лично-ориентированного образования.

Для обеспечения педагогической эффективности дистанционного обучения прежде всего необходимо, чтобы реализовывались не только соответствующие принципы классической дидактики, но и

специфические принципы. К числу последних можно отнести следующие: интерактивность; потенциальная избыточность учебной информации; нелинейность информационных структур и процессов; комплексное использование средств мультимедиа и сетевых технологий.

Учебный процесс в системе дистанционного образования имеет специфические особенности, не характерные для других форм обучения. Он отличается по контингенту обучающихся, целям, содержанию и способам его представления, мотивации, структуре и срокам. Все это позволило выделить дистанционное обучение как самостоятельную форму, занимающую определенное место в структуре высшего образования.

Принципиально важным является глубокое изучение новой роли преподавателя в дистанционном обучении. Уже сейчас очевидно, что традиционные педагогические функции разделяются между педагогом-методистом – автором курсов, которыми необходимо наполнить образовательную среду, и педагогом – организатором-интерпретатором курса, которого называют также тьютором. Формально разграничение их функций представляется достаточно ясным. Однако на практике их неизбежное взаимодействие порождает сложный комплекс профессиональных, методических, межличностных проблем. Кроме того, в этом блоке появляется и третье действующее лицо – методист-программист, который должен перевести содержание подготовительного курса в электронную форму, что, как показывает практика, является проблемой не только технической. От качества работы программиста успех работы зависит не в меньшей степени, чем от автора курса [2].

Исходя из истории дистанционного образования, анализа его моделей и перспектив развития, можно сделать следующий вывод: теоретико-педагогические основания дистанционного образования до сих пор остаются размытыми, опираются на

слабоструктурированную дидактику в виде набора эмпирически найденных приемов, средств и правил. Все это затрудняет создание модели дистанционного обучения, которая бы отвечала современным требованиям.

В перспективе перед дистанционным обучением будущих специалистов гуманитарного профиля встают проблемы, через которые в этом направлении подготовки профессионалов уже прошло традиционное контактное обучение, плюс дополнительные, специфические только для обучения работников этого типа. Многие из этих проблем могут быть достаточно удачно решены с позиций новых подходов к организации лично ориентированного обучения, для которого именно система

дистанционного образования предоставляет больше возможности, чем традиционно массовая контактная форма.

Литература

1. *Бершадский, А.Н.* Дистанционное образование на базе новых информационных технологий: учеб. пособие / А.Н.Бершадский, И.Г.Кревский; Пензенский гос. техн. ун-т. – Пенза: Изд-во ПГТУ, 2005. – 54 с.

2. *Волов, В.Т.* Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы / В.Т.Волов, Н.Ю.Волова, Л.Б.Четырова. – Самара: Рос. академия наук; Самарский научный центр, 2000. – 137 с.

3. *Усков, М.М.* Новые информационные и педагогические технологии в системе образования / М.М. Усков // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 13–18. ■

УДК 377.6

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ СПО

И.А. Вуколова

Аннотация

В статье исследована проблема развития познавательной активности студентов при изучении специальных дисциплин. Автор статьи утверждает, что формированию познавательной активности будущего специалиста, развитию его профессионально-познавательных потребностей и интересов, выработке способности инициативно решать стоящие перед ним задачи во многом способствует отбор содержания обучения, применение активных форм, методов и средств обучения.

Ключевые слова: экономическое мышление, познавательная активность, технология развития познавательной активности.

Abstract

The article investigates a problem of developing students' cognitional activity in the process of studying special disciplines. The author postulates that the selection of the disciplines' content, utilization of its active forms, methods and media of teaching are the factors that enhance forming students' cognitive activity, development of their professional cognitive needs and interests, and of their proactive problem-solving skills.

Index terms: economic mode of thinking, cognitional activity, technology of developing cognitional activity.

В эпоху, для которой характерны жесткая конкуренция на рынке труда и высочайшие требования, предъявляемые к уровню подготовки специалистов,

перед средним профессиональным образованием (СПО) стоит очень непростая задача: выпускник должен быть готов к профессиональной деятельности по бух-

галтерскому учету и анализу имущества, обязательств и хозяйственных операций в качестве бухгалтера на предприятиях, в организациях, учреждениях независимо от их организационно-правовых форм. Сознательное, добросовестное отношение к своим трудовым обязанностям наряду с высоким профессионализмом, готовность к постоянному профессиональному росту – это важнейшая часть требований, предъявляемых к личности специалиста экономического профиля (бухгалтера).

В ходе экспериментальной работы мы исследовали познавательную активность студентов в процессе изучения дисциплины «Бухгалтерский учет». Выбор данной дисциплины продиктован ее значимостью в профессиональной подготовке студентов. Являясь «цементирующей» экономической дисциплиной, она направлена на обучение студентов профессиональным экономическим знаниям, основным умениям и навыкам практической деятельности бухгалтера, а также способности анализировать и оптимизировать основные экономические направления деятельности предприятий любой формы собственности.

Переход страны к рыночной экономике привел к тому, что многие экономические взгляды, стереотипы и представления, укоренившиеся в общественном сознании наших соотечественников претерпели значительные изменения. Создались предпосылки для формирования нового экономического мышления, соответствующего создавшимся экономическим условиям.

Способность познавать, анализировать, обобщать экономические явления и процессы, мыслить категориями современной экономической науки, критически оценивать сложившуюся экономическую ситуацию, уметь применять экономические знания на практике, предвидеть последствия изменений в экономике, вызванных различными событиями, – это в самых общих чертах и есть экономическое мышление. Сформировать такое мышление – значит

создать интеллектуальную основу экономической культуры общества.

По нашему мнению, формирование такого мышления происходит, с одной стороны, путем посредственного мысленного воспроизведения людьми экономических отношений (эмпирическим, опытным путем), с другой – путем усвоения и мыслительной переработки накопленных обществом экономических знаний по научным трудам (теоретическим путем), а с третьей стороны – при практическом применении усвоенных знаний (практическим путем).

Важнейшими задачами экономического образования являются: овладение студентами основополагающих экономических знаний и умений, формирование у них экономического мышления, приобщение к профессиональной деятельности будущих бухгалтеров.

Разработанная нами технология развития познавательной активности студентов в процессе изучения специальных дисциплин, является модификацией технологии И.О.Загашева [5] и включает следующие этапы, взаимосвязанные и взаимообусловленные в реальном учебном процессе: целеполагающий, мотивационный этап, этап реализации, рефлексивный (заключительный).

Усиление профессиональной мотивации, побуждает студента «к усвоению теоретических знаний, мотивы – к усвоению способов их воспроизводства посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач» [4, с.151]. Мотив включает в себе отношение студента к задаче, цели и к обстоятельствам, в которых перед ним ставится задача и возникает действие [10, с.152]. Этап реализации, обусловленный уровнем мотивационной сферы, включает владение студентом «системой ведущих знаний и способов учения» [12, с.50], следовательно, предполагает выбор педагогической технологии, позволяющей реализовать поставленную цель посредством адекватных форм, ме-

тодов, приемов и средств обучения. Развитие рефлексии – «осознания себя субъектом деятельности» [7, с.186] – необходимо «для изменения уровня и характера активности в зависимости от течения деятельности» [1, с.97].

Для обеспечения успешной работы технологии развития познавательной активности, кроме как субъекта педагогического воздействия, его объекта, предмета их совместной деятельности и цели обучения, мы считаем важной такую составляющую, как коммуникативный компонент участников педагогического процесса.

В рамках исследования процесса развития познавательной активности студентов при изучении специальных дисциплин мы считаем одной из важнейших задач – создание условий для формирования личности.

Поэтому в своей деятельности мы руководствуемся демократическим стилем общения со студентами в процессе реализации технологии развития познавательной активности студентов при изучении дисциплины «Бухгалтерский учет», что обусловлено тем, что именно стиль сотрудничества способствует созданию предпосылок к возникновению атмосферы доверия, позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия. «Технология... прежде всего – это мастерство преподавателя в осуществлении воспитательно-образовательного, обучающе-развивающего процесса, целью которого является не просто выбор методов, средств, форм воздействия на студентов с помощью информации, личного примера и т.д., а соучастие в совершенствовании личности будущего специалиста» [11, с.78].

Этапам реализации и рефлексии способствовал положительный эмоциональный настрой студентов, обусловленный «важностью предмета для профессиональной подготовки, интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части, качеством преподавания, мерой

трудности овладения этим предметом исходя из способностей студента, взаимоотношениями с преподавателем данного предмета» [8, с.267]. Это обусловило то, что в процессе изучения дисциплины «Бухгалтерский учет» отношения между преподавателем и студентами, а также между студентами складывались на основе демократических принципов.

Особенностью технологии развития познавательной активности является то, что студенты сами определяли цель обучения, осуществляли активный поиск информации, сами отслеживали направление своего развития и определяли конечный результат. Таким образом, студенты учились вырабатывать умение рассматривать профессиональные ситуации, предлагать пути решения создавшихся проблем, выявлять причинно-следственные связи в экономической деятельности хозяйствующих субъектов, определять ошибки и находить пути их исправления.

На этапе реализации технологии развития познавательной активности студентов при изучении специальных дисциплин предполагается реализация адекватной поставленной цели педагогической технологии.

В отечественной педагогической литературе термин «педагогическая технология» употребляется как «направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками» [9, с.181], «проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [3, с.6].

Для разработки технологии развития познавательной активности студентов в процессе изучения специальных дисциплин мы использовали схему технологического построения учебного процесса, описанную в трудах, посвященных проблеме использования педагогических технологий (М.В.Кларин, С.Е.Шишов и др.) (рисунк).

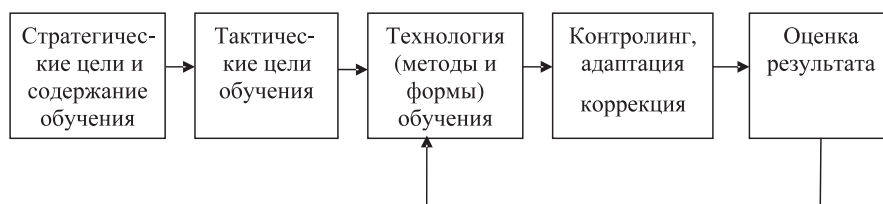


Схема технологического построения учебного процесса

По ней можно проследить особенность, присущую именно технологическому подходу, – его «направленность на достижение заведомо зафиксированной цели и на той же основе – коррекцию учебного процесса, оперативную обратную связь» [13, с.52]. При адаптации технологии реализации модели развития познавательной активности студентов в процессе изучения специальных дисциплин к нашему исследованию нами поставлена цель и уточнена ее значимость (развитие познавательной активности студентов в процессе изучения специальной дисциплины «Бухгалтерский учет»). В соответствии с этим был строго ориентирован весь ход обучения на достижение поставленной цели. Для этого нами были использованы соответствующие формы, методы, приемы и средства обучения, способствующие развитию познавательной активности студентов в процессе изучения специальных дисциплин, оценены текущие результаты и скорректирован процесс обучения.

Кроме того, мы учли следующие функции технологий обучения, выделенные Е.С.Заир-Беком и Б.В.Авво [2, с.88]:

- инициирование активности студентов;
- оснащение способами продуктивной деятельности, работа с разнообразными информационными текстами;
- стимулирование индивидуального выбора и мотивация творчества;
- обеспечение развития критического мышления, обмен ценностными суждениями;
- активизация сотрудничества в коллективной работе;

– помощь в самоуправлении исследовательской деятельностью.

Опыт работы со студентами показал, что достижение этих задач с помощью традиционных способов обучения весьма проблематично. Именно педагогическая технология как часть системы обучения отвечает на традиционный вопрос: «как учить?» с одним существенным дополнением: «как учить результативно?».

Целью примененной нами педагогической технологии является развитие критического мышления студентов в контексте проблемного, диалогического, проектного обучения, ориентированного на формирование профессиональных навыков, работы с экономической и юридической информацией, документацией, с большим количеством постоянно меняющихся законодательных актов, что представляется важным в процессе подготовки специалистов. Особенно важным в построенной нами модели является то, что качественное образование, направленное на изучение специальных дисциплин, в частности дисциплины «Бухгалтерский учет», невозможно без комплексной привязки к конкретным профессиональным ситуациям, с которыми будущим специалистам придется сталкиваться в реальной профессиональной деятельности.

Кроме того, представляется объективным, что в системе СПО необходимым становится формирование у студентов творческого отношения к избранной профессии, стимулирование потребности в творчестве и развитии способностей к профессиональному творчеству.

В ходе экспериментальной работы для нас приоритетным являлось создание ус-

ловий для развития студентами в себе ряда важных качеств, таких как целеустремленность, жажда профессиональных успехов, способность к планированию и анализу, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, поиск компромиссных решений, приобретение профессионального опыта, максимально приближенного к реалиям работы бухгалтера и приобретение уверенности в своих знаниях.

При обучении специальным дисциплинам в системе СПО практическим занятиям отводится роль приобретения профессиональных умений и навыков. Однако специальные дисциплины, такие как, например, «Бухгалтерский учет» являются очень информативными. Значительное количество учебных часов выделяется учебным планом на изучение лекционного материала.

Основными формами обучения в колледже остается урок усвоения нового материала и урок формирования умений и навыков. Их содержание для развития познавательной активности у студентов в современных условиях должно становиться качественно иным. Мы учитывали то обстоятельство, что в современной ситуации в процессе овладения базовым содержанием учебной дисциплины у студента возникает потребность в реальной помощи, а не в монологическом преподавании того, что он может узнать самостоятельно. Кроме того, выпускники системы СПО становятся специалистами среднего звена и именно на них ложатся обязанности исполнительского характера. Это диктует необходимость приобретения качественных профессиональных знаний и скорой адаптации к профессиональной деятельности, к своему рабочему месту. При изучении специальных дисциплин и в частности специальности 080110 – «Экономика и бухгалтерский учет» этому способствует внедрение в ходе изучения дисциплины «Бухгалтерский учет» бухгалтерской компьютерной программы как ее структурного элемента. При этом уроки по усвоению нового материала

мы рассматриваем как проблемно-поисковый метод обучения, отличающийся от информационно-обучающего тем, что именно проблемно-поисковые методы требуют активной мыслительной деятельности студентов, позволяют развивать мышление высокого порядка (анализ, синтез, оценивание), устанавливать межпредметные связи при генерации гипотез, анализировать собственный опыт, находится в творческом поиске, получать навыки обобщения частных выводов и решений, накопления знаний. Уроки формирования умений и навыков нами применялись с целью адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности.

Все учебные занятия со студентами экспериментальной группы состояли из трех этапов: вызова, реализации и рефлексии.

Этап вызова заключался в пробуждении у студентов имеющихся знаний, интереса к получению новой информации. Нами были реализованы мотивационная функция (пробуждение к работе с профессиональной информацией, пробуждение интереса к теме с точки зрения ее профессиональной важности), информационная (обращение к жизненному опыту и имеющимся знаниям по теме) и коммуникационная функция (бесконфликтный обмен мнениями).

Второй этап – этап реализации смысла, или осмысления содержания, на котором студенты под руководством преподавателя изучали, исследовали, т.е. активно осваивали материал с применением приемов непосредственного приобщения к будущей профессиональной деятельности. При этом нами были реализованы следующие функции: информационная (получение новой информации), профессиональная (применение полученной информации на практике) и функция систематизации (классификация полученной информации по категориям знаний).

Преподавание экономических дисциплин связано с введением студента в профессиональную ситуацию (студент-студент, студент-преподаватель, студент-

компьютер), которую мы рассматриваем как компонент и содержание лично ориентированной технологии, направленной на развитие интеллектуального и профессионального потенциала личности.

Диалогизация учебного процесса способствовала поиску совместного решения спорных вопросов, путем выражения и отстаивания своих мыслей в атмосфере уважения и доверия, что и создает благоприятные условия овладения новым опытом. Диалог мы рассматривали как «особую специфическую социокультурную среду, создающую благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, изменения ряда утвердившихся смыслов» [6 с. 91].

При использовании элементов технологии работы с компьютером, в частности работы с бухгалтерской программой «1С: Бухгалтерия», а также информационно справочных систем, студент получает возможность самостоятельной работы с профессиональной информацией, ее получением и обработкой. Кроме того, использование бухгалтерской программы «1С: Бухгалтерия» на учебных занятиях создает условия для самоконтроля студента без участия педагога.

Реализация модели развития познавательной активности студентов при изучении специальных дисциплин предполагает активное использование элементов проектного обучения, которые вырабатывают следующие личностные качества студентов: самостоятельность, инициативность, профессиональные интересы и потребности. При этом мы рассматривали понятие «проект» в широком понимании – как все, что задумывается или планируется. Осуществляя рефлексию на практических занятиях, студенты создавали материал для презентации в группе.

Фаза рефлексии важна как для отслеживания результатов обучения, так и «для отслеживания самого процесса обучения, процесса мышления и деятельности» [5, с. 64]. На этапе рефлексии та информация,

которая была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание, ей придается личный осмысленный контекст и создаются условия для применения ее в профессиональной деятельности. Рефлексия становится целью взаимной деятельности педагога и студента.

На первом этапе занятия нами осуществлялась работа мотивационного характера (побуждение к работе с новой информацией, побуждение интереса к теме), осуществлялась информационная (вызов имеющихся знаний) и коммуникационная связь (бесконфликтный обмен мнениями). На втором этапе новая информация подлежала изучению способами, способствующими развитию познавательной активности, а также производилась систематизация полученной информации по категориям знаний. Третий этап включал следующие составляющие: коммуникативную (обмен мнениями о новой информации), информационную (приобретение нового знания), мотивационную (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля), оценочную (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса).

На учебных занятиях мы выслушивали все ответы, предложенные варианты решения конкретных хозяйственных ситуаций и фиксировали их, принимая все идеи. Реализация предложенной технологии потребовала создания таких комфортных условий, при которых студенты не опасаются высказывать свое мнение, демонстрировать критический анализ ценностей, что является необходимым условием для развития познавательной активности при изучении специальных дисциплин.

Наши наблюдения над деятельностью студентов были направлены на выявление следующих критериев: проявляемый интерес к занятиям, к используемым приемам и методам обучения, к выбранной профессии, к анализу того, насколько данные критерии способствуют развитию познавательной активности.

Таким образом, предлагаемая технология развития познавательной активности студентов в разрезе проблемного, диалогического, проектного обучения позволяет сделать процесс изучения специальных дисциплин адаптированным к профессиональной деятельности будущего специалиста, способствует повышению профессиональной мотивации студентов, потребности к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любой сложности, способствует формированию экономической культуры и аккуратности формированию профессиональной этики.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Личностные механизмы регуляции деятельности. Проблемы психологии личности: Советско-финский симпозиум. – М.: Наука, 1982.
2. *Авво, Б.В.* Гуманитарные технологии в педагогическом образовании / Б.В. Авво. – СПб.: РГПУ им. А.Г. Герцена, 2001.
3. *Беспалько, В.П.* Слабые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
4. *Давыдов, В.В.* Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. *Загашев, И.О.* Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев. – СПб.: Альянс Дельта, 2003. – 284 с.
6. *Загрекова, Л.В.* Теория и технология обучения / Л.В. Загрекова. – М.: Высшая школа, 2004. – 157 с.
7. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
8. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
9. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
10. *Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
11. *Черниченко, В.И.* Дидактика высшей школы: история и современные проблемы / В.И. Черниченко. – М.: Вузовская книга, 2002. – 136 с.
12. *Шамова, Т.И.* Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 126 с.
13. *Шишов, С.Е.* Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1999. – 189 с.

УДК 377.169.3

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

С.А. Заливчей, Г.А. Кручинина

Аннотация

Статья посвящена изучению влияния модульного подхода к обучению студентов в средних специальных учебных заведениях. Кратко дано описание сущности модульного подхода к обучению с использованием средств информационных и коммуникационных технологий, а также приведены результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: модуль, модульный подход к обучению, средства информационных и коммуникационных технологий.

Abstract

The paper studies the influence of modular approach on training students in secondary vocation schools. We briefly describe the nature of modular approach to learning by means of information and communication technologies and provide the outcomes of a related pedagogical experiment.

Index terms: module, modular approach to learning, information and communication technology tools.

Современное развитие науки и общества, передовых технологий все чаще приводит к появлению многочисленных проблем, с которыми сталкивается профессиональное обучение. Это приводит к необходимости значительных изменений в системе профессионального образования, суть которых состоит в увеличении степени ее гибкости и адаптируемости к меняющимся условиям.

Среднее профессиональное образование является важной составной частью российской образовательной системы, развивается как звено в системе непрерывного образования, призванное удовлетворять потребности личности, общества, государства в получении гражданами среднего образования и профессиональной квалификации среднего звена.

Г.В. Мухаметзянова в работе «Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике» считает, что главной целью современного образования, в том числе технического, является подготовка личности к активному участию в профессиональной и общественной деятельности. Развитие личностных свойств позволяет эффективно решать про-

фессиональные задачи в условиях расширения информационного поля, становления инновационных технологий, кардинального изменения социальных условий труда [7].

Возникает необходимость пересмотра подходов к подготовке квалифицированных специалистов, переориентации профессий и специальностей в соответствии с потребностями производственных структур. Такие преобразования требуют изменения содержания подготовки, инновационных подходов к обучению. В соответствии с современными тенденциями развития общества для системы образования все более характерными становятся такие принципиально новые черты, как динамизм и вариативность.

Большой объем получаемой в процессе обучения информации требует введения новой технологии обучения, позволяющей не только усвоить, но и систематизировать полученные знания. Для решения проблемы систематизации знаний и наилучшего их усвоения служит модульный подход к обучению студентов, заключающийся в дроблении большого объема информации, гибкости и динамичности самого процесса обучения [4].

Модульный подход к обучению достаточно широко распространен в России во всех формах и видах, поэтому он требует тщательного анализа, начиная с предпосылок целесообразности, достоинств и недостатков, определения терминологического аппарата, базовых принципов и дидактических основ.

Разработкой модульного подхода занимались как зарубежные, так и отечественные исследователи, в том числе С.Я.Батышев, А.П.Беляева, И.Б.Сенновский, П.И.Третьяков, М.А.Чошанов, П.А.Юцявичене, J.D.Russell и др. [1, 8, 9].

П.А.Юцявичене указывает что «сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, которая включает: целевую программу действий, пакет материалов и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [9, с.27].

Модули строятся на основе следующих общих принципов: целевого назначения информационного материала; сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей; полноты учебного материала в модуле; относительной самостоятельности элементов модуля; реализации обратной связи; оптимальной передачи информационного и методического материала [2].

Сердцевиной модульного подхода к обучению является учебный модуль, включающий законченный блок информации, целевую программу действий учащегося; рекомендации преподавателя по ее успешной реализации. Модульный подход к обучению студентов обеспечивает индивидуализацию процесса обучения по содержанию, темпу усвоения, уровню самостоятельности, методам и способам учения, способам контроля и самоконтроля.

Цель модульного обучения заключается в содействии развитию самостоятельности учащихся, их умения работать с учебным материалом [8].

Для обучения студентов технических специальностей в среднем профессиональном образовании модульное обучение используется достаточно редко. Это связано с тем, что технические дисциплины отличаются массой сложноорганизованных знаний, которые в большом объеме представлены формулами, чертежами и схемами. Формирование модуля является процессом трудоемким и материалоемким, особенно в технической области научных знаний.

Повышение качества обучения студентов по общепрофессиональным дисциплинам в среднем профессиональном образовании включает совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, внесение изменений в процесс изучения общепрофессиональных дисциплин; повышение эффективности обучения, организацию новых форм взаимодействия в процессе обучения, изменение характера деятельности обучаемого и обучающего; совершенствование управления учебным процессом, его планирование и контроль, создание новых механизмов управления системой образования.

Очевидно, что без радикальных изменений в системе профессионального образования невозможно обеспечить инновационное развитие экономики страны. В этих условиях решающее значение приобретает проблема информатизации образования, а именно: использование информационных и коммуникационных технологий.

Объективность внедрения информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс отмечают многие исследователи и педагоги: М.Ю.Афанасьева, В.П.Беспалько, Б.С.Гершунский, Л.В.Елагина, О.А.Козлов, Г.А.Кручинина, А.А.Кузнецов, П.И.Образцова, Е.С.Полат, И.В.Роберт, В.А.Трайнев, В.Н.Юрин и др.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) обладают сегодня колос-

сальными возможностями использования их в образовательном процессе.

Внедрение средств ИКТ отражает социальный заказ современного этапа развития общества, нормативные требования государственных образовательных стандартов и способствует формированию информационной культуры личности. Многими современными исследователями (Л.Н.Бахтиярова, О.А.Козлов, Г.А.Кручинина, М.П.Лапчик, Е.И.Машбиц, Н.В.Патяева, Е.С.Полат, Э.К.Самерханова, М.Е.Шутикова, Е.К.Хеннер и др.) показано, что использование средств информационных и коммуникационных технологий способствует повышению эффективности учебного процесса.

Нами разработана модель профессиональной подготовки студентов технических специальностей техникума в модульном обучении с использованием средств ИКТ. В данной модели представлены: цель, теоретические подходы к обучению студентов, содержательный аспект обучения студентов по общепрофессиональным дисциплинам, формы обучения студентов по общепрофессиональным дисциплинам, уровни обучения студентов и результат обучения (*рисунок*).

Для проверки эффективности разработанной нами модели был проведен педагогический эксперимент, который включал констатирующий, формирующий и контролирующий этапы.

На констатирующем этапе эксперимента мы выяснили реальное состояние готовности студентов технических специальностей техникума к освоению общепрофессиональных дисциплин и получили первичный материал для дальнейшего исследования.

На формирующем этапе эксперимента приняли участие две группы студентов, обучающихся в Федеральном государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования «Нижегородский автомеханический техникум» по специальностям 190103 – «Автомобиле- и тракторостроение», 151031 – «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного

оборудования» (по отраслям), 151901 – «Технология машиностроения».

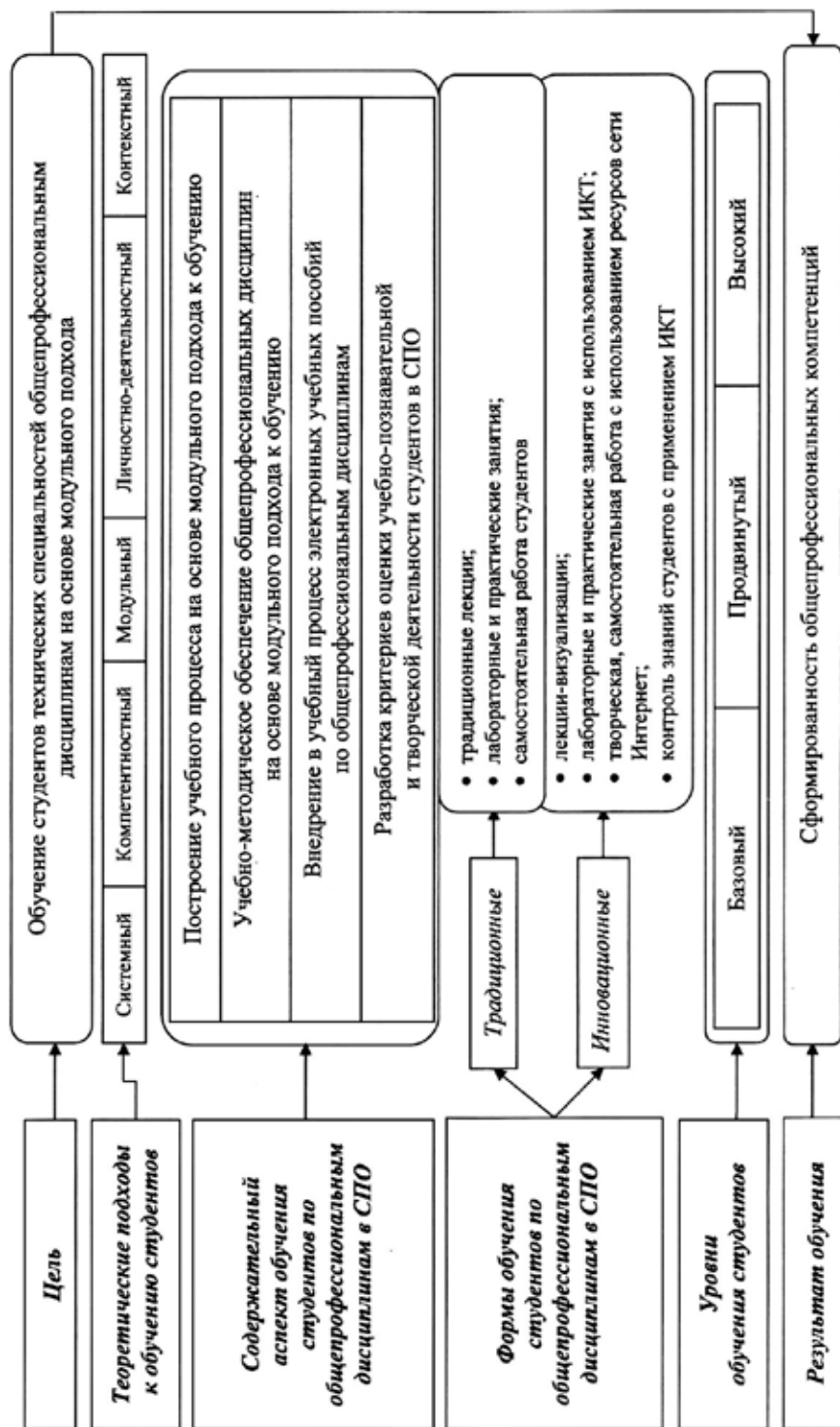
В первую группу вошли студенты, обучающиеся с использованием традиционных методов обучения (лекции, семинары, практические занятия) – контрольная группа (КГ, $n = 75$ чел.). Во второй группе использовалось модульное обучение с применением средств информационных и коммуникационных технологий (лекции-визуализации, практические и лабораторные занятия с использованием средств информационных и коммуникационных технологий – экспериментальная группа (ЭГ, $n = 80$ чел.).

Нами были разработаны учебно-методические пособия по общепрофессиональным дисциплинам «Технология обработки материалов», «Метрология, стандартизация и сертификация», «Процессы формообразования», «Технология отрасли».

Контрольный этап позволил получить объективные данные об уровне профессиональной подготовки студентов технических специальностей техникума в модульном обучении с использованием средств информационных и коммуникационных технологий.

Нами были выделены следующие уровни профессиональной подготовки студентов: базовый, продвинутый, высокий. Исследование производилось до и после проведения формирующего этапа эксперимента (на констатирующем и контрольном его этапах). Основные результаты, полученные по итогам экспериментальной работы, представлены в *табл. 1*.

Одним из показателей эффективности подготовки студентов технических специальностей является сформированный у них уровень профессиональных компетенций. Для этого нами были выделены обобщенные знания, которые должны усвоить студенты при изучении общепрофессиональных дисциплин. В *табл. 2* на примере изучения дисциплины «Технология обработки материалов» содержатся основные результаты по обобщенным данным.



Модель обучения студентов технических специальностей общепрофессиональным дисциплинам в среднем профессиональном образовании на основе модульного подхода

Таблица 1

**Оценка использования модульного подхода и информационных
и коммуникационных технологий в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин**

Оцениваемые параметры	Среднее значение оценки в баллах				Достоверность различий, <i>p</i>
	Мкгн	Мэгн	Мкгк	Мэгк	
Желание изучать общепрофессиональные дисциплины с помощью традиционных методов обучения (лекций)	2,5	2,5	2,1	1,2	< 0,05
Желание изучать общепрофессиональные дисциплины на основе инновационных методов обучения (используя лекции-визуализации, электронные учебные пособия)	1,4	1,6	2,1	3,8	< 0,05
Желание изучать общепрофессиональные дисциплины на основе модульного подхода к обучению с помощью учебных элементов	1,6	1,8	2,7	3,7	< 0,05
Возможности работы с учебными элементами, созданными на основе модульного обучения	2,2	2,2	2,6	3,4	< 0,05
Оформление учебных элементов	2,3	2,4	2,8	3,3	< 0,05
Удовлетворенность объемом теоретического материала в модулях	1,6	1,6	2,4	2,9	< 0,05
Иллюстративный материал (графики, рисунки и схемы) в учебных элементах для понимания теоретического материала	1,4	1,3	2,4	3,1	< 0,05
Качество рисунков, схем и графиков в учебных элементах	1,7	1,8	2,4	3,4	< 0,05
Управление учебной деятельностью преподавателем при работе с учебными элементами	1,6	1,7	2,7	3,8	< 0,05
Использование информационных и коммуникационных технологий в учебной деятельности	1,6	1,8	2,5	2,9	< 0,05
Влияние на профессиональный рост умения пользования информационными и коммуникационными технологиями	1,1	1,3	2,2	2,6	< 0,05
Необходимость использования информационных и коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности	1,1	1,3	2,8	4,2	< 0,05

Примечание: М – среднее значение оценки студентами (Мкгн – в начале эксперимента в контрольной группе, Мэгн – в начале эксперимента в экспериментальной группе, Мкгк – в конце эксперимента в контрольной группе, Мэгк – в конце эксперимента в экспериментальной группе), подсчитывается по пятибалльной системе (1 балл – минимальное значение оценки, 5 – максимальное; достоверность различий определялась по *t*-критерию Стьюдента ($p < 0,05$)).

Таблица 2

**Сформированность профессиональных компетенций у студентов
по дисциплине «Технология обработки материалов» (в %)**

Элементы знаний	Промежуточный контроль		Итоговый контроль (экзамен)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Назначение и виды режущего инструмента	34	45	67	92
Конструктивные параметры металлорежущего инструмента	38	48	68	85
Геометрические параметры инструмента	18	27	63	92
Назначение режимов резания по видам механических работ (точение, сверление и т.п.)	24	29	84	94
Среднее значение	28,50	37,25	70,50	90,75

Таблица 3

Экспертная оценка выполнения тестовых и практических заданий, итогового контроля

Параметр	Тестовые задания		Практические задания		Итоговый контроль (экзамен)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Средняя оценка М	3,32	4,37	3,75	4,26	3,42	4,58
Доверительный интервал	0,60	0,40	0,64	0,42	0,52	0,38
Достоверность различий, p	< 0,05		< 0,05		< 0,05	

Примечание: оценка суждений оценивалась по пятибалльной шкале, где 1 балл – минимальное значение оценки; 5 баллов – максимальное значение оценки.

Промежуточный контроль состоял из контрольных вопросов в тестовой форме. Задания для промежуточного контроля служат для самопроверки уровня профессиональной подготовки студентов и проводятся после изучения каждого раздела дисциплины.

Итоговый контроль (экзамен) представлен в виде тестового контроля и проводится после изучения всего курса с целью определения профессиональной подготовки студентов технических специальностей.

Результаты анализа тестовых заданий в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента представлены в табл. 3.

Построение дисциплины по модульной технологии с использованием средств ИКТ способствует повышению уровня осознания студентами значимости профессиональ-

ной подготовки для будущей профессиональной деятельности, развивает интерес к использованию средств ИКТ в будущей профессиональной деятельности.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод об эффективности разработанной нами дидактической системы профессиональной подготовки студентов технических специальностей техникума в модульном обучении средствами информационных и коммуникационных технологий.

Литература

1. Батышев, С.Я. Блочно-модульное обучение / С.Я.Батышев. – М.: 1997. – 248 с.
2. Белых, Н.Г. Принципы модульного обучения и методы их реализации / Н.Г.Белых, В.Ф.Банная // Вопросы естествознания: сб. науч. и науч.-метод. ст. – М., 2007.

3. *Боголюбов, В.И.* Лекции по основам конструирования современных педагогических технологий / В.И. Боголюбов. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2001. – 188 с.
4. *Букалова, Г.В.* Технология модульного обучения как средство эффективности преподавания общеинженерных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Букалова. – Брянск, БГПУ, 2000. – 24 с.
5. *Заливчей, С.А.* Использование информационных и коммуникационных технологий в модульном обучении / С.А. Заливчей, Г.А. Кручинина // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – № 3. – С. 72–78.
6. *Кручинина, Г.А.* Готовность будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения: монография / Г.А. Кручинина. – Н. Новгород, 1996. – 176 с.
7. *Мухаметзянова, Г.В.* Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике / Г.В. Мухаметзянова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 10. – С. 2–7.
8. *Чошанов, М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
9. *Юцявичене, П.Ю.* Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас, 1989. – 78 с. ■

УДК 378.126

КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

П.Н. Гапонюк

Аннотация

В статье рассматривается методология, содержание и функции коммуникации как системного педагогического процесса. Коммуникация представляет собой взаимодействие субъектов в общественных и социальных процессах различных уровней. В статье раскрываются составляющие коммуникации: коммуникативные действия, коммуникативные умения, коммуникативные способности. Дана характеристика коммуникативной деятельности, детализирован феномен общения, определена процедура моделирования личностного коммуникативного пространства и механизм структурирования социо- и полиязыкового пространства.

Ключевые слова: коммуникация, личностное коммуникативное пространство, социо- и полиязыковое пространство, общение, содержание общения, культурная коммуникация, коммуникативные действия, коммуникативная деятельность, коммуникативные способности.

Abstract

The article deals with the methodology, content and functions of communication as a systemic pedagogical process. As communication implies multilevel social interaction between subjects, the article reveals components of this communication, i.e. communicative acts, communicative skills and abilities, as well as personal communicative activity. The article also looks into the nature of communication as a social phenomenon and outlines the procedure of building personal communicative space and the mechanism of structuring social and poly-lingual spaces.

Index terms: communication, personal communicative space, social and poly-lingual space, essence of interaction, cultural communication, communicative acts, communicative activities, communicative abilities.

Одной из ведущих тенденций современной педагогической науки и практики в условиях модернизации является возвращение внимания к личнос-

ти, к ценностным основаниям ее духовного мира. При этом наличие множества субъективных миров актуализирует проблему взаимопонимания, коммуникации людей,

живущих в условиях полиязыкового, поликультурного пространства. Коммуникация представляет собой взаимодействие субъектов в общественных и социальных процессах различных уровней и масштабов.

В настоящее время осуществляется интеграция мирового пространства, соотносимая с человеческой коммуникацией, общением людей, живущих в разных странах на уровнях деятельностных проявлений личности в действительности, обмена материальными и духовными ценностями. Можно говорить о рождении коммуникационной цивилизации, востребующей человека, обладающего планетарным мышлением, характеризующимся полиментальностью, поликультурностью и полилингвистичностью.

В основу коллективного самообмена должна быть положена культурная коммуникация, основанная на идентичности и одновременно полифоничности интерпретации «считываемой информации». При этом интерпретация должна быть адекватна, позитивна и ориентирована на сохранение и развитие окружающего мира.

Методологической основой процесса культурной коммуникации вступает принцип всеобщей взаимосвязи всех процессов и явлений в самой действительности: единства мира в вечном движении, единства материи и сознания, мышления и языка, единства развития природы и общества.

Культурная коммуникация есть интегратор, с помощью которого осуществляется координация деятельности субъектов в различных социокультурных пространствах. Культурная коммуникация выступает механизмом аккультурации, языкового, речевого и коммуникативного континуума личности, включенной в разнообразную деятельность, в структуре языкового пространства бесконечной коммуникации. То есть культурная коммуникация способствует воссозданию культурного единства. При этом подлинное культурное единство есть единство разнообразия. Благодаря свободе народов в своем культурном вы-

боре возможно взаимодействие, диалог культур, иначе говоря, интеркультурная коммуникация.

В основе интеркультурной коммуникации лежат следующие положения. Первое. Идея ценности каждой культуры. Второе. Взаимодействие культур предполагает способность людей и народов усваивать, ассимилировать, делать своим достоянием ценности других культур, например интеграция иноязычных слов в национальный язык. Третье. Взаимодействие культур без противодействия друг другу в плане признания несовместимых, чуждых народу ценностей, нивелирующих самобытность той или иной культуры.

Следует оговорить, что проблема взаимодействия культур востребует решения следующих задач: выявление общего, присутствующего в разных культурах и постижение особенного, т.е. смысловых кодов, заключенных в каждой конкретной культуре.

Можно говорить о смысловых кодах в соотношении с понятием культуры как исторически концентрированного опыта. Однако каждый человек превращает этот опыт в личный смысл. Возникает необходимость постоянной коммуникации целостной культуры общества и личностной культуры, несущей в себе представление об условиях, средствах и целях, мотивах и потребностях, характерных для данной личности, именно в данный момент и в данном обществе.

Термин «коммуникация» происходит от латинского «общее», «объединяющее», «совместное». Коммуникация складывается из коммуникативных актов, в которых участвуют коммуниканты, порождающие высказывания (тексты) и интерпретирующие их. Система коммуникативных действий включает пять групп умений: умение воспринимать информацию, анализировать полученную информацию, умение моделировать собственную информацию, умение передавать собственную информацию, корректировать общение с изменением ситуации.

Под коммуникативными действиями понимаются действия, сознательно ориентированные на смысловое их восприятие другими людьми. Для общения с представителями различных культур будущему педагогу необходимы сформированные транскультурные умения, которые мы рассматриваем как составную часть общих коммуникативных умений.

В педагогической литературе (Л.А. Аухадеева, М.В. Корепанова, Т.Н. Лукьяненко, Р.Л. Мунирова, Е.И. Пассова) коммуникативные умения рассматриваются как способность общаться интегративно, как умение устанавливать правильные взаимоотношения с партнерами по общению и перестраивать их, как умение правильно строить свое поведение и управлять им в соответствии с задачами общения.

А.В. Мудрик выделяет составляющие коммуникативных умений, которые сводятся к следующему: умение ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать окружающих людей (понимать их настроение, характер, читать экспрессию их поведения); умение ориентироваться в ситуациях общения (знать правила общения, устанавливать контакты); умение сотрудничать в различных видах деятельности (коллективно ставить цели, планировать пути их достижения: совместно выполнять, анализировать и оценивать достигнутое).

Зарубежные авторы (С.Брумфил, Д.Джонсон, Х.Коблер и др.) в отличие от взглядов, принятых в отечественной педагогике, определяют коммуникативные умения как составную часть социальных умений и умений социального поведения, а Д. Джонсон и Р.Джонсон, Г.Уидсон, Дж. Хадфилд рассматривают коммуникативные умения как умения взаимодействовать. Нами коммуникативные умения рассматриваются как владение определенными способами и приемами, позволяющими входить в ситуацию общения, устанавливать контакты и целенаправленные взаимоотношения профессионального характера.

В психологической литературе выделяются и коммуникативные способности, под которыми понимаются способности личности, обеспечивающие эффективность ее общения с другими личностями и психологическую совместимость в процессе совместной деятельности.

В структуру коммуникативных способностей входят гностические, экспрессивные и интеракционные способности.

1. Гностическая способность человека понимать других людей. Ее элементы: стремление к пониманию других людей, умение слушать партнера по общению, наблюдательность.

2. Экспрессивная способность рассматривается как способность к самовыражению своей личности. Ее элементы: стремление быть понятым другими, правдивость, культура речи, доверие к партнерам.

3. Интеракционная способность представляет собой способность адекватно влиять на партнеров по общению. Ее элементы: требовательность, вежливость, такт, дисциплинированность, решительность.

Коммуникативная деятельность является сложной, многоканальной системой взаимодействий людей. Так, Г.М. Андреева основными процессами коммуникативной деятельности считает коммуникативный, обеспечивающий обмен информацией; интерактивный, регулирующий взаимодействия участников общения; перцептивный, организующий взаимовосприятие, самооценку и рефлексии в общении [1]. А.А. Леонтьев выделяет два типа коммуникативной деятельности: личностно ориентированный и социально ориентированный [5]. Эти типы коммуникативной деятельности обладают коммуникационными, функциональными, социально-психологическими и речевыми структурами.

Наряду с внешней характеристикой коммуникативной деятельности существует ее внутренняя, психологическая характеристика. Как считает И.А. Зимняя [4], она проявляется в социальной и индивидуаль-

но-психологической репрезентативности этого процесса.

Социальная репрезентативность коммуникативной деятельности означает, что она может происходить только по конкретному поводу, в конкретной реальной ситуации. Индивидуально-личностная репрезентативность проявляется в отражении индивидуально-личностных особенностей общающихся.

По определению Б.Ф.Ломова, процесс коммуникативной деятельности строится как «система сопряженных актов». Каждый такой «сопряженный акт» представляет собой взаимодействие двух субъектов, двух наделенных способностью к инициативному общению людей [7]. В этом проявляется, как считает М.М. Бахтин, диалогичность коммуникативной деятельности, а диалог может рассматриваться как способ организации «сопряженных актов» [2]. Таким образом, диалог можно рассматривать как реальную единицу коммуникативной деятельности.

Основными коммуникативными формами являются: а) монолог, в котором преобладают коммуникативные действия личности как организатора слушания других участников общения; б) диалог, в котором субъекты взаимодействуют, взаимоактивны; в) полилог, в котором осуществляется многостороннее общение своеобразная борьба за овладение коммуникативной инициативой.

Общение имеет место, когда человек, вступающий в контакт с другим человеком, видит в нем себе подобного и себе равного и готов на обмен идеями, взглядами, мнениями. Общение может быть персонализированным или анонимным, целенаправленным на результат или без ярко выраженного результата. Как указывает А.Н.Леонтьев, общение может принимать форму квазиобщения. В этом отношении можно было бы назвать «общением» общение субъекта с объектом. Объект выступает не как «вещь в себе», а как «вещь для меня», как «очеловеченная вещь», вторг-

шаяся в жизненный опыт субъекта и в нем получившая свое ценностное значение (или ценностный смысл) [6].

По мнению философов (Л.П.Будева, М.С.Каган, В.С.Коробейников), общение является таким социальным процессом, в котором происходит обмен деятельностью, опытом, способами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру. В общении осуществляется рациональное взаимовлияние людей, выявляется общность или расхождение мыслей и взглядов, формируется образ жизни.

В целом, принимая многообразные определения понятия «общение», изложенные философами, психологи рассматривают его и дополняют представлением о структурной и функциональной организации (Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, А.А.Леонтьев, Б.Д.Парыгин, В.Н.Панферов, Е.Ф.Тарасов, Ю.А.Шерковин). Так, определяя общение как взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с помощью различных отношений, благоприятных для процесса совместной деятельности, В.Н.Панферов выделяет в нем четыре характеристики: связь, взаимодействие, познание, взаимоотношение [8]. Соответственно им определяются подходы к изучению общения: коммуникативный, информационный, гностический и регуляторный.

Если понятие «общение» описывать в тех же признаках, что и понятие «коммуникация», а это не лишено основания, тогда оба понятия можно рассматривать как эквивалентные, или как синонимы. Но поскольку термин «коммуникация» родился и вышел из теории информации и теории связи, то под коммуникацией как научным понятием стали понимать простой обмен или передачу информации или сообщения. В рамках интеракционистского направления в западной социальной психологии термину «коммуникация» стали придавать иное значение. Коммуникация – это не только передача информации от одного лица к другому, сколько поведенческая

сторона взаимодействующих между собой людей. Таким образом, в широком смысле слова термином «коммуникация» обозначена любая связь между людьми, все существующие способы социальных связей и взаимосвязей. При таком широком определении понятие «коммуникация» становится общим по отношению к общению, обозначающим лишь непосредственные формы взаимодействия между людьми.

А.Н.Леонтьев, А.А.Леонтьев, П.М. Дридзе и другие исследователи трактуют общение как одну из сторон предметной деятельности, т.е. как субъект-субъектные отношения. В общении люди проявляют, раскрывают для себя и других свои психические качества. Следует иметь в виду, что в общении психические качества не только проявляются, но развиваются и формируются, поскольку, общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся общественные нормы, ценности, знания и способы деятельности, формируясь таким образом как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение, как и предметная деятельность, становится важнейшим фактором психического развития человека.

Общение может быть рассмотрено как процесс передачи, приема и взаимного обмена информацией. В этом узком значении общение, если его определять в терминах теории информации, будет выступать как процесс коммуникации. В информационной функции общение, прежде всего, раскрывает его предметное содержание, т.е. по поводу его люди общаются.

Основная задача информационного обмена в общении состоит в выработке общего смысла, единой точки зрения и согласия по поводу различных аспектов ситуации общения. Особое значение в достижении подобного согласия имеют понимание и интерпретация людьми передаваемой информации. Я.Яноушек, определяя коммуникацию как процесс передачи и принятия значений, выделяет в ней два аспекта: предметный, или содержательный, и

интерпретационный. Интерпретационный аспект коммуникации связан с тем смыслом, который придают участники общения передаваемым ими значениям.

На важность субъективных, интерпретационных характеристик коммуникации обращает внимание и В.Е.Семенов. Определяя коммуникацию как обмен сообщениями между людьми, автор подчеркивает, что заключенная в сообщениях информация, всегда выступает как субъективно-интерпретированное содержание. Содержание всякого сообщения оказывается многократно опосредованным различными психологическими особенностями как коммуникатора, так и реципиента. Формирование сообщения коммуникатором опосредовано его личностными особенностями, его представлениями о реципиенте и отношениями к нему, его социально-психологической интуицией создания сообщества. С помощью индивидуального словаря-тезауруса и личных смыслов коммуникатор кодирует сообщение и придает ему ту или иную форму в соответствии со спецификой того или другого средства (канала) информации. Далее сообщение продолжает свою жизнь только будучи кем-то воспринято, причем этим другим может быть и автор сообщения. Содержание переданного сообщения вновь изменяется в зависимости от того, кто его получит. Как и в случае коммуникатора, посылаемое им сообщение опосредуется, трансформируется, изменяется под влиянием индивидуально-психологических особенностей личности реципиента, отношения последнего к сообщению и его автору, социально-психологической ситуации восприятия сообщения.

Следует отметить, что отношения к окружающему глубоко динамичны и зависят от изменений, происходящих в жизни, в деятельности человека; одни отношения сменяются другими (отношениями другого уровня). Коммуникативное пространство также динамично на протяжении жизни конкретного человека, расширяя или сужая индивидуальные особенности языко-

вого существования личности в социуме. Коммуникативное пространство фиксирует различные процессы, происходящие в мировоззрении людей на уровне представления языковой ситуации.

Категория коммуникативного пространства может быть осмыслена в контексте культуры. Язык и культура всегда взаимосвязаны, человек живет в языковом пространстве общества. Всякая языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, его культура, система отношений, традиций, фольклора и этноса. Коммуникация, будучи фактом культуры, есть важное средство человеческого общения в передаче культурного и научного опыта.

Человек как бы погружен в триаду «общение – речь – язык», осуществляя речевую и коммуникативную деятельность, ориентированную в современных условиях на создание коммуникативных пространств, и использует в них весь арсенал коммуникативного сотрудничества, прежде всего речь. Речь является важнейшим средством общения. По мнению С.Л. Рубинштейна, она выполняет следующие функции: установления взаимопонимания; передачи информации; экспрессивную; психологического воздействия [9]. Коммуникативная функция речи подчинена задачам установления взаимопонимания.

В научной литературе существуют противоречивые взгляды на сущность и функции речи. В целом понятие речи отражает способность человека говорить. Б.Кроче считает речь средством эмоционального выражения; О.Дитрих, К.Яберг, К.Фосслер приписывают речи основные функции – выражения и коммуникации. Для А.Марти, П.Вегенера речь является только средством воздействия. К. Бюлер выделяет функции выражения, обращения и сообщения. Психологи А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, А.А.Леонтьев, А.В.Петровский и др. рассматривают речь как «исторически сложившуюся в процессе материальной

преобразующей деятельности людей форму общения, опосредованную языком, как высшую психическую функцию человека» и указывают на две основные функции языка – функцию средства, орудия общения (коммуникации) и функцию средства обобщения, орудия мышления. Выделяются также функции выражения, воздействия, указательная и др.

Нами речь рассматривается как речевая деятельность, общение опосредованное языком, как один из видов коммуникативной деятельности. Речь представляет собой реализацию языка в актах коммуникации. Таким образом, в основе речи лежит язык, который представляет собой одну из многих знаковых систем, изобретенных людьми для записи и передачи информации.

С.И.Ожегов определяет язык как систему звуковых и словарно-грамматических средств, закрепляющих результаты работы мышления и являющихся орудием общения людей, обмена мыслями и взаимного понимания в обществе. Язык обеспечивает социальные, интеллектуальные и личностные функции человека. Ряд исследователей (В.Гумбольдт, Ф.де Соссюр, А.А.Потебня, Л.С.Выготский, Л.В.Щерба, С.Л.Рубинштейн и др.) рассматривали язык как сложное образование, посредством которого формируется понятийное мышление человека и опосредуется развитие всех его высших психических функций и которое является основным средством общения. Язык – это основная знаковая система, которую усваивают и которой пользуются люди с раннего детства и в течение всей своей жизни. Она выступает общественно-историческим продуктом, в котором находит отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиция. Язык существует, живет и развивается в общественном сознании, в сознании народа, говорящего на нем. В. Гумбольдт отмечает, что язык обладает также и силой обособливать и соединять народы сам по себе, придавая единый национальный характер человеческим общностям, даже когда они

по своему происхождению гетерогенны. Язык – это душа нации, в нем запечатлен весь национальный характер [3].

Язык является формой существования и общественного, и индивидуального сознания. Язык – это то, в чем обобщается и передается отдельным людям опыт общественно-исторической практики человечества, а следовательно, как отмечает А.Н.Леонтьев, это условие присвоения этого опыта индивидами и вместе с тем форма его существования в их сознании [6].

Язык является важнейшим средством общения, при этом, как отмечает И.А. Зимняя, «методологически важным здесь является утверждение принципиальной невозможности без языка (речи) как обобщенного отражения и знаковой фиксации опыта человечества подлинно человеческого общения, а следовательно, и развития личности, осуществляемого, прежде всего, через общение и предметную деятельность» [4].

Итак, общение опосредовано как родным языком, так и иностранным. В условиях глобализации и информатизации современной системы образования знание иностранных языков для будущего педагога необходимо. Мы рассматриваем язык иностранный как среду транскультурного общения и арсенал средств, которыми следует владеть и оперировать каждому человеку.

Иностранный язык, посредством которого осуществляется транскультурное общение, как и всякая языковая система, является общественно-историческим продуктом, в котором находит отражение история народа, система социальных отношений, традиций, а также культура народа – носителя языка. При этом полноценное понимание родной культуры невозможно без знакомства с культурой и языком других стран, так как изучая язык того или иного народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Анализируя эту систему

и сознательно сравнивая ее с нашей собственной, мы лучше постигаем последнюю (Л.В.Щерба).

Сегодня мир переживает своеобразный «языковой бум», изучению языков повсеместно уделяется большое внимание, что свидетельствует о стремлении людей разных национальностей к духовному и культурному единению при решении многочисленных глобальных проблем. Можно утверждать, что налицо тенденция интеграции социоязыковых пространств в культурное полиязыковое пространство как систему, признаками и элементами которой являются: *невербальность* (*искусственность*) – жестовые знаки, выполняющие две основные функции – указания и экспрессии; *вербальность* (*естественность*) – множество «словесных» языков, на которых говорит человечество; *креативность* – язык художественного творчества; *историчность* – язык исторической памяти; *локальность* – племенные языки, диалекты, жаргоны; *социальность* – языки представителей разных социальных групп; *профильность* – язык философии, психологии и других гуманитарных наук, а также языки точных естественно-научных и математических наук, обеспечивающих профессиональное, узкоспециализированное общение людей, объединенных единой деятельностью в области научно-теоретического и практического поиска; *ситуативность*, понимаемая как жанровая направленность; *формализованность* – машинные и искусственные языки и языки математической символики, языки сигнализации и т.д.

Пространство, будучи интегратором, априорно по отношению к опыту. Пространство постоянно наполняется множеством более или менее всеобъемлющих систем и отношений, так как его основное свойство – быть заполненным. Образовательное пространство является средой и одновременно средством реализации ценности и смыслов культуры, которые наиболее доступны для изучения. Тем самым культура имеет символически коммуникационную

природу. Языковое пространство соотносимо с личностью человека. Оно воссоздается в условиях коммуникации, посредством преодоления этнокультурных стереотипов в процессе аккультурации личности. Таким образом, личностное языковое пространство обладает коммуникативными свойствами. Его можно обозначить как личностное коммуникативное языковое пространство.

Личностное коммуникативное языковое пространство динамично и интегрируется, в частности, в процессе обучения студентов в личностное языковое пространство педагога, а также в личностные языковые пространства других участников образовательного пространства. Таков механизм структурирования социо- и полиязыкового пространства. Интеграция осуществляется посредством коммуникации, общения. Вхождение личности в социо- и полиязыковое пространство обеспечивает наполнение личностного языкового пространства, раздвигая тем самым его границы, расширяя спектр коммуникативной деятельности до беспределности.

В учебно-познавательной деятельности коммуникация определяет не только количество и качество знаний, но и уровень взаимоотношений, располагающий к дальнейшему общению. При этом следует иметь в виду, что коммуникация включает в себя и невербальные жестовые знаки как универсальные, свойственные многим людям вне зависимости от их этнокультурной принадлежности, так и особенные, характеризующие личностные и национально-культурные особенности.

Включение невербального общения в модель личностного коммуникативного вербального языкового пространства, поз-

воляет нам снять категорию вербальное, языковое. В этом случае возможно введение словосочетания «личностное коммуникативное пространство».

Коммуникация выполняет функцию интегратора, воссоздающего бесконечное коммуникативное пространство, обеспечивая тем самым непрерывное развитие коммуникативной культуры личности в плане «языковом», иначе говоря, осуществляя функцию насыщения личностного коммуникативного пространства студентов в процессе обучения в педагогическом вузе. Коммуникация является «механизмом воссоздания феномена пространства», которое может выступить формой осуществления педагогического процесса, характеризующего его структурность и системность.

Литература

1. *Андреева, Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. *Бахтин, М.М.* Проблемы речевых жанров / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1987.
3. *Гумбульдт, В.* Избранные труды по языкознанию / В. Гумбульдт. – М.: Прогресс, 2000.
4. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997.
5. *Леонтьев, А.А.* Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979.
6. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977.
7. *Ломов, Б.Ф.* Категории общения и деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – № 8.
8. *Панферов, В.Н.* Психология человека / В.Н. Панферов. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2002.
9. *Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. ■

УДК 373.2:37.014.54

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕГИОНА: МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД

Р.Ю. Белоусова

Аннотация

В регионах России продолжается работа по реализации приоритетного национального проекта «Образование». Одной из стратегических задач развития образовательного комплекса РФ является активизация инновационных процессов. В статье раскрыто мнение автора о необходимости использования маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании. Автор статьи показывает степень научной новизны и практической значимости данного подхода для развития организаций дошкольного образования в современных социально-экономических условиях.

Ключевые слова: управление инновационным процессом, маркетинг, образовательная услуга, маркетинговый подход, маркетинговые технологии, маркетинговая стратегия.

Abstract

The regions of Russia are carrying on with the Priority national project «Education». One of the strategic tasks of developing Russia's educational system is to enhance the drive for more innovation. The article expresses an opinion on the necessity of using marketing approach to the management of innovative processes in preschool education. The author reveals the novelty and practical significance of this approach for developing preschool institutions under the modern social / economic conditions.

Index terms: management of innovative process, marketing, educational service, marketing approach, marketing technologies, marketing strategy.

Повышение качества образования сегодня напрямую связано с использованием руководителями образовательных учреждений экономических методов управления организацией [1]. Возникает вопрос: можно ли при использовании маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании гибко и оперативно варьировать объем образовательных услуг и регулировать их социально-педагогическую и экономическую эффективность?

Сначала рассмотрим определение «маркетингового подхода». Термин «маркетинговый подход» проистекает от понятия «маркетинг» – рыночной концепции управления. При маркетинговом подходе к управлению регионом основными целями организаций являются:

- определение потребностей различных сегментов рынка;

- комплексное изучение существующего на рынке предложения;

- определение наиболее удобных и выгодных с точки зрения получения прибыли каналов продвижения на рынок товаров и услуг;

- определение путей формирования потребностей рынка [6].

Классическая трактовка *маркетингового подхода* Филипа Котлера [5] представляется для нас особенно значимой при определении автором техники *целевого маркетинга*, позволяющей продавцу производить разграничение между сегментами рынка, выбирать целевой рынок и разработать нужный этому рынку товар, фокусировать свои маркетинговые усилия на покупателях, наиболее заинтересованных в приобретении товара.

Маркетинговый подход, определенный исследователями «*инновационного марке-*

тинга» [11], основывается на двух основных принципах. Первый – *комплексность инноваций и инновационных процессов*. Для максимизации эффекта от внедрения инноваций, по мнению авторов, недостаточно просто представить рынку новинку. Важно, чтобы этому продукту сопутствовали и инновационные маркетинговые мероприятия, и построение инновационной организационной структуры, и новые технологии, обеспечивающие гибкость его производства, которые в целом создают некий комплекс, некое инновационное ноу-хау, скопировать которое достаточно сложно для конкурентов. Второй принцип – это *перманентность инноваций*. В конечном счете выигрывают те компании, которые создают корпоративную культуру, позволяющую сделать инновации не стрессом, не разовым мероприятием, не экстренным методом адаптации к изменившимся условиям окружающей среды, а нормой – когда вся компания нацелена на постоянный инновационный процесс [10].

Важным для нашего исследования является *маркетинговый подход*, предполагающий *информационное обеспечение маркетинга* и рассматриваемый авторами как интеллектуальный стратегический ресурс [4].

Необходимость разработки *маркетингового подхода* к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании Нижегородской области вызвана неадекватностью классической, традиционной модели организации и функционирования системы дошкольного образования новым социально-экономическим реалиям общества; важностью научного поиска путей преобразования дошкольных учреждений в образовательные организации нового типа, ориентированные на запросы родителей и инновационные преобразования.

Маркетинговый подход к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании Нижегородской области рассматривается нами как доминирующий организационный механизм, обеспечивающий:

- анализ его внешней и внутренней среды, определение направлений инновационных процессов;
- сегментацию рынка образовательных услуг и выявление инновационных сегментов;
- позиционирование организаций в окружающей среде, прежде всего средствами интернет-маркетинга, с целью достижения инновационных социально-педагогических и экономических эффектов;
- оптимальный уровень качества образовательных услуг;
- высокую конкурентоспособность организаций.

Кроме того, маркетинговый подход к управлению инновационными процессами обеспечивает интеграцию усилий административного и педагогического персонала, направленных на удовлетворение потребностей населения, социальных партнеров и государства в дополнительных образовательных услугах, позволяет анализировать и проектировать систему управления организацией, ориентированную на разработку и реализацию маркетинговых стратегий ее развития.

Заметим, что маркетинговый подход является лишь одной из составляющих методологической основы научных исследований кафедры управления дошкольным образованием ГОУ ДПО «НИРО», применяющимся наряду с другими (системный, проектно-преобразующий, личностно-деятельностный подходы). Приступая к раскрытию содержания маркетингового подхода к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании, необходимо, как нам кажется, определить, каковы сущность и специфика маркетинга на рынке образовательных услуг в целом.

Оговоримся сразу, что на этом пути мы неизбежно столкнемся с трудностями, вызванными отсутствием в современной науке однозначной и общепринятой дефиниции термина «образовательная услуга». Исследователи экономической теории трактуют его по-разному. Так, А.Панкрухин

полагает, что «образовательной услугой» следует называть «комплекс таких услуг, которые непосредственно связаны с реализацией главных целей образования, осуществлением его миссии» [10].

Услуга дошкольного образования (из опыта работы Пермского края по размещению муниципального заказа на услуги дошкольного образования у немуниципальных поставщиков в 2007–2009 гг.) – это совокупность действий органов местного самоуправления и уполномоченных ими организаций по удовлетворению потребности получателя услуги. Наши коллеги отмечают, что эти действия не имеют материального выражения и потребляются в момент их осуществления, т.е. важен не столько результат, сколько процесс предоставления услуги. Результатом в данном случае является освоение ребенком программ дошкольного образования [9].

По нашему мнению, образовательная услуга представляет собой комплекс мероприятий, обеспечивающий качественное дошкольное образование. Этот комплекс включает в себя материально-техническое и медицинское обеспечение образовательного процесса, оптимальные организационно-педагогические условия содержания детей в учреждениях дошкольного образования и реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования в соответствии с федеральными государственными требованиями к ее структуре (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»).

Идея о реализации маркетингового подхода в системе дошкольного образования базируется на Концепции управления инновационными процессами в региональной системе образования, разработанной, научно обоснованной и экспериментально подтвержденной министром образования

Нижегородской области С.В. Наумовым [8].

Принципиально важной в рамках нашего исследования о применении маркетингового подхода в сфере дошкольного образования следует считать формулировку С.В.Наумовым основных факторов, препятствующих развитию «кластеров инноваций»:

- низкое качество инновационного климата и уровня развития инфраструктуры системы образования в регионе;
- неадекватность образовательных и научно-исследовательских программ потребностям экономики;
- слабые связи между производственным сектором, образовательными и научными организациями, другими социальными партнерами учреждений образования и др.

Именно в соответствии с данными положениями – в целях ослабления, а возможно, и преодоления обозначенных факторов – нами был теоретически обоснован маркетинговый подход к управлению инновационными процессами в дошкольном образовании. В основу данной концепции положен тезис, ставший ее *основной идеей*: система маркетинга должна быть востребована как механизм управления инновационными процессами в дошкольном образовании с учетом запросов потребителей образовательных услуг и собственных реальных возможностей субъектов управления.

Анализ внешней и внутренней среды дошкольного образования в Нижегородской области позволил выявить следующие позитивные тенденции:

- востребованность дошкольного образования родителями;
- видовое разнообразие дошкольных образовательных учреждений;
- разнообразный спектр образовательных услуг, предоставляемых дошкольными учреждениями;
- расширение рынка образовательных услуг;

- функционирование вариативных организационных форм и моделей дошкольного образования [3].

В то же время существует ряд проблем, сложившихся в условиях современной социально-экономической ситуации: недостаточное финансирование дошкольных образовательных учреждений и количество детских садов, проблема кадрового обеспечения, низкий уровень информатизации дошкольного образования, отсутствие в практике управления дошкольным образованием маркетинговых технологий сегментирования и позиционирования при разработке стратегий развития учреждений, ориентированных на потребителя. Но главный вопрос: кто защитит ребенка от непрофессиональных методов воспитания? Рынок должен быть управляемым.

Для решения данных проблем были определены *основные цели* применения руководителями организаций дошкольного образования маркетингового подхода к управлению инновационными процессами:

- определение потребностей разных сегментов рынка образовательных услуг;
- комплексное изучение существующего на рынке образовательных услуг предложения;
- определение инновационных сегментов образовательных услуг;
- определение каналов продвижения образовательных услуг и продуктов инновационной деятельности;
- определение путей формирования потребностей рынка в сфере дошкольного образования.

Механизм размещения муниципального заказа на конкурсной основе (опыт Пермского края) уже внедряется на территории Российской Федерации и предполагает разработку технологического обеспечения, включающего:

- стандарт услуги дошкольного образования в форме паспорта образовательной услуги;
- норматив ее стоимости;

- процедуру размещения муниципального заказа у немунципальных поставщиков через организацию конкурса;

- систему контроля качества выполнения муниципального заказа.

Мы считаем, что только на основе проведенных маркетинговых исследований, ориентированных на запросы потребителя, и анализа полученных данных следует размещать муниципальный заказ на услуги дошкольного образования в учреждениях и организациях любой формы собственности и ведомственной принадлежности, которые способны создать необходимые условия для воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Можно предположить, что использование маркетингового подхода в управлении инновационными процессами в дошкольном образовании, а также применение маркетинговых технологий (сегментирование и позиционирование) в дошкольных учреждениях будет способствовать достижению эффективных практических результатов управленческой и образовательной деятельности при создании ряда педагогических условий:

- разработка маркетинговой стратегии развития дошкольного образования;
- разработка и апробация технологии сегментирования в условиях дошкольных образовательных учреждений;
- выявление инновационных сегментов дошкольного образования и разработка программно-методического обеспечения управленческой и образовательной деятельности ДОУ;
- освоение технологий позиционирования (интернет-маркетинг, маркетинг-микс и др.);
- проектирование информационного обеспечения организаций дошкольного образования (создание сайтов ОУ по технологии «E-Publish», разработка контента сайтов, электронных образовательных ресурсов);
- разработка и апробация учебно-тематических планов программ повышения квалификации и переподготовки руково-

дителей ДОУ на основе маркетингового подхода.

Практическая значимость предложенного нами маркетингового подхода состоит в обогащении практики управления дошкольным образованием технологией сегментирования, позволяющей руководителю выстраивать стратегии развития организации с учетом запросов потребителей (законных представителей), разрабатывать инновационное программно-методическое обеспечение образовательной деятельности. Вновь разработанные технологии позиционирования образовательных услуг (электронные образовательные ресурсы, интернет-маркетинг и др.) позволят учреждениям быть конкурентоспособными и активно позиционировать инновационные образовательные продукты своим коллегам, родителям и общественности в условиях мировой сети Интернет.

Эффективными результатами управления инновационными процессами в дошкольном образовании на основе маркетингового подхода будут являться:

- оптимальное качество инновационного климата и уровня развития инфраструктуры системы дошкольного образования в регионе;
- удовлетворенность родителей (законных представителей) разнообразием и качеством заказанных ими образовательных услуг;
- освоение детьми сертифицированных образовательных программ дошкольного образования в необходимом родителям (законным представителям) объеме без ущерба психическому и физическому здоровью детей;
- информационное обеспечение инновационных процессов в дошкольном образовании;
- прозрачность рынка образовательных услуг дошкольного образования для населения, социальных партнеров и государства;
- ориентированный на маркетинг квалифицированный персонал;

- продуктивность маркетинговой стратегии;

- конкурентоспособность организаций дошкольного образования.

В завершение статьи отметим, что маркетинговый подход к управлению инновационными процессами был апробирован в условиях опытно-экспериментальной работы кафедры управления дошкольным образованием ГОУ ДПО «НИРО» в 2009/2010 учебном году. На базе 24 дошкольных учреждений Нижнего Новгорода и Нижегородской области было проведено маркетинговое исследование различных видов сегментации рынка образовательных услуг: по группам потребителей, по параметрам образовательных услуг, по конкурентам. Были определены образовательные запросы родителей, выявлены инновационные сегменты дополнительных образовательных услуг, определены параметры оценки конкурентоспособности учреждений.

Кафедрой управления дошкольным образованием ГОУ ДПО НИРО разработана и апробирована программа образовательного модуля «Маркетинговые технологии в управлении дошкольным образованием» к модульной программе повышения квалификации руководителей ОУ «Актуальные проблемы управления дошкольным образовательным учреждением».

Литература

1. Бармин, Н.Ю. Нормативное финансирование и качество образования / Н.Ю. Бармин // Педагогическое обозрение. – 2008. – № 2–3. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр.
2. Белоусова, Р.Ю. О решении проблемы развития вариативных форм дошкольного образования в Нижегородской области / Р.Ю. Белоусова // Педагогическое обозрение. – 2008. – № 2–3. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр.
3. Белоусова, Р.Ю. Управление инновационным процессом в дошкольном образовательном учреждении: метод. пособие / Р.Ю. Белоусова. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007.
4. Долгополова, Е.Е. Информационное обеспечение маркетинга: теория и практика: науч.-

практ. пособие / Е.Е. Долгополова. – Минск: Новое знание, 2010. – С.13.

5. *Котлер, Ф.* Основы маркетинга / Ф. Котлер; пер. с англ. – М.: Ростинтер, 1996. – 704 с.

6. *Морозова, Г.А.* Управление регионом: маркетинговый подход / Г.А. Морозова. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 1999.

7. *Морозова, Г.А.* Маркетинговые технологии в регионе / Г.А. Морозова. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2003.

8. *Наумов, С.В.* Управление инновационными процессами в региональной системе образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук / С.В. Наумов. – СПб., 2009.

9. О стимулировании внедрения современных моделей дошкольного образования. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 декабря 2009 г. № 1996-р (приложение) // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 2. – С.9.

10. *Панкрухин, А.* Маркетинг образовательных услуг / А. Панкрухин. – URL: <http://mou.marketologi.ru/content.html>

11. *Хотяшева, О.М.* Инновационный маркетинг в малых и средних фирмах. Краткий курс для магистерской подготовки: учеб. пособие / О.М. Хотяшева. – М.: Проспект, 2010. – 240 с.

УДК 796.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ ПО ФУТБОЛУ)

Мохамед А. Хассан

Аннотация

Одним из требований современной системы образования является информатизация образовательного процесса и создание единого информационно-образовательного пространства вуза. В статье представлен опыт факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности Воронежского государственного педагогического университета в области информатизации образовательного процесса.

Ключевые слова: футбол, методика обучения футболу, информатизация образовательного процесса, подготовка студентов, специализирующихся на футболе.

Abstract

Computerizing the educational process and creating a unified informational and academic space within a university is an important requirement of the modernized education system. The article presents the experience of the Faculty of Physical Education and Life Safety at Voronezh State Pedagogical University in the field of introducing ICT into the educational process.

Index terms: soccer, technique of soccer training, computerization of educational process, training of football majors.

Процессы информатизации и глобализации, интенсивно происходящие в современном обществе в целом и в России в частности, предъявляют качественно новые требования к системе подготовки тренерского состава, в том числе и по футболу. В соответствии с этими тенденциями в России в настоящее время происходит процесс становления новой системы образования, которая ориентирована на

вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Таким образом, информационные и коммуникационные технологии становятся неотъемлемой частью целостного образовательного процесса вуза.

Важной задачей и одновременно проблемой информатизации высшего профессионального образования является формирование единого информационного

пространства вуза. Президент РФ Дмитрий Медведев, анализируя проблемы Российской системы образования в целом и педагогического в частности указывал, что консервативные тенденции, сложившиеся в практике высшего педагогического образования, не способствуют его модернизации. Основная причина данной проблемы обусловлена, с одной стороны, недостаточным уровнем информационной компетентности профессорско-преподавательского состава, с другой – недостаточностью учебно-методических материалов в области информатизации системы образования. Информационная компетентность профессорско-преподавательского состава предполагает способность использовать в профессиональной деятельности программные средства и методы обработки и анализа информации, использование и создание образовательных ресурсов посредством технологий HTML, создание мультимедиа-ресурсов (Т.В.Зязина, И.Е.Плотникова).

Одним из путей решения проблемы информатизации системы образования является использование соответствующего опыта информатизации образовательного процесса и его межпредметная интеграция в практике отдельных вузов, факультетов, преподавателей. Опыт такой деятельности, в частности, имеется в Воронежском государственном педагогическом университете на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности. В контексте вышесказанного целью настоящей работы является обобщение опыта использования информационно-коммуникационных технологий в практике подготовки студентов, специализирующихся на футболе. Нами были созданы информационные образовательные ресурсы для использования их в учебно-тренировочном процессе по футболу.

Информационные образовательные ресурсы создавались на основе текстовых редакторов Microsoft Word, Microsoft Excel; PowerPoint; графических редакторов Corel Draw; видеоредактора Altarsoft Video Converter, тестовой оболочки TestOnBest; мультимедиапрограммы Flash MX.

На основе представленных выше программных средств нами была разработана электронная база информационных образовательных ресурсов. Данная база включает авторские электронные ресурсы, разработанные лично авторами. Электронные ресурсы состоят из графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фотоинформации и исполнены на оптических дисках CD-ROM, DVD.

В данных ресурсах отсутствуют ограничения по объему и способу представления информации, они обладают высокой наглядностью, содержат гиперссылки на внешние литературные источники, нормативно-правовые акты и пр. Помимо прочего одним из достоинств электронных ресурсов является максимальная экономия времени и средств студентов. Эти ресурсы достаточно просто распространяются путем копирования.

Использование электронных образовательных ресурсов позволяет тренеру осуществлять учебно-тренировочный процесс на основе новейшей информации, которая оперативно может вноситься в электронный ресурс, который постоянно дополняется, исправляется тренером, при этом отпадает необходимость переиздавать учебные ресурсы, таким образом, электронные ресурсы обладают таким важным свойством, значительно повышающим качество образовательного процесса и его мобильность.

Электронные образовательные ресурсы позволяют оптимизировать процесс обучения посредством структурирования и оптимизации учебного материала, активизации познавательных процессов, высокого уровня наглядности, возможностей изучать процессы на основе моделирования процессов, средства проверки знаний, обратную связь (Г.М.Троян).

Электронные учебники и учебные пособия создавались нами на основе существующих учебных изданий авторов и представляют их электронные аналоги. По дисциплине «Теория и методика обучения футболу» были разработаны электронные учебно-методические комплексы (УМК). Важной дидактической характеристикой

электронного УМК является то, что на его основе студент может освоить изучаемый курс самостоятельно. Электронный УМК имеет модульную структуру и содержит тематические и дидактические модули. Каждый тематический модуль является целостным ресурсом и в свою очередь включает дидактические модули: 1) теоретическую часть (информация по теме в форме мультимедиа и гиперссылки на текстовый файл); 2) практическую обучающую часть (практические работы и задания для самостоятельной работы в форме мультимедиа, виртуальные по интерактивным гиперссылкам, а также гиперссылки на текстовые файлы); практическую диагностическую часть (вопросы к зачетам и экзаменам в текстовой форме, тесты для самоконтроля знаний в тестовых оболочках) (Т.В.Зязина, И.Е.Плотникова).

Нами также были разработаны мультимедиалекции на основе программных продуктов PowerPoint, Flash. Мультимедиалекция – тип информационного объекта, в котором с целью представления учебного материала интегрированы информационные объекты различных типов: текстовая часть (ключевые определения, тема, вопросы); графические объекты (таблицы, блок-схемы, модели, рисунки, фотовидеоматериалы); звуковой ряд. Основные дидактические функции мультимедиалекции заключаются в представлении информации в наглядной форме, повышении информационной плотности занятий за счет уско-

ренной подачи информации, обеспечении необходимой эмоциональной насыщенности учебного материала (С.В.Нилова).

Нами были разработаны мультимедийные практические работы различного уровня сложности (базовый, репродуктивный, продвинутый). Работы базового уровня предполагают систематизацию учебного материала, репродуктивные направлены на построение простых моделей процессов по заданному алгоритму, продвинутые направлены на развитие творческого и научного мышления студентов.

В работе над созданием цифровых образовательных ресурсов по футболу были привлечены студенты, специализирующиеся на футболе. Эта работа была проделана в рамках самостоятельной учебно-методической работы студентов по дисциплине «Теория и методика обучения футболу» (таблица).

Для проверки эффективности от внедрения в учебно-тренировочный процесс информационных ресурсов нами была проведена опытно-экспериментальная работа. Эксперимент проводился в контрольной и экспериментальной группах. Оценка эффективности внедрения в учебно-тренировочный процесс информационно-коммуникационных технологий осуществлялась на основе разработанной нами электронной рейтинговой системы учета контроля достижений студентов. Структура рейтинговой системы включает дифференцированные рейтинговые баллы индивидуаль-

Фрагмент учебной программы «Теория и методика обучения футболу»

Название раздела	Содержание изучаемого раздела
Разработка спортивно-педагогической документации	1. Разработка проектов учебно-тренировочных циклов в текстовых и графических редакторах. 2. Создание баз данных
Спортивно-педагогические задачи	1. Изучение пакета прикладной обучающей программы по футболу «Виртуальный футбол». 2. Создание и обработка результатов спортивных и педагогических измерений
Разработка цифровых образовательных ресурсов	Создание цифровых ресурсов и их использование в программах мультимедиа и графических редакторах

ных достижений студентов. По результатам деятельности студентов им присваивались рейтинговые баллы, которые учитывались при итоговой аттестации студентов. Рейтинг для каждого студента по отдельным видам работ определялся с нарастающим итогом. Дифференцированный рейтинг выводился по баллам, полученным студентами за каждый тематический модуль, а внутри модуля выводился интегральный рейтинг за выполнение заданий различного уровня сложности. Затем выводился общий рейтинг каждого студента по всем модулям. При рейтинговой системе оценки достижений студентов достигается стимулирование повседневной систематической работы студентов; повышение мотивации студентов к освоению профессиональных программ на базе более высокой дифференциации оценки результатов их учебной работы. Рейтинговая система оценки успеваемости студентов основана на использовании совокупности контрольных точек, оптимально расположенных на всем временном интервале изучения дисциплины (Н.В.Борисова, Н.А.Гудков, В.П.Бугрин, В.Б.Кузов). При этом рейтинги по работе студентов с информационными технологиями были частью общей рейтинговой системы дисциплины.

Результаты внедрения по анализу рейтингов показали эффективность нашей программы; в частности, было выявлено, что использование разработанных нами информационных и коммуникационных ресурсов позволяет значительно улучшить адаптацию студентов к образовательному процессу и к изучению конкретной дисциплины; значительно повышается мотивация и творческая активность студентов; повышается интерес к предмету; наблюдается значительная динамика успеваемости.

Таким образом одним из эффективных средств качественной подготовки специалистов по футболу является внедрение в учебно-тренировочный процесс информационно-коммуникационных технологий.

Необходимо создавать на кафедрах, факультетах, в вузе информационную образовательную среду, состоящую из организованных материалов учебного процесса (учебные планы, графики, расписания и т.д.); учебных материалов (тексты лекций, электронные учебники, контролирующие материалы); специализированных дистанционных учебных сред (электронные учебники, виртуальные лаборатории). Информационно-коммуникационная среда позволит создать необходимые условия для постоянного пополнения знаний, перейти от обучения к образованию, самообразованию и самосовершенствованию.

Литература

1. *Борисова, Н.В.* Использование модульной системы обучения в профессиональной подготовке кадров / Н.В. Борисова, Н.А. Гудков, В.П. Бугрин, В.Б. Кузов // Персонал. – 2000. – № 1. – С. 24–30.
2. *Зязина, Т.В.* Информационно-коммуникативная дидактическая система в образовательном процессе подготовки педагогов по специальности «Безопасность жизнедеятельности» / Т.В. Зязина, И.Е. Плотникова // Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях: II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. году учителя. – Воронеж: ВГУ, 2010. – С. 173–176.
3. *Нилова, С.В.* Компьютерно-опосредованная коммуникация в системе повышения квалификации учителей / С.В. Нилова / Educational Technology & Society. – 2007. – № 10(2).
4. *Стародубцев, В.А.* Персональный сайт преподавателя в системе дистанционного обучения / В.А. Стародубцев, А.Ф. Федоров / Информационные технологии в образовании (ИТО-2002): материалы Междунар. конф.-выставки. – URL: http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=41&id_thesis=1070
5. *Троян, Г.М.* Универсальные информационные и телекоммуникационные технологии в дистанционном образовании: учеб. пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов / Г.М. Троян. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2002.

УДК 378.146

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР КАК ОЦЕНОЧНО-ЗАЧЕТНОЙ ФОРМЫ В ВУЗЕ ПО ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Е.Ю. Елисеева

Аннотация

В статье обсуждаются возможности использования деловых игр для оценки результативности учебной деятельности студентов. Систематизируются организационные и содержательные условия эффективности проведения деловых игр в форме зачета.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, зачет, возможности, условия, эффективность деловой игры.

Abstract

The article discusses the possibilities of using business gaming to assess the impact of students' learning activities. It aims to systematize organizational and substantive conditions of the efficiency of a business game incorporated into as a pass/fail exam.

Index terms: training, test, features, conditions, effectiveness of business games.

В организации и содержании вузовского обучения среди противоречий, значимо сказывающихся на профессиональной подготовке студентов, особое место занимает диспропорциональность в теоретической и практической подготовке будущих специалистов. Т.И.Чиркова пишет: «Теоретические знания нужны студенту не сами по себе (для сдачи экзаменов и получения диплома), а для творческого овладения учебной дисциплиной, а также «вмонтирования» их в структуру будущей деятельности как составляющего компонента профессиональной компетентности» [6, с.115]. Но, к сожалению, как отмечает автор, творческий, практико-ориентированный формат обучения в вузе не находит широкого применения потому, что его реализация экономически более затратная, требует разработки инновационной технологии, новых подходов к контрольно-оценочной деятельности в вузе.

В нашем исследовании, направленном на изучение фактора определенности/неопределенности в профессиональной подготовке студентов, особое внимание было уделено самооценке студентами достижений в обучении.

Теоретический анализ психологии и дидактики высшей школы позволил нам

предположить, что современные требования к вузовскому обучению вступают в противоречие со сложившейся оценочной системой и требуют изменения ее методологии, разработки особой технологии и критериев оценки подготовленности специалистов [7, с.27].

Сложности оценочно-зачетной деятельности в вузе связаны с тем, что знания, уровни понимания содержания предмета, сущности и специфики изучаемой студентами дисциплины непосредственно невидимы преподавателю на лекциях, да и на практических и семинарских занятиях. В аудиторных видах обучения не хватает времени высказаться всем студентам, а уж тем более совершить практические действия с полученными знаниями. При этом все прекрасно осознают, что об уровне овладения материалом нельзя судить только по воспроизведению студентом теории. Уровень профессиональной компетентности должен быть выведен из его действий с этим материалом. Преподаватели различными средствами пытаются разрешить эту проблему. Например, разрабатываются способы самооценивания студентами своего личностного и профессионального роста; устраняется «административно-опекунский контроль» преподавателей, предостав-

ление студентам возможности самим осознанно и ответственно заниматься оценкой своих достижений. Разрабатывается для учебной дисциплины четкий алгоритм самооценки усваиваемых студентами программных знаний, умений и навыков. Многие преподаватели ищут возможность процедуру оценки учебных достижений проводить дифференцированно по мере готовности студентов, а не одновременно для всей учебной группы, как на традиционных сессионных экзаменах [8, с.491].

Наш опрос студентов и преподавателей различных факультетов показал, что более всего неопределенной контрольно-оценочной формой, особенно в вузах гуманитарного профиля, является зачет. В то же время студенты отметили высокую значимость определенности требований к зачетам, технологической четкости его процедуры, оценочных критериев практической составляющей предмета, «вмонтирования» его в будущую профессиональную деятельность.

Это побудило нас к разработке технологии использования деловых игр (ДИ) для оценки профессиональных компетенций студентов педагогического вуза при изучении ими психологических дисциплин: «Психологический практикум», «Конфликтология», «Психология управления» на разных факультетах Нижегородского государственного педагогического университета: технологического (ТЭФ), философско-теологического (ФТФ), психолого-педагогического (ППФ).

В настоящее время в профессиональном обучении широко используются ДИ как один из интерактивных методов повышения качества практической подготовки специалистов, позволяющий за сравнительно непродолжительное время студентам приобретать не только знания, но и практические социальные, интеллектуальные навыки и умения [2, с.63; 1, с.54; 5, с.124 и др.].

Проведенное нами исследование выявило возможности использования зачета

в форме ДИ, сочетающего в себе оценку теоретической и практической подготовки студентов, но только при соблюдении следующих условий.

Предварительная максимальная подготовка к зачету в форме ДИ. (В течение всего семестра студентам предлагаются информационные ресурсы; обсуждаются необходимые параметры анализа текстов; темы докладов; задания практического характера и др.).

Интеллектуальная, коммуникативная, эмоциональная активность каждого участника игры. (ДИ будет продуктивной в оценочном плане только в том случае, если студенты будут заинтересованно взаимодействовать с остальными участниками, обмениваться информационным ресурсом, участвовать в решении практических ситуаций).

Постоянная открытая обратная связь по результатам решения отдельных заданий в ходе игры. (Совместное обсуждение результатов индивидуального выполнения задания).

Соблюдение принципа «здесь и теперь» при оценке успешности овладения содержанием дисциплины каждым ее участником. (В процессе игры студенты после каждого выполнения задания отмечали наиболее точные, оригинальные, нестандартные решения членов своей рабочей группы независимо от успехов и неудач этих авторов на предыдущих занятиях).

Одним из значимых условий оценочной эффективности ДИ является интенсивность взаимодействия ее участников. Групповые решения в большей степени, чем индивидуальная отчетная работа, способствуют не только актуализации, презентации студентами своих уже имеющихся знаний, умений и навыков, но и творческому инсайду, возникновению значимых изменений в установках личности. Зачет в форме ДИ позволяет оценивать не только «зону актуального развития», но и «зону ближайшего развития» студентов по изучаемой дисциплине. (Например, выяснить, насколько тео-

ретически и практически студент готов к следующей по плану теме).

Особенно значимым условием оценки успешности подготовки студентов по дисциплине в проведении зачета в форме ДИ является наличие четких показателей продуктивности деятельности студентов – участников игры. Отсутствие или нечеткость оценочных критериев, позволяющих в баллах зачитывать результативность каждого студента, а не только суммарный балл, который делится впоследствии по принципу «всем сестрам по серьгам», независимо от индивидуальной активности и работоспособности резко снижает оценочные возможности ДИ.

Основным условием оценочной продуктивности ДИ является четкая определенность в отборе содержания изучаемого курса, работа с которым в течение семестра должна была быть осуществлена студентом. Зачет в форме ДИ имеет операциональный сценарий или блок-структуру, в которую заложено определенное предметное содержание и алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемых в ходе игры решений. Именно поэтому ответы и решения в ходе игры можно использовать как показатель уровня профессиональной подготовки всей группы и каждого студента в отдельности.

Важным условием объективности оценочной функции ДИ может быть определенность в формах представления результатов решения групповых и индивидуальных заданий студентами в ходе игры. В сценарии ДИ-зачета должны быть определены все формы индивидуальной и групповой материализованной отчетности, графически оформленной. В сценарии ДИ предусматривается оценка выполнения домашних заданий, докладов, объем содержания «портфолио» и др.

Важно в сценарии ДИ-зачете избегать неправомерного расширения содержательного объема игры, либо его ограничения; не соблюдать системность этого содержания, логическую взаимосвязь и смысловую

последовательность. Разработчик ДИ должен определиться в том, какие проблемы, вопросы, разделы дисциплины нуждаются именно в практической, творческой переработке, дополнительном осмыслении, групповом обсуждении.

Необходимо предварительное планирование распределения времени на выполнение отдельных заданий, упражнений и т.д.

Очень важно избегать сведение ДИ-зачета к развлекательному коммуникативному мероприятию, которое может возникнуть из-за легковесности, банальности, очевидности содержания заданий.

Важным условием эффективности ДИ-зачета является предупреждение возникновения в процессе игры межгрупповых или индивидуальных коммуникативных конфликтов. Именно для предотвращения их в сценарии предусматриваются правила ведения дискуссии, правила бесконфликтного взаимодействия при совместном решении задач, преодоление барьеров общения и др.

Многочисленное проведение нами зачетов в форме ДИ показало, что соблюдение этих условий повышает оценочную эффективность только при соблюдении их всех в единстве.

Для примера приведем сравнительные результаты (до и после проведения зачета) оценки студентами технологического факультета НГПУ своей информированности в деловых играх как об одном из методов интерактивного обучения в системе образования.

Разработанная программа занятий с помощью интерактивных методов обучения, а именно ДИ, была использована нами на протяжении 2 лет (2010–2011) по дисциплине «Психологический практикум». Участниками и в первом и во втором случае были будущие менеджеры.

В течение практических, семинарских занятий студенты работали как в группах, так и индивидуально, выполняли различные задания интерактивного характера, а по завершению мы провели зачет в форме деловой игры.

В целях измерения эффективности разработанной и реализованной нами программы было проведено анкетирование участников по оценке ими своей теоретической информированности и практической подготовки. В нашем эксперименте показателем оптимизации подготовки рассматривались самооценка студентов своих знаний в вопросах деловой игры; владение принципами и технологией коммуникативного взаимодействия и сущности работы менеджера с людьми в организации. Причем принципиально важно, что студенты в условиях нашего эксперимента оценку своих учебных достижений, удовлетворенность формой учебного процесса делали первоначально индивидуально, а затем выносили ее на групповое обсуждение.

Перед началом деловой игры предлагалась ответить на вопросы анкеты 1, а после – на вопросы анкеты 2. По результатам анкетирования студентами вычерчивались индивидуальные профили компетентности по пройденным темам, указанным в ФГОСТ по дисциплине, и их отношение к проблемам деловой игры. Ниже представлены результаты динамики этой самооценки (таблица).

Анализ данных позволяет говорить о четко выраженной тенденции прироста баллов по самооценке своей компетентности после ДИ-зачета.

Кроме анкетирования, студентам предлагалось сформировать суждения о возможности использования ДИ как одного из методов интерактивного обучения. Работа выполнялась в письменной форме,

а затем проводилась дискуссия на тему «Деловая игра в профессиональной подготовке».

Приведем примеры таких высказываний: «Интерактивные упражнения очень позитивно влияют на развитие мысли и практикуют знания студентов. Это полезно, так как можно легко ориентироваться в жизненной ситуации и эффективно реагировать»; «В процессе игры легче усваивается информация и быстрее запоминается материал»; «Самое главное на таких занятиях – себя каким-либо образом проявлять, а не сидеть и ждать других!»; «Безусловно, такие занятия нужны»; «Я считаю, что это очень полезно для нас; мы учимся правильно доносить свои мысли, действовать в различных ситуациях»; «Возможность проявить себя, лучше разобраться в материале, креативность мышления, узнать дополнительную информацию».

Кроме того, студенты писали социальный проект на тему «Преобразование факультета» по дисциплине «Основы социального проектирования». В нем они, в частности, отмечали следующее: «Зачеты, экзамены должны быть торжественны, чтобы мы понимали значимость происходящего»; «Каждый ответ на семинаре должен жестко контролироваться. Ответ должен быть подобен выступлению и представлению, завораживающему эмоции и ум»; «Категорически нельзя отвечать по листочку»; «Преподаватель должен следить на семинаре за каждым словом студента, чтобы у последнего вырабатывалась осознанная речь»; «Наряду с семинарами – студенческими выступлениями можно ус-

Динамика самооценки студентами компетентности в проблемах ДИ

Группа (год)	Сумма баллов самооценки компетентности до проведения ДИ-зачета	Сумма баллов самооценки компетентности после проведения ДИ-зачета
1-я группа, $n = 20$ (2010 г.)	71,9	93,4
2-я группа, $n = 20$ (2011 г.)	70,7	89,1

траивать семинары-беседы, где студент мог бы выразить свои мысли совершенно вольно и спокойно без всяких жестких рамок. Чем старше курс студента, тем больше должно становиться бесед и меньше простых ответов, студент бы приобщался к порядку и внутренней гармонизации»; «Лекции должны вестись не обязательно под запись, но для слуха. Курс лекций можно распечатать или распространить другим способом и т.д.».

Таким образом, в этих высказываниях подчеркивается значимость интерактивных форм работы. Как мы уже отмечали, знания нужны студентам не сами по себе, а для творческого овладения дисциплиной, «вмонтирования» этих знаний в структуру будущей деятельности.

Анализ результатов использования деловой игры в нашей обучающей программе в целях профессионального становления показал: деловая игра обладает возможностью моделировать сложные, не всегда доступные реальному исполнению в учебной практике ситуации; это упражнения в приближенных к реальным условиям действиях; поскольку игра регламентирована правилами, которые принимаются всеми участниками добровольно, то она развивает процессы саморегуляции и согласованности коммуникативного взаимодействия; процесс деловой игры многофункционален, в нем одновременно происходит обучение, воспитание, диагностика, разработка проблемы, решение исследовательских задач и др.

Как показало наше исследование, зачет в форме деловой игры при соблюдении определенных правил обладает значительными возможностями для определенности технологии зачета как одного из способов оценочно-контрольной деятельности преподавателей психологических дисциплин в вузе.

1. ДИ-зачет – это более чем традиционная форма зачета, обладает возможностью моделировать компоненты целеполагания изучаемых психологических дисциплин;

оценить результативность его достижения в целом в учебной группе и у отдельных студентов.

2. Технология ДИ-зачета позволяет более четко представлять студентам «содержательное пространство» обсуждаемых проблем не только в теоретическом плане, но и в профессионально-практическом их решении. Это достигается тем, что теоретический компонент изучаемой дисциплины в игре моделируется в содержании заданий, а практический компонент оценивается по теоретической грамотности решения этих заданий.

3. Действенно-исполнительский компонент в такой форме проявляется в успешности оперирования студентами знаниями, их преобразовании и использовании в практических смоделированных профессиональных ситуациях.

4. Зачет в форме деловой игры устраняет многие недостатки, противоречия и риски в традиционной контрольно-оценочной деятельности преподавателей гуманитарных дисциплин.

Литература

1. *Борисова, С.Е.* Деловая игра как метод социально-психологического тренинга / С.Е. Борисова // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 52–57.

2. *Гинзбург, Я.С.* Социально-психологическое сопровождение деловой игры / Я.С. Гинзбург, Н.М.Коряк. – Новосибирск, 1987. – С. 61–78.

3. *Елисеева, Е.Ю.* Комплексное изучение фактора «неопределенности» в подготовке практических психологов / Е.Ю. Елисеева // Современные прикладные направления и проблемы психологии: материалы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения-2010». – СПб., 2010. – С. 141–142.

4. *Зинченко, В.П.* Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2007. – № 36. – С.11.

5. *Чиркова, Т.И.* Подготовка психологов к работе в экстремальной ситуации средствами деловой игры / Т.И.Чиркова, Ю.Л.Лавочников, А.Н.Смирнов. – Н. Новгород, 2006. – 149 с.

6. Чиркова, Т.И. Принципы работы студентов с информационными ресурсами при подготовке к деловой игре / Т.И.Чиркова // Гуманитарное знание в современном информационном обществе: материалы науч.-практ. конф. – Саров, 2007. – С. 112–116.

7. Чиркова, Т.И. Деловая игра как зачетная форма в процессе профессиональной подго-

товки психологов / Т.И.Чиркова, Е.Ю.Елисеева. – Н. Новгород, 2010. – 103 с.

8. Харитоновна, Т.Г. Профилактика деструктивного отношения студентов к оценке преподавателя / Т.Г. Харитоновна // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2006. – Ч. 2. – С. 491–496. ■

УДК 378:37.01

ПРОБЛЕМЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

Х.Р. Кадырова

Аннотация

Зависимость темпов распространения новых технологий и повышения объема выпуска инновационной продукции от уровня подготовки кадров актуализирует необходимость совершенствования системы профессионального образования. Для раскрытия проблемы подготовки специалистов машиностроительной отрасли были рассмотрены современные подходы и принципы организации системы подготовки кадров для машиностроения. В моделировании системы многоуровневой подготовки специалистов машиностроительной отрасли особое место занимает региональный аспект.

Ключевые слова: интеграция, инновационный процесс, профессиональное образование, машиностроительная отрасль, регионализация, инновационная экономика, многоступенчатая и многоуровневая модель обучения.

Abstract

The fact that the rate of spreading new technologies and increasing output of innovative products directly depends on the level of training has enhanced the urge to improve vocational education system. Taking a closer look at the problem of training specialists for the engineering industry, this article considers modern approaches to and principles of setting up a training system for mechanical engineering. The regional aspect holds a special place in modelling such a system of multilevel training for the engineering industry.

Index terms: integration, innovation process, vocational education, engineering industries, regionalization, innovative economy, multi-tiered training model.

Инновационный процесс направлен на создание востребованных рынком продуктов, технологий или услуг; он способен опережать эти потребности, формируя их.

Выявляя предпосылки инновационных процессов, можно выделить следующие:

- трансформацию современного общества в информационное общество, сопровождающееся изменением личностных приоритетов и общественных интересов и ценностей;

- широкое использование новых технологий, открывающих новые технические и технологические особенности;

- переход к экономике, основанной на новом технологическом укладе, ориентированном на удовлетворение потребностей человека и общества в целом;

- кардинальные изменения в сфере труда, переход к совершенно новым организациям и условиям труда, больше средств расходуется на наращивание человеческого капитала.

Инновации порождают реструктуризацию предприятий, повышение гибкости в управлении сферой производства и услуг. Становится уже очевидной необходимость скорейшего вовлечения в процессы управления современным производством нового поколения специалистов, профессионально владеющих комплексными системами управления процессами производства, возможностями современного оборудования с компьютерным управлением, информационными технологиями, а также имеющих знания в области современного инжиниринга и способных качественно выполнять требуемые технико-технологические расчеты и обоснования. [6]. Кроме того, должна появиться новая плеяда молодых конструкторов и технологов с набором профессиональных знаний, в полной мере соответствующих современным мировым требованиям. Поэтому все более востребованным становится универсальный работник, специалист нового профиля, обладающий «портфелем компетенций», имеющий разносторонние способности, умеющий самостоятельно с рыночной ответственностью решать проблемы. Инновационной экономике нужна индивидуализированная рабочая сила.

Устойчивое функционирование, наполнение потребительского рынка обеспечивается машиностроительной отраслью. Машиностроение является базовой отраслью, которая тесно взаимосвязана со всеми ведущими отраслями экономики, для него характерны наукоемкость, фондоемкость, капиталоемкость и трудоемкость продукции; в этой отрасли занято большое число работников, специалистов разных профессий. Указанные характеристики приобретают еще большую степень выраженности в условиях инновационных изменений в обществе. Обеспеченность предприятий машиностроения квалифицированными кадрами становится залогом успешности развития машиностроительной отрасли России и восполнения растущего спроса на ее высококачественную продукцию на внутреннем и мировом рынках, повышения

ее экономической эффективности, конкурентоспособности продукции.

Зависимость темпов распространения новых технологий и повышения объема выпуска инновационной продукции от уровня подготовки кадров актуализирует необходимость совершенствования системы профессионального образования [5]. Теория подготовки специалистов в условиях модернизации отраслевого производства может стать основой формирования нового содержания кадровой политики, в свете которой произойдет активное вовлечение работодателей в процесс профессиональной подготовки специалистов.

Проведенный анализ особенностей организации профессионального образования в условиях инновационного развития общества позволил выделить наиболее общие требования к модернизации системы профессионального образования (формирование готовности к инновационной деятельности, позитивное восприятие инноваций, повышение технологической и технической культуры будущих специалистов и т.п.); изменения, связанные с совершенствованием образовательной системы непрерывного образования; противоречия современного рынка труда; содержательные и структурные перемены в образовании.

Сквозь призму проблемы повышения конкурентной способности специалистов рассмотрены направления развития системы начального, среднего и высшего профессионального образования. В качестве наиболее значимых тенденций развития профессионального образования выделены перемены в управлении образовательными учреждениями; ликвидация монополии государства и формирование рынка образовательных услуг; интеграционные процессы в образовании; регионализация профессионального образования.

Вариативность развития интеграционных процессов в сфере образования становится причиной разнообразия моделей интеграции. Выбор модели интеграции в воспроизводстве конкурентоспособных

специалистов машиностроения предполагает поиск перспективных отечественных и зарубежных моделей подготовки кадров для отраслей экономики. В качестве ведущих параметров для сравнительного сопоставления моделей профессиональной подготовки можно выделить следующие: управление образованием; системные характеристики и структурные организации; содержательную основу профессиональной подготовки (приоритеты и направленность); особенности социального взаимодействия учреждений образования с субъектами образования и потребителями образовательных услуг в лице промышленных предприятий и социальных учреждений. При этом среди возможных вариантов моделей профессиональной подготовки сравнительному анализу подвергались модели многоступенчатого образования. Это связано с тем, что многоступенчатость профессиональной подготовки становится перспективной характеристикой современной модели профессионального образования. Другой основой для проведения анализа стали интеграционные процессы, которые находят свое проявление в диверсификации образования, в появлении многообразия вариантов обучения.

Возникшее на основе интеграции многообразие многоступенчатых моделей образования представлено университетской системой дополняемой так называемым неуниверситетским сектором высшего образования в зарубежных странах; университетскими комплексами России; корпоративными университетами; региональными учебными округами (образовательный холдинг); учебно-научно-производственными комплексами; моделями отраслевого типа (образовательный кластер) [2, 3]. Их можно объединить в региональные, отраслевые, структурные, функциональные модели интеграции, представляющие различные типологические основы интеграции.

Аналитическое осмысление отечественного и зарубежного опыта выступает основой для понимания предпосылок создания

интегрированных учебных заведений, специфики организации образовательного процесса в них [1]. Проведенное исследование позволяет выделить гибкость организационных форм интеграции в качестве условия успешности реализации учреждениями образования требований производства. Гибкость организационных форм становится особенно актуальной в условиях развития целевой контрактной подготовки специалистов. Система целевой контрактной подготовки специалистов нацелена на обеспечение воспроизводства и развитие кадрового потенциала предприятий; содействие трудоустройства выпускников; гибкое реагирование вуза на потребности передовых развивающихся предприятий и организаций; сокращение периода адаптации выпускников к условиям и содержанию профессиональной деятельности и т.п.

В раскрытии проблемы подготовки специалистов машиностроительной отрасли были рассмотрены современные подходы и принципы организации системы подготовки кадров для машиностроения. Среди них принципы непрерывного образования; опережающий характер образования; принцип регионализации образования, усиливающий ориентацию территориальных систем образования на местные рынки труда; принцип усиления образования как ценности; принцип единства и преемственности культурных традиций; гуманизация образовательных отношений.

Современная система профессиональной подготовки должна опираться на модель специалиста. Модель специалиста (бакалавра, магистра) призвана ясно и четко определить систему компетенций, которые должны формироваться у студентов в процессе обучения в вузе на основе сочетания теоретического обучения с инженерной производственной подготовкой. В содержании модели специалиста (бакалавра, магистра) необходимо учитывать данные прогнозирования развития высокотехнологичного наукоемкого производства, чтобы обеспечить элемент опережения достиг-

нутого при разработке учебных планов и программ.

В последние годы со стороны промышленности растет спрос на выпускников наукоемких направлений и специальностей с качественной междисциплинарной подготовкой. Налицо переход от узкоспециализированных отраслевых квалификаций к комплексу ключевых компетенций.

В моделировании системы многоуровневой подготовки специалистов машиностроительной отрасли особое место занимает региональный аспект [6]. Формирование региональной модели подготовки специалистов для машиностроительной отрасли предусматривает учет не только специфики машиностроительной отрасли, но и региона, для предприятий которого осуществляется разработка самой модели. Выстраивание новой модели образования в пространстве отдельного города или региона предполагает владение конкретной социально-демографической и экономической ситуацией в настоящем и перспективном будущем, обозначив тем самым актуальность исследований по проблемам региональной политики и самой региональной политике, осуществляемой в пространстве конкретного города.

Формирование региональной модели профессионального образования строится на основе принципа сбалансированности частных, региональных и федеральных интересов, отраженного в содержании и формах взаимодействия образовательных учреждений с другими социальными субъектами. Регионализация образования, усиливая его социальную направленность, детерминируя отражение социокультурных традиций региона в содержание образовательной деятельности, способна сделать более успешным процесс профессионального и социального самоопределения личности. Формирование региональной модели подготовки кадров для предприятий машиностроения отражает закономерный процесс развития нашего общества – укрепление роли регионов в жизни страны.

Движение к инновационной экономике как стратегическое направление развития России в XXI в. обозначило необходимость построения новой парадигмы профессионального образования, концептуальными положениями которой являются:

- личностные ориентиры образования в подготовке индивидуализированной рабочей силы;
- интегративность образования, когда подготовка кадров непосредственным образом включается в производственный процесс;
- регионализация образования, повышающая роль образования в жизни региона и приближающая производство образовательных услуг к его потребителю в лице промышленных предприятий;
- включение образовательной системы в рыночную среду в активизацию стремлений учебных заведений в повышении собственной конкурентоспособности;
- неоконченность образования с вытекающей необходимостью постоянного пополнения знаний на протяжении всей жизнедеятельности.

В соответствии с новой парадигмой образования выстраивается модель единой многоступенчатой, многоуровневой, многопрофильной подготовки специалистов машиностроительной отрасли, в которой обеспечиваются требования непрерывности, преемственности, вариативности профессионального обучения.

Литература

1. Бекренев, А. Многоступенчатые структуры интегрированных систем образования / А. Бекренев, В. Михелькевич // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С.37.
2. Беляков, С.А. Организационно-экономический механизм устойчивого развития системы высшего профессионального образования в условиях формирования национальных университетов, системообразующих и инновационных вузов / С.А. Беляков. – М.: МАКС Пресс, 2007. – 144 с. – (Серия «Управление. Финансы. Образование»).

3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. – URL: <http://www.ed.gov.ru/ntp/fp/fcpro2006/>

4. Костин, А.К. Региональное образование – стратегическое направление региональной политики / А.К. Костин. – URL: <http://portalus.ru/>

5. Одегов, Ю.Г. Формирование рынка труда в Республике Татарстан: теория и практика /

Ю.Г. Одегов, Т.А. Шарифуллина, А.В. Тимиряева [и др.]. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики управления и права, 2006. – 180 с.

6. Официальные документы в образовании: информ. бюллетень. – М.: Изд-во ООО «Фирма частное образование». – 2006. – № 18. – С.25. ■

УДК 371.01(07)

КРЕАТИВНЫЙ УРОК: СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Е.В. Бугакова

Аннотация

В данной статье автор актуализирует проблему разработки и организации креативного урока, приводит сравнительный анализ креативного и традиционного уроков, а также некоторые результаты опытно-поисковой работы.

Ключевые слова: креативный урок, содержание креативного урока, рефлексия.

Abstract

The article aims to actualize the problem of preparing and organizing a creative lesson, also providing a comparative analysis of creative vs. traditional classes, as well as some results of experimental research.

Index terms: creative lesson, the content of the creative lesson, reflection.

Новая школа России призвана обеспечить креативный потенциал нации, инновационное развитие отечественной экономики, становление гражданского общества, единство поликультурного пространства страны. На вопрос о том, каким образом эта задача может быть решена, отвечает структура и содержание креативного урока.

Креативный урок представляет собой одну из форм организации образовательного процесса, обеспечивающей формирование творческого мышления и развития творческих способностей учащихся; формирующей систему мотивов и личностных свойств (независимость, мотивация самоактуализации) [4, с.212]. Это урок, в котором отражается вся система обучения учителя (смысл, цели, задачи, фундаментальные образовательные объекты и проблемы, виды деятельности учеников,

предполагаемые результаты, формы рефлексии и оценки результатов) [3].

Структура креативного урока по методологии творчества существенно отличается от традиционного урока и включает в себя блоки, реализующие цели урока, адекватные целям креативного образования в целом (*табл. 1*) [1].

Содержание блоков

Блок 1. Мотивация (удивление).

«Удивление есть начало всякой мудрости» (Сократ). Школьник встречается с чем-то в той или иной степени поражающим его воображение.

Блоки 2, 4. Содержательная часть программы учебного предмета.

В этой части урока представлена содержательная часть учебного предмета по определенной теме, запланированной на конкретный урок, при этом материал урока делится на две части (СЧ-1 и СЧ-2).

Таблица 1

Структура креативного урока (как вариант)

№	Блоки урока		Сокращенное обозначение	Время
1.	Мотивация	Компьютерная интеллектуальная поддержка (КИП)	М	5 мин
2.	Содержательная часть программного материала 1		СЧ-1	15 мин
3.	Интеллектуальная разминка		ИР	5 мин
4.	Содержательная часть программного материала 2		СЧ-2	15 мин
5.	Рефлексия		Р	5 мин
Итого				45 мин

Блок 3. Интеллектуальная разминка.

Эта часть урока обеспечивает мотивацию творческой деятельности, развитие творческого мышления, творческого воображения и творческих способностей учащихся.

Система творческих заданий интеллектуальной разминки составлена в соответствии с дидактическими принципами креативного образования и требует размышлений, смекалки и принятия самостоятельных решений. Она включает следующие задания:

- на выдвижение гипотез (эти задания заставляют ученика задумываться о причинах и последствиях событий);

- на нахождение закономерностей (такие задания развивают логику мышления, способность к обобщению);

- на поиск выхода из нестандартных (невероятных) ситуаций (эти задания развивают способность к эмпатии и смелость мысли);

- на усовершенствование объекта (такие задания развивают способность наблюдать, находить самостоятельные решения и отстаивать свою точку зрения);

- на способность задавать целенаправленные вопросы и по ответам на них выявлять предмет (такие задания развивают любознательность, чувствительность к проблемам, способность к прогнозированию).

Функциями интеллектуальной разминки являются:

- 1) подготовка к выполнению сложных заданий через осознание значимости правильно проведенного анализа информации;

- 2) развитие творческого мышления, смекалки, творческого воображения;

- 3) пробуждение наблюдательности и любознательности, интереса к исследовательской деятельности (интеллектуальная активность);

- 4) способность побуждать интерес учащихся к изучаемому материалу (мотивационная).

Компьютерная интеллектуальная поддержка (КИП) мышления предполагает углубленное развитие творческого мышления и творческих способностей учащегося за счет дополнительных возможностей, предоставляемых компьютерной средой (мультимедийные презентации, интерактивное взаимодействие и др.) и обеспечивает все блоки креативного урока.

К основным функциям данной части креативного урока относятся:

- *обучающая* – развитие общеучебных умений и навыков (принятие учебной задачи, поиск способа решения, осознание мотивов и результатов собственных действий);

- *психотехническая* – формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для планомерного перево-

да, перестройки психики к усвоению больших объемов информации;

– *воспитывающая и развивающая* – гармоничное развитие значимых для личности творческих качеств, связанных с принятием решений, требующих целеустремленности, настойчивости, смелости мысли;

– *здоровьесберегающая* – осторожное, дозированное, с учетом позитивного характера образов и абстракций, предлагаемых для работы старшекласснику.

Блок 5. Рефлексия (как учителя, так и ученика)

Эта часть урока обеспечивает оперативную обратную связь учителя с учениками через выявление их мнения о материале конкретного урока и его оценку. Такая оценка урока позволяет учителю внести необходимые коррективы в содержание креативного урока и методику его проведения. Алгоритм рефлексии составлен на основе результатов исследования Б.М. Островского [2] (табл. 2).

Рефлексия (для ученика) проявляется с двух сторон: как оценка задачи, которую надо решать и как оценка своих ресурсов: могу ли я данную задачу решить.

В контексте современных требований (стандарты нового поколения) выделены особенности креативного урока:

1. *Нешаблонная структура урока*. Цель креативного урока определяет тип урока, структуру урока – расходы времени на различных этапах урока.

2. Стремление к поиску, по возможности, формулирование кроме темы еще и «*имени*» урока, в виде яркого афоризма, крылатой фразы, поговорки, эмоционально выражающих в сжатом виде суть главной идеи креативного урока.

3. Отход от запланированного (*вариативность, ситуативность*).

4. Стремление учителя помочь детям раскрыть для себя *личный смысл* любого изучаемого на уроке материала.

Таблица 2

Алгоритм рефлексии

Первый рефлексивный слой	Второй рефлексивный слой	Третий рефлексивный слой	Четвертый рефлексивный слой
Исследовательская часть. – Что я сделал (результат)? – Как я это сделал (средства, способы, «технология»)? – Зачем я это сделал, ради чего? Критическая часть. – То ли сделал, что хотел? – Так ли я это сделал, как хотел? – Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал? Нормативная часть. – Что я буду делать впредь в подобных ситуациях? – Как я буду делать это впредь? – Ради чего я буду делать то, что буду?	– В чем состояла моя работа в рефлексии? Как я это сделал? – Произошла ли смена представления о сделанном? Почему? – Произошла ли смена представления о способах и средствах деятельности? Почему? – Произошла ли смена представления об основаниях деятельности (ради чего я это сделал)? Почему?	– Достаточны ли те рефлексивные средства, которые использовались для адекватной оценки: – сделанного; – того, как это делалось; – того, ради чего делалось. – Если рефлексивные средства и действия недостаточны, то в чем? – Если рефлексивные средства и действия достаточны, то почему я так считаю?	– Как строились мои мышледействия по оценке достаточности рефлексивных средств и действий? – Достаточны и адекватны ли средства и способы оценки достаточности рефлексивных средств и действий?

5. *Практическая направленность.* Создание реальных возможностей применения учащимися полученных знаний, умений и навыков, не допуская формального усвоения теоретических сведений.

6. Целенаправленная работа учителя по формированию у учащихся *устойчивой мотивации познания* как одной из важнейших целей (и результатов) школы XXI в.

7. *Обоснованное целесообразное и комплексное использование средств обучения*

(учебников, наглядных пособий, ТСО), так как чрезмерная наглядность тормозит развитие абстрактного мышления детей.

8. Учитель-фасилитатор (организатор, помощник, консультант).

9. Рефлексия (как учителя, так и ученика).

Выявленные особенности креативного урока позволяют осуществить сравнительный анализ традиционного и креативного уроков, позиций педагога и ученика в процессе урока [1, 4] (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительная характеристика основных компонентов традиционного и креативного урока

Компоненты урока	Традиционный урок		Креативный урок	
	Позиция учителя	Позиция ученика	Позиция учителя	Позиция ученика
Цель урока	Дать новый материал	Усвоить новые знания	Организовать творческую деятельность учеников, заинтересовать	Освоить материал согласно своему уровню способностей, быть успешным
Задачи урока	Задачи: – образовательные: передача учащимся как можно большего объема знаний; – развивающие: формирование общеучебных умений, навыков; – воспитательные. Недооценка специального продумывания задач урока, неполнота их планирования		Задачи: – обучение, воспитание и развитие, а также (по возможности) задачи социализации личности, креативные, оздоровительные; – развитие образовательного процесса (если они были необходимы для улучшения качества этого процесса): диагностические, исследовательские, познавательные; – творческое саморазвитие учителя (и профессионального, и личного) и учащегося	
Структура урока	Следует строго по разработанному плану урока, без отступлений	Следует за учителем, выполняет все его указания	Отход от запланированного, вариативность, ситуативность	Влияет на ход урока (по возможности)
Направленность	Опирается на процессы внимания, восприятия и запоминания информации	Прослушивает новый материал, запоминает, воспроизводит	Опирается на вовлечение процессов познания личности обучающегося на уровне творческого мышления и социальной активности	Исследует новый объект, анализирует явления, самостоятельная успешная деятельность
	Ориентируется на подачу учебного материала группе с усредненным уровнем обученности		Ориентируется на фактический уровень обученности и развития и обеспечивает оптимальные условия восприятия учебного материала каждым обучающимся	

Окончание табл. 3

Компоненты урока	Традиционный урок		Креативный урок	
	Позиция учителя	Позиция ученика	Позиция учителя	Позиция ученика
Стиль взаимодействия	Субъект-объектное взаимодействие		Субъект-субъектное взаимодействие	
Тип управления	Разомкнутый тип управления (прямой канал связи)		Замкнутый тип управления (обратная связь)	
Методы	Использует репродуктивные методы	Репродуктивно выполняет действия во время урока	Использует креативные (активные) методы	Активно включается в деятельность на уроке, генерирует различные идеи, осуществляет рефлексию собственной деятельности
Результат	Учитель-информатор	Проявляется пассивность, отсутствие интереса, мотива к личностному росту	Учитель-фасилитатор (организатор)	Проявляется активность, мотив к самосовершенствованию, творческому саморазвитию, интерес к творческой самостоятельной деятельности

Результаты опытно-поисковой работы позволяют утверждать, что не каждый урок в образовательном процессе школы может быть креативным. Подтверждение этому мы находим в беседах с учителями. Так, задавая вопрос «Как часто следует проводить креативные уроки?», большинство из них ответили, что уроки данного типа следует проводить 2–4 раза в месяц, не более того. Основными причинами назывались следующие: нехватка времени; нецелесообразность использования креативных методов при изучении отдельных тем, так как они требуют применения традиционных (продуктивных, репродуктивных) методов; необходимость формирования знаний, умений второго уровня в соответствии с государственным образовательным стандартом общего образования; уровень профессионализма и качество работы учителя сегодня оценивается не по показателям деятельности учащихся (участие в конференциях, олимпиадах и т.д.), а по результатам ЕГЭ и др.

Вместе с тем учителя отмечают, что *креативный урок* – это организационная

форма работы, направленная на развитие творческих способностей учащегося путем включения его в активную творческую деятельность, сотворчества с педагогом; совместный труд педагога и ученика, успех которого определяется их взаимоотношениями; урок, направленный на формирование творческого мышления.

В связи с этим выявлены требования креативного урока (относительно учащегося):

- самостоятельная постановка задачи и проведение самостоятельного поиска необходимых для решения задач знаний;
- положительный эмоциональный фон;
- свобода мысли и ее проявления на уроке;
- готовность к восприятию нового, к переменам;
- непрерывная интеллектуальная активность;
- способность к самоуправлению через рефлексию;
- обратная связь с учителем.

Необходимо отметить выявленные в ходе исследования *риски* креативного уро-

ка: эмоциональное напряжение; боязнь высказывать свои мысли вслух; неадекватная (либо завышенная, либо заниженная) самооценка; отсутствие готовности воспринимать новое; неспособность и нежелание самосовершенствоваться и совершенствовать свою деятельность; неуверенность в своих силах и способностях; слабая вера в успех своего дела.

С целью предупреждения выявленных рисков креативного урока необходимо создать между педагогом и классом положительный эмоциональный фон, атмосферу творчества, взаимопонимания и доверия.

В заключение отметим, что креативный урок – неотъемлемая часть современного образования школьника, так как формирует его устойчивую мотивацию познания; способствует актуализации его творческого потенциала; придает личностную значимость изучаемого материала;

поддерживает положительные эмоции успеха; формирует субъектную позицию; способствует рефлексии; позволяет быть конкурентоспособной личностью.

Литература

1. *Зиновкина, М.М.* Многоуровневое непрерывное креативное образование и школа: пособие для учителей / М.М. Зиновкина. – М.: Приоритет-МВ, 2006. – 48 с.

2. *Островский, Б.М.* Педагогика и логика / Б.М. Островский, П.Г. Щедровицкий. – М.: Касталь, 1993.

3. *Поташник, М.М.* «Вам какой урок нужен: инновационный или обучающий?» / М.М. Поташник // Народное образование. – 2010. – № 7. – С. 181–186.

4. *Рындак, В.Г.* Учитель Сухомлинский: уроки на завтра / В.Г. Рындак; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – 512 с. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378:7А

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

А.М. Имашев, Л.Г. Теплова

Аннотация

В статье показан положительный эффект применения концептуальной модели формирования функциональных компетентностей будущих специалистов по физической культуре. Статья является частью результатов диссертационных исследований авторов по обозначенной тематике и может быть интересна специалистам высшей физкультурно-спортивной профессионально-педагогической школы, изучающим данную проблему.

Ключевые слова: концепция, функциональные, творческие, компетентности, игровые технологии, будущий специалист по физической культуре.

Abstract

The article reveals the positive effect of applying a conceptual model of functional competence-building in the course of training students majoring in physical education teaching. Based on original dissertation research and including problem-solving and analytic materials, the article sheds light on some details of the concept of developing creative functional competences of future physical education teachers.

Index terms: conception, functional, competence, creative, pedagogical function, gaming technologies, future physical education teachers.

Функциональная компетентность будущих специалистов по физической культуре рассматривается нами как операциональная часть профессиональной компетентности, характеризующаяся уровнем сформированности элементарных функциональных компонентов профессионально-педагогической деятельности. Под творческой компетентностью развивающей педагогической функции мы понимаем комплекс функциональных элементов по раскрытию в процессе деятельности творческого потенциального объекта педагогической системы [1].

Проблема исследования: формирование функциональных компетентностей в высшем профессиональном образовании будущего специалиста по физической культуре [2].

Актуальность исследования: проблема связана с решением задач повышения качества высшего профессионального образования будущих специалистов по физической культуре [3]. Объект исследования: процесс формирования творческих компетентностей будущих специалистов по физической культуре в развивающей педагогической функции. Предмет исследования: эффективность концепции формирования функциональных компетентностей будущего специалиста по физической культуре. Цель исследования: экспериментально обосновать применение концепции формирования функциональных компетентностей будущих специалистов по физической культуре. Гипотеза исследования: разработка и применение концептуальной модели процесса может повысить качество

формирования творческих компетентностей будущих специалистов по физической культуре в развивающей педагогической функции. Задачи исследования: разработать и выявить эффективность применения концептуальной модели формирования функциональных компетентностей будущих специалистов по физической культуре. Методы исследования: 1) лонгитюдное самооценочное анкетирование; 2) теоретическое моделирование [4]; 3) математико-статистический сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента. Время исследования: 10 лет (1999–2004 гг.). Выборка испытуемых: 40 студентов (по 20 в контрольной и экспериментальной) академических групп специализации «Теория и методика физического воспитания» специальности 033200 – «Физическая культура и спорт», обучавшиеся на 1–5-м курсах факультета дневной формы обучения КамГИФК (соответственно в 1999–2004 гг. и 2004–2009 гг.). Диагностический инструмент и методика исследования авторская: «Портативная Карта диагностики функциональной компетентности специалиста по физической культуре», включающая (фрагментарно) 10 элементарных компонентов развивающей педагогической функции [5]. Констатирующий эксперимент проводился в 1-м полугодии в учебных аудиториях во

внеучебное время в соответствии с методическими указаниями и рекомендациями, предлагаемыми в специальной литературе, с соблюдением принципов научной этики. В контрольной группе образовательный процесс осуществлялся традиционно. В экспериментальной группе проводились эксперименты с применением игровых технологий, включающих творчески развивающий функционально-компетентный материал [6].

Констатирующая экспериментальная работа дала возможность получить 2000 «человеко-замеров», представляющих собой уровни сформированности творческих компетентностей развивающей педагогической функции будущих специалистов по физической культуре и их средние значения (таблица, рис. 1).

Динамика изменения функциональной компетентности будущего учителя физической культуры по развивающей педагогической функции в контрольной группе прогрессивная – различия между средними значениями по курсам (1,6-1,7-1,8-1,9-2,0) значимы по t-критерию Стьюдента на уровне $\alpha = 0,001$, что означает наличие динамики изменения от высокого уровня «знание» на 1–4-м курсах к относительно невысокому уровню «умение» на 5-м курсе обучения в данном виде деятельности. Экстремальные

Средние уровни развивающих компетентностей будущего специалиста по физической культуре

Гр.	Курс	№ функциональных элементов										
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Ср
КГ	1-й	1,4	1,9	1,7	1,5	1,9	1,9	1,5	1,5	2,0	1,3	1,6
	2-й	1,4	1,8	1,5	1,8	1,9	2,3	1,5	1,5	1,8	1,5	1,7
	3-й	1,4	1,6	1,8	1,7	2,4	2,4	1,5	1,7	2,1	1,6	1,8
	4-й	1,5	1,9	1,8	1,9	2,0	2,3	1,8	1,9	2,1	1,9	1,9
	5-й	1,6	1,6	2,0	2,1	2,6	2,5	2,0	2,1	2,2	1,7	2,0
ЭГ	1-й	1,3	1,6	1,8	1,2	2,0	2,1	1,4	1,6	1,6	1,6	1,6
	2-й	1,4	1,5	1,8	1,7	2,2	2,3	1,5	1,5	2,1	1,5	1,8
	3-й	2,0	1,9	1,7	1,8	2,2	2,3	1,9	1,9	2,1	1,4	1,9
	4-й	1,8	2,0	2,1	2,1	2,2	2,1	2,2	2,4	2,4	2,1	2,1
	5-й	2,0	2,6	2,4	2,3	2,6	2,6	2,2	2,2	2,7	2,2	2,3

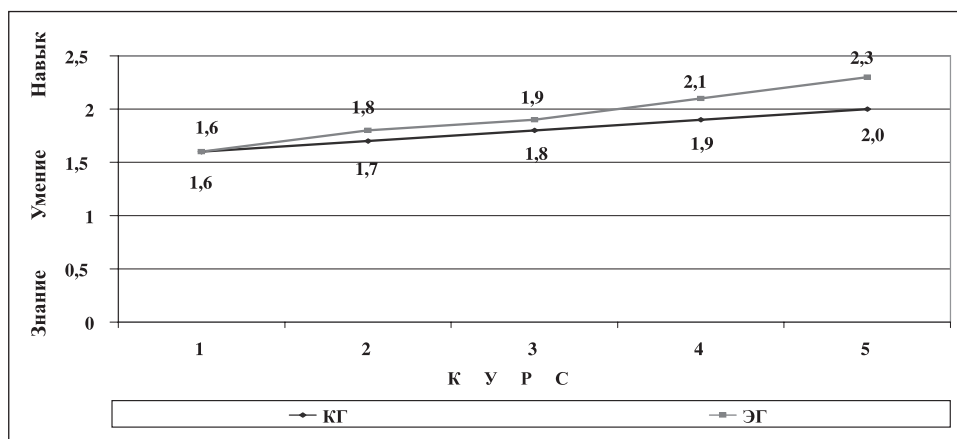


Рис. 1. Динамика изменения средних развивающих функциональных компетентностей будущего специалиста по физической культуре

значения уровней функциональной компетентности: 1,3 балла у функционального элемента № 10 и 2,6 балла у функционального элемента № 5. Более сформированным среди других оказался функциональный элемент № 9 – «Осуществлять индивидуальный подход» с функциональной компетентностью (2,0-1,8-2,1-2,1-2,2) выше уровня «умение». «Западающим» проявил себя функциональный элемент № 1 «Формировать приемы умственной деятельности» с функциональной компетентностью (1,4-1,4-1,4-1,5-1,6) уровня «знание», не достигая уровня «умение». Наиболее прогрессирующим проявил себя функциональный элемент № 5 «Усложнять задания» с функциональной компетентностью от 1,9 до 2,6 балла. Наименее прогрессирующим (регрессирующим) проявил себя функциональный элемент № 2 «Формировать приемы трудовой деятельности» с функциональной компетентностью от 1,9 до 1,6 балла.

Далее с целью всестороннего изучения и изменения состояния процесса предлагается использовать концептуальный подход как исследовательский и практический инструмент, состоящий из системы теоретических положений, в упрощенной праксиологической проекции, называемой моделью. Наиболее адекватной и позво-

ляющей конкретизировать и реализовать концепцию исследуемого процесса является ее структурно-логическая модель, характеризующаяся взаимосвязями блочно-модульных компонентов (рис. 3).

Корреляционный анализ по констатирующему эксперименту показал, что числовые значения творческих компетентностей развивающей педагогической функции будущего специалиста по физической культуре находятся в различной степени тесноты корреляционных связей. Система существует в основном благодаря линейным связям. Обнаружены 10 «линейных», 18 «сильных», 6 «выше среднего», 4 «средних», 3 «ниже среднего», 3 «умеренных», и 1 «слабая» прямых связей. В центре активного взаимодействия располагается функциональный элемент № 1 – «Формировать приемы умственной деятельности», имеющий 3 линейные связи с функциональными элементами № 3,5,9, линейно связанными в свою очередь с функциональным элементом № 2 и между собой. Особняком держится группа линейно связанных функциональных элементов № 4,7,8,10. Функциональный элемент № 6 – «Увеличивать трудность упражнений» не имеет интересных нас связей (рис. 2). Отмеченные творческие развивающие компетентности легли в основу содержания деловой игры.

Матрица корреляционных связей между развивающими функциональными компетенциями

1 – Формировать приемы умственной деятельности
 0,9 2 – Формировать приемы трудовой деятельности
 1 0,9 3 – Формировать приемы моторной деятельности
 0,9 0,8 0,8 4 – Повышать разносторонность работы
 1 1 1 0,9 5 – Усложнять задания
 0,6 0,7 0,5 0,8 0,7 6 – Увеличивать трудность упражнений
 0,9 0,7 0,9 0,9 0,9 0,5 7 – Обучать выходу из затруднений
 0,9 0,6 0,9 0,9 0,8 0,4 1 8 – Работать с отстающими
 1 0,9 1 0,8 1 0,5 0,9 0,9 9 – Осуществлять инд. подход
 0,9 0,7 0,9 1 0,8 0,6 1 0,9 0,9 10 – Нарращивать творчество

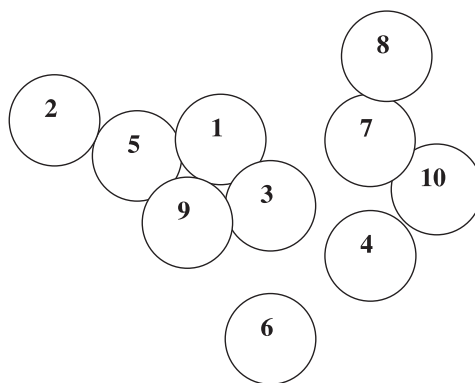


Рис. 2. Плеяда корреляционных взаимосвязей между развивающими функциональными компетенциями (выполнены линейные связи, $p < 0,001$)

Повышать качество формирования функциональных компетентностей будущего специалиста по физической культуре предполагалось в направлении активизации выявляемых системообразующих структурных компонентов – ядра коррекционного процесса, рассматриваемого как отправная точка в организации и проведении экспериментальной работы. С этой целью было получено 45 показателей, характеризующих корреляционные связи между значениями функциональных компетентностей исходного среза.

На основе анализа результатов начального констатирующего эксперимента мы разработали и внедрили в процесс вариант деловой игры «Открытый урок», которая явилась учебно-методическим сопровождением творческой игровой технологии реализации концепции [7].

Динамика изменения функциональной компетентности будущего учителя физической культуры по развивающей педагогической функции в экспериментальной группе – прогрессивная, различия между средними значениями по курсам (1,6-1,8-1,9-2,1-2,3) значимы по t-критерию Стьюдента на уровне $\alpha = 0,001$, что означает наличие динамики изменения от высокого уровня «знание» на 1–3-м курсах к относительно невысокому уровню «умение» на 4–5-м курсах обучения в данном виде деятельности. Экстремальные значения уровней функциональной компетентности: 1,3 балла у функционального элемента № 10 на 1-м курсе и 2,7 балла у функционального элемента № 9 на 5-м курсе. Более сформированным среди других чаще оказывался функциональный элемент № 9 – «Осуществлять индивидуальный под-



Рис. 3. Концептуальная модель педагогической системы вузовского формирования функциональных компетентностей

ход» с функциональной компетентностью (1,6-2,1-2,1-2,4-2,7) выше уровня «умение». Наименее прогрессирующим проявил себя функциональный элемент № 6 – «Увеличивать трудность упражнений» с функциональной компетентностью от 2,1 до 2,6 балла. «Западающим» проявил себя

функциональный элемент № 1 – «Формировать приемы умственной деятельности» с функциональной компетентностью (1,3-1,4-2,0-1,8-2,0) уровня «знание», едва достигая уровня «умение». Наиболее прогрессирующим проявил себя функциональный элемент № 9 – «Осуществлять

индивидуальный подход» с функциональной компетентностью от 1,6 до 2,7 балла.

Сравнительно-сопоставительный анализ данных, полученных в результате формирующего эксперимента, показал, что динамика функциональных компетентностей в экспериментальной группе более прогрессивна, чем в контрольной: значения выше на всех последующих курсах (см. рис. 3). Вертикально-горизонтальные различия в показателях статистически значимы по t -критерию Стьюдента на уровне достоверности $\alpha = 0,001$, что означает достаточно стабильное изменение от относительно высокого уровня «знание» до относительно невысокого уровня «умение» от курса к курсу в каждой из групп без наличия тенденции приближения к уровню «навык» (см. таблицу, рис. 1). Эффективность использования предлагаемой концепции достигает уровня 3–10% (0,1–0,3 балла), т.е. кривую роста динамики значений функциональных компетентностей можно изменить в сторону большего прогресса. Это означает, что будущие специалисты по физической культуре достигают традиционного уровня функциональной компетентности раньше и к окончанию вуза имеют ее на качественно более высоком уровне, что доказывает высокую эффективность предлагаемой концептуальной модели и подтверждает гипотезу. Формировать творческие компетентности будущего специалиста по физической культуре в развивающей педагогической функции в высшем профессиональном образовании

необходимо в направлении концептуализации образовательного процесса вуза.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С.386.
2. Чесноков, Н.Н. Разработка проекта ГОС ВПО по специальности 032102 «АФК» в компетентностном формате / Н.Н. Чесноков, В.Ф. Балашова // Совершенствование подготовки кадров в области ФиС в условиях модернизации профессионального образования в России: 6-я Всерос. науч.-практ. конф., 11-13 марта 2008 г.: тез. докл. / ФА по ФиС. – М., 2008. – С. 20–30.
3. Вербицкий, А.А. Основания для внедрения компетентностного подхода в образование / А.А. Вербицкий // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 2.
4. Введенский, В.П. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.П. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.51–55.
5. Имашев, А.М. Функциональная компетентность будущего учителя физической культуры: монография / А.М. Имашев. – Набережные Челны: КамГАФКСиТ, 2008. – 104 с.
6. Имашев, А.М. Деловая игра «Открытый урок»: метод. рекомендации / А.М. Имашев, С.В. Кузнецов. – Набережные Челны: Изд-во КамПИ, 1999. – 20 с.
7. Неверкович, С.Д. Дидактические и учебно-ролевые игры в подготовке физкультурных кадров: метод. рекомендации для студентов и преподавателей / С.Д. Неверкович, Н.В. Киршева, Г.А. Ашрапова. – М.: ГЦОЛИФК, 1990. – 36 с.

УДК 37.014

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А.В. Богданова

Аннотация

В статье раскрываются основные социальные аспекты феномена информационно-коммуникативной компетентности бакалавров педагогического образования и отношение педагогов-современников к нему.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетентность, качество образования, информатизация образования, информационные и коммуникационные технологии.

Abstract

The article describes the main social aspects of information and communication competence of pedagogy bachelors, as well as the attitudes of educators to this phenomenon.

Index terms: information and communicative competence, the quality of education, information of education, information and communication technologists.

Современный этап развития образовательной системы характеризуется постоянным увеличением объема информации, бурным развитием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и повсеместным их внедрением во все образовательные процессы, которые в свою очередь претерпевают все более существенные изменения. Информатизация – общесоциальное явление, средство, инструмент формирования культуры и развития цивилизации. В работах многих авторов отмечается информатизация – процесс, в котором экономические, социальные, технологические, политические и культурные механизмы связаны воедино, ведя за собой качественное преобразование всего мирового информационного пространства с целью оптимизации всех процессов в обществе.

От качества образования зависит развитие общества как в области научно-технического прогресса, так и в области культурных и моральных ценностей. Информатизацию в образовании педагоги-современники характеризуют как «деятельностный процесс все более полного овладения информацией как важнейшим ресурсом развития человечества с целью

кардинального интеллектуального уровня цивилизации и на этой основе – гуманистической перестройки всей жизнедеятельности человека» [5]. В этой связи полноценное формирование информационно-коммуникативных навыков, знаний и умений у будущих бакалавров педагогического образования зависит от следующих социально-экономических факторов.

ИКТ обеспечили структурные сдвиги в экономике и развитии общества, поставив информацию, информационные потоки и коммуникации во главе всех процессов. Увеличение роли информации повлекло за собой создание новых ИКТ. Получили широкое распространение технологии, обеспечивающие интерактивный доступ пользователей персональных компьютеров к информационным ресурсам. Социальной предпосылкой этой тенденции явилось наличие множества промышленно функционирующих баз данных большого объема, содержащих информацию о различных сторонах жизни. Техническая основа данной тенденции – совершенствование и появление принципиально новых систем связи и передачи данных, развитие сетевых технологий. Наибольший рост объема информации и количества ИКТ наблюдается

наравне с промышленностью, торговлей, финансово-банковской сферой и в образовании.

Функциональные возможности ИКТ растут с каждым днем, позволяя объединять их в информационные системы, интегрирующие различные типы данных, и отдельные информационные микросреды, которые становятся не просто средой передачи данных, но обеспечивают принятие адекватных профессиональных решений, координацию административных, научно-исследовательских, образовательных процессов, эффективную интеллектуальную поддержку всех социальных, в том числе и коммуникационных процессов.

В работах современных авторов [4] выделяются три формальных признака, определяющих информационное общество:

- преобладание информационной деятельности в сфере профессиональной занятости (более 50% трудовых ресурсов занято в производстве и обработке информации);

- качественный скачок во взаимодействии человека информационного общества с окружающим его миром, возникновение качественно новых массовых коммуникаций: появление регулируемой глобальной системы коммуникации – единого информационного пространства, доступ в которое открыт всем с применением ИКТ;

- радикальное увеличение объемов и разнообразия циркулирующей в обществе информации, повышение интенсивности и изменчивости личного информационного пространства, расширение круга личных и профессиональных интересов.

Необходимость разработки новых педагогических технологий, ориентированных на то, чтобы привить бакалаврам педагогического образования навыки работы с информационными ресурсами и взаимодействия с глобальным информационным пространством, сформировать так называемое информационное мышление, обучить рациональному использованию современных технологий, включая умение

выбирать и адаптировать существующие и появляющиеся ИКТ для выполнения профессиональных задач, очевидна. В связи с тем, что информация имеет свойство рассеиваться и стареть, необходимо научить их творчески распоряжаться имеющейся информацией для принятия компетентных профессиональных решений.

Можно выделить основополагающие аспекты влияния ИКТ на качество образования будущих педагогов в условиях современного общества. Первый аспект связан с полным осмыслением понятия информации, ее особенностей, ее значения в формировании личности и общества, а также тех противоречий, которые несет в себе ее стремительный рост. Второй аспект заключается в понимании актуальности перехода к информационному обществу и принятии развития ИКТ в качестве не просто технологического явления, но в первую очередь социально, экономически и научно значимого процесса, интегрированного во все сферы жизнедеятельности общества.

Третий аспект заключается в необходимости введения компетентностной сущности, определяющей уровень подготовки будущих бакалавров педагогического образования в области ИКТ с точки зрения их собственного обучения, института высшего образования и тех специальных возможностей, которыми потенциально обладают высшие учебные заведения. В качестве такой сущности выступает информационно-коммуникативная компетентность, которую можно определить как особую комплексную способность объективно оценивать профессиональные проблемы педагогической деятельности, преобразовывать их в конкретные задачи; используя современные информационные и коммуникационные технологии решать их, воспроизводить знания, выражать себя творчески и создавать новую информацию.

Четвертый аспект заключается в тесной связи между становлением информационно-ориентированного общества и формированием информационно-коммуникативной

компетентности отдельных специалистов во всех ее проявлениях: не только с интеллектуальной и профессиональной стороны, но и в равной степени с нравственной стороны, поскольку растущие в процессе информатизации возможности должны сопровождаться и увеличением ответственности, развитием морально-нравственных качеств. Образование призвано участвовать в формировании личности не косвенно, а напрямую, ориентируясь на повышение информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования как на основную составляющую их профессиональной компетентности.

Функциональные возможности ИКТ постоянно растут, а их себестоимость устойчиво падает, вследствие чего они становятся все более доступными широкому пользователю. Уровень развития этого сектора уже сегодня значительно превышает уровень подготовленности педагогического сообщества к их эффективной эксплуатации, что порождает серьезную социальную проблему – необходимость формирования информационно-коммуникативной компетентности до начала профессиональной деятельности, тесно связанную с перестройкой системы высшего образования [3].

Наличие развитой информационно-коммуникативной компетентности у современного педагога является обязательным требованием времени. ИКТ тесно вошли в нашу жизнь, а образовательная подготовка в этой области у большинства непрофильных специалистов отсутствует. Однако многие педагоги знают о том, что внедрение ИКТ в их профессиональную деятельность несет в себе выгоды, и они хотели бы лучше понимать как плюсы, так и возможные риски, с этим связанные.

А.В. Хуторской выделяет следующие функции компетентностей в обучении [6]:

– являются отражением социального заказа на минимальную подготовленность молодых граждан для повседневной жизни в окружающем мире;

– являются условием реализации личностных смыслов ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;

– задают реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;

– задают минимальный опыт предметной деятельности ученика, необходимый для его «обособленности» и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности;

– имеют присутствие в различных учебных предметах и образовательных областях, т.е. являются метапредметными элементами содержания образования;

– позволяют связать теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;

– представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся средств организации комплексного личностного и социально значимого образовательного контроля.

К числу ключевых компетенций автор относит следующие:

Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью понимать окружающий мир, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий, принимать решения.

Общекультурные компетенции предполагают знание и приятие особенностей национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере.

Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной

деятельности. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

Информационные компетенции. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

Коммуникативные компетенции включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с другими людьми, навыки работы в группе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной и социально-трудовой деятельности, в сфере семейных отношений, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, внутренняя экологическая культура и др. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Исследования, проведенные экспертной группой Министерства образования и науки Самарской области в рамках проекта «Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность» [при участии University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES)], направленные на создание условий для введения в школах компетентностного

подхода к образованию через освоение в педагогической практике метода проектов, позволили выделить следующие ключевые компетентности:

– «организация собственного ресурса, себя на решение проблем (самоменеджмент);

– получение данных о ситуации и о себе (информационная);

– привлечение ресурсов других людей путем взаимодействия с ними (коммуникативная)» [2].

Рассмотрев существующие подходы разных авторов к определению набора ключевых компетентностей, которыми должен обладать человек для осуществления успешной профессиональной деятельности, отметим, что у всех авторов в той или иной форме присутствует «информационная» компетентность (компетенция) и коммуникационная (коммуникативная). При этом смысл, вкладываемый в эти понятия, часто весьма сильно различается. Многие исследователи позиционируют коммуникативный компонент всего лишь как составляющую информационной компетентности. Однако в современном обществе навыки и умения в области эффективной коммуникации играют очень важную роль, осуществление профессиональной деятельности педагога без них невозможно, поэтому в рамках данного исследования этот компонент вынесен наравне с информационным в название формируемой компетентности.

Такой подход не является совершенно новым. Ряд исследователей утверждают, что информационно-коммуникационная составляющая профессиональной подготовки студентов в виде системной цели процесса их обучения расширяет теорию целеполагания учебного процесса в высшей профессиональной школе; ИКТ приведут к коренному изменению коммуникации между людьми; образование в целом, учение, обучение и педагогическое взаимодействие будут неизбежно трансформироваться. Поэтому исследование и освоение педагогической коммуникации в образова-

нии следует проводить с учетом динамики процессов в этой области [3, 6]. Это подтверждает необходимость формирования на этапе обучения в вузе информационно-коммуникативной компетентности специалиста, так как она способствует обеспечению высокого уровня информационной культуры и профессиональной компетентности, а также коммуникативных навыков в условиях динамичного развития современных ИКТ.

ИКТ не могут рассматриваться фрагментарно, так как они взаимно обусловлены и развитие их в высокой степени взаимосвязано. Понятие «информационно-коммуникационная компетентность» рассматривается современными авторами как «значимое, важное, актуальное для настоящего времени профессиональное достояние педагога в области информационно-коммуникационных технологий, которое он эффективно использует в педагогической деятельности; это также владение информационно-коммуникационными компетенциями» [1].

Исследования возможностей целенаправленного формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов различных специальностей сегодня находятся на начальной стадии. Однако существует ряд авторских методик, описанных в диссертационных работах. В некоторых из них преподавателю отводится исключительная ведущая роль в образовании. При этом на нем лежит вся ответственность за формирование информационно-коммуникативной компетентности обучаемых. Другие методики основываются на реконструкции стандартного содержания обучения информатическим дисциплинам с включением в него межпредметных знаний о возможностях использования ИКТ в профессиональной деятельности. Также описаны походы, включающие разработку авторских курсов, содержательно нацеленных на формирование информационно-коммуникативной компетентности и интеграцию ИКТ во все преподаваемые дисциплины.

В качестве необходимых условий успешного формирования информационно-коммуникативной компетентности исследователи указывают преимуществом уровней обучения, использование принципов НИРС и, конечно же, широкое применение средств информатики и ИКТ, личностно ориентированное обучение, стимулирование положительной мотивации, эмоционально-ценностного отношения к ИКТ, использование субъективного опыта и др.

Общий анализ перечисленных разработок позволяет сделать вывод о том, что информационно-коммуникативная компетентность как педагогическая категория сегодня не подкреплена единой комплексной методикой формирования, охватывающей весь период обучения в вузе и реализующей принцип непрерывности образования. Нарботки в этой области не имеют комплексного характера.

Проблема поиска форм эффективного коммуникативного взаимодействия и эффективных методов работы с информацией и информационным пространством рассматривается как самая перспективная задача развития открытой образовательной среды и повышения качества образования. Исследование социальных и экономических факторов, тенденций развития российской системы образования дает право утверждать, что необходимо формирование и развитие информационно-коммуникативной компетентности в течение всего времени обучения будущих педагогов. Это становится необходимостью, определяемой совокупностью внешних социальных условий и закономерностями развития всей системы образования.

Литература

1. *Быков, С.А.* Информационно-коммуникационная компетентность студентов – будущих учителей начальных классов / С.А. Быков // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 12. – С. 56–58.
2. Ключевые компетентности как результат образования. Прил. 1 к письму Департамента

образования и науки Администрации Самарской области «О введении метода проектов в практику образовательных учреждений»/ Лаборатория модернизации образовательных ресурсов. – Самара, 2003.

3. Прокудин, Д.Е. Информатизация отечественного образования: итоги и перспективы / Д.Е. Прокудин // Антропология. – URL: <http://anthropology.ru/texts/prokudin/artmfedu.html>, свободный.

4. Соколова, И.В. Социальная информатика

и социология: проблемы и перспективы взаимосвязи / И.В. Соколова. – М.: Владос, 2003. – 65 с.

5. Урсул, А.Д. Информатизация общества: Введение в социальную информатику / А.Д. Урсул. – М.: Дон, 1990. – 167 с.

6. Хуторской, А.В. Ключевые компетентности и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>, свободный. ■

УДК 377.5

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ТЕХНОЛОГОВ

Г.В. Завгородняя

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы, связанные с формированием умений опытно-экспериментальной деятельности будущих технологов как условия подготовки компетентного специалиста. Приводятся данные о соотношении понятий «исследовательские» и «опытно-экспериментальные умения».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, исследовательская деятельность, исследовательские умения, опытно-экспериментальные умения.

Abstract

The article considers some issues related to the formation of experimentation competences of students majoring in engineering, as a precondition for training a competent expert. We also provide data on the correlation between the terms «research skills» and «experiment skills».

Index terms: professional competence, research activity, research skills, experimentation skills.

Происходящие в российском обществе социально-экономические преобразования обуславливают необходимость подготовки профессионально компетентных специалистов, умеющих принимать быстрые и нестандартные решения, самостоятельно и критически мыслить, способных видеть проблему и творчески ее решать. Для этого требуется не только вооружить будущих выпускников профессиональных учебных заведений глубокими и прочными знаниями, но и соответствующими специальными умениями.

По требованиям государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования у будущих технологов пищевой промышленности наряду с другими профессиональными умениями должны быть сформированы умения опытно-экспериментальной деятельности, которые имеют особую актуальность, так как одержать победу в конкуренции на рынке услуг питания смогут только творчески мыслящие, осуществляющие экспериментальную деятельность специалисты [1].

Однако в практике отечественного образования все более обнаруживаются противоречия между:

– потребностью общества в активных, инициативных, профессиональных специалистах и неразработанностью в теории специфики формирования умений опытно-экспериментальной деятельности;

– признанием необходимости формирования опытно-экспериментальных умений студентов и недостаточной методической обеспеченностью данного процесса в системе среднего специального образования.

Решение проблемы формирования данных умений становится возможным только в условиях проведения значительных изменений в системе профессиональной подготовки студентов. Вместе с тем следует признать, что в современной педагогической науке не разработана научная специфика опытно-экспериментальных умений (их функции в учебной деятельности и профессиональном становлении, без которых немислимо качество профессиональной подготовки студентов). Более того, в ряде научных публикаций имеет место отождествление понятий «исследовательские умения» и «опытно-экспериментальные умения». Становится необходимым не только уяснить сущность и специфику данных понятий, определить их соотношение, но и разработать методику их формирования.

Анализ научных источников показывает, что в них затрагиваются лишь отдельные ее аспекты проблемы формирования умений опытно-экспериментальной деятельности у будущих технологов и требуется осуществление поиска новых решений. В большей мере в научной литературе уделяется внимание вопросам, касающимся содержания и форм организации исследовательской деятельности обучающихся, в частности учебно-исследовательским проектам, развивающему потенциалу имитационного моделирования; проведению естественно-го эксперимента в условиях образователь-

ного учреждения, применению проблемного обучения, развитию исследовательских способностей и реализации принципов организации исследовательской деятельности.

Сложность решения поставленной проблемы обусловлена тем, что в научной литературе нет единства в рассмотрении сущности самого понятия «умение». Ряд исследователей полагают, что умение – это способ деятельности, возможность и готовность выполнять определенные действия (С.Я.Батышев, С.И.Кисельгоф, А.В.Усова, С.А.Шапоринский). Другие исследователи (Э.Ф.Зеер, Е.А.Милеряен, З.А.Решетова, Л.Г.Семушина) рассматривают умение как конечный результат обучения. По мнению некоторых исследователей (Н.М.Борытко, В.Оконь, К.К.Платонов), умение означает способность выполнять какую-либо деятельность или действие на основе ранее полученного опыта, применять знания.

Однако, несмотря на имеющиеся различия в определениях, ученые утверждают, что в основе любых умений лежат знания, которые являются внутренним условием успешного выполнения деятельности. Общим для всех исследований, несмотря на имеющиеся принципиальные различия, является то, что в них подчеркивается связь умений и знаний. Позиция автора статьи совпадает с мнениями ряда исследователей (Э.Ф.Зеер, З.А.Решетова, Е.А.Миллеряен, Н.Е.Эрганова), которые определяют умение как сложное структурное образование, обеспечивающее достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания на основе ранее приобретенных знаний.

Кроме того, определенную сложность в решении проблемы формирования умений опытно-экспериментальной деятельности вызывает множество определений понятия «компетентность». Ю.Ф.Майсурадзе разделил подходы к определению компетентности на три группы:

1. Определение компетентности как знания дела, знания науки управления.

2. Включение в содержание компетентности уровня образования, опыта работы по специальности, стаж работы.

3. Рассмотрение компетентности во взаимосвязи знаний и способов реализации их на практике [6, с.277].

Большинство исследователей дают свои определения понятию «компетентность» в рамках третьего подхода. В своем исследовании мы основываемся на определении понятия компетентности, данным Ю.Н. Емельяновым, трактующим ее как уровень сформированности общественно-практического опыта субъекта, как уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, который позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе [2].

Обращаем внимание на то, что в высказываниях и Ю.Ф.Майсурадзе, и Ю.Н.Емельянова говорится о таком показателе компетентности, как опыт. Поэтому мы придерживаемся мнения, что компетентность является качественной характеристикой личности, выражающей мотивационную способность и готовность человека к реализации приобретенных знаний, умений, навыков и опыта в профессиональной сфере.

Достаточно сложным является вопрос о классификациях и соотношении профессиональных умений будущих специалистов. Для решения проблемы формирования умений опытно-экспериментальной деятельности необходимо выявить их специфику, определение которой до настоящего времени является спорной и требует своего дальнейшего исследования.

Заметим, что проблему формирования умений опытно-экспериментальной деятельности необходимо рассматривать двояко. Во-первых, следует учитывать, что они являются составной частью профессиональных умений, представляющих собой отдельный тип умений, специфика которых заключается в их направленности на решение специфических производственных

задач с неопределенной зоной поиска. Во-вторых, требуется установление их соотношения с исследовательскими умениями в силу того, что одни авторы их отождествляют, другие, напротив, разграничивают.

Разноречивость мнений исследователей предопределяет необходимость уточнения понятий «исследовательская деятельность» и «опытно-экспериментальная деятельность». Дело в том, что умения необходимо рассматривать с позиции одной из фундаментальных категорий современной психологии – деятельности, и что формирование умений есть нечто иное, как овладение определенными видами деятельности.

С этой целью рассмотрим сначала содержание понятия «исследовательская деятельность», которое в научной литературе (философской, социологической, психологической, педагогической) определяется как деятельность, ориентированная на получение прогнозируемого результата. Исследовательская деятельность трактуется как процесс, направленный на получение общественно значимых новых научных знаний о закономерностях, структуре и механизмах функционирования окружающего мира; ей присущи характеристики активной, ориентирующей и интегрирующей познавательной деятельности, выражающейся в осознанности и смысловой направленности действий, имеющей эмоциональную привлекательность для личности. Ее особенностью является то, что в ходе исследования участник этого процесса не оказывает на предмет изучения никакого воздействия, не вмешивается в суть происходящего.

Напротив, в опытно-экспериментальной работе допускаются, а иногда и программируются разного рода воздействия, способные изменить свойства и сущность предмета исследования. С функциональной точки зрения главной целью опытно-экспериментальной работы является приобретение личностью, ее осуществляющей, умений наблюдать, анализировать, сравнивать явления окружающего мира, сопоставлять,

осмысливать результаты экспериментальной деятельности для приобретения субъективно новых знаний.

Следовательно, опытно-экспериментальная деятельность рассматривается как составная часть исследовательской деятельности, которая имеет свои отличительные особенности по спектру решаемых задач и заключающаяся в определении и реализации внешних воздействий, влияющих на изменение состояния предмета исследования. К числу умений исследовательской деятельности ряд ученых (Л.Н.Алексеева, Д.Кембелл, А.В.Леонтович, А.С.Обухов, М.Г.Сергеева) относят умения анализировать и систематизировать полученные данные, умения наблюдать, умения моделировать, умения осуществлять математическую обработку полученных данных, умения проводить экспериментальную работу, умения ставить исследовательские вопросы и осуществлять сбор информации и т.д. Из этого следует, что понятия «исследовательские умения» и «умения опытно-экспериментальной деятельности» необходимо рассматривать как соподчиненные, но не синонимичные.

Необходимо также принять во внимание, что исследовательская и опытно-экспериментальная деятельность во многом обуславливается спецификой предмета исследования и функциональным назначением этой деятельности. Например, для осуществления опытно-экспериментальной деятельности технолог, работающий в сфере пищевой промышленности, должен овладеть умениями проведения экспериментальных испытаний по освоению новых видов сырья и нетрадиционных способов его обработки; по разработке новых видов кулинарной продукции, технологических процессов; по проведению экспериментальных испытаний освоения новых технологий и внедрению в производство новых видов продукции; по разработке нормативной и технологической документации на новые виды продукции, технологические процессы.

Учитывая тот факт, что специфика умения обуславливается его содержанием и структурой, основными компонентами которой являются цель, мотив, комплекс специальных действий, рассмотрим подробнее структуру умения опытно-экспериментальной деятельности. Известно, что умение реализуется в деятельности первым структурным компонентом является цель – то, ради чего реализуется данное умение. С целью связан мотив человеческих действий, поскольку он побуждает стремление ее достигнуть. В работах А.Н.Леонтьева показано, что деятельности без мотивов не бывает, и что за соотношением деятельности открывается соотношение мотивов [3, 4].

Мотив является фактором построения деятельности, ее неотъемлемым структурным компонентом. Мотивы выступают как стимулы, реальные двигатели человеческой деятельности, как мощнейшие регуляторы поведения что подтверждено многочисленными исследованиями психологов (В.Г. Асеев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Л.Б. Ительсон, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина) и педагогов (Б.С. Волков, В.Н. Кружников, А.М. Матюхина, Н.И. Мешков, Н.В. Тельтвская, Г.И. Щукина).

Традиционно выделены функции стимулирования и смыслообразования. Стимулирующая, или побудительная, функция мотивов реализуется в две стадии: а) потенциальная устремленность человека, наличная избирательная тенденция как своеобразный психологический вектор физиологической активности; б) реализация победившей потенциальной устремленности проявившейся затем в наличии какого-то акта деятельности. Смыслообразующая функция мотива с точки зрения А.Н. Леонтьева является решающей [4].

Основываясь на мнении психологов о том, что умение – это система психических и практических действий, под которыми понимаются законченные элементы деятельности, направленные на выполнение

текущей задачи, можно выделить операциональный компонент. Для данного компонента характерно выполнение комплекса действий, специфика которых обусловлена рядом функций (анализа, планирования, контроля, диагностики, прогнозирования и др.), обеспечивающего решение стоящей задачи. Нами предпринята попытка определить и обосновать действия, осуществляемые в процессе опытно-экспериментальной работы в рамках подготовки будущих технологов в сфере пищевой промышленности.

У будущего технолога должны быть сформированы: 1) аналитические действия, которые необходимы для успешного решения поставленной задачи (анализ поставленной профессиональной задачи; анализ предстоящего выполнения опытно-экспериментальной деятельности; анализ лабораторного или производственно-технологического процесса, характеризующего выполнение опытно-экспериментальной деятельности; рефлексия полученных результатов, их обобщение и систематизация, формулировка выводов, установление причинно-следственных связей).

Значимыми являются действия по прогнозированию (предвидению) результатов опытно-экспериментальной деятельности и ее планированию, осуществляемого посредством реализации проективных действий. Одновременно должны осуществляться действия по контролю выполнения опытно-экспериментальной деятельности и самоконтролю (оценке собственной деятельности на основе рефлексии).

Таким образом, специфика умений опытно-экспериментальной деятельности заключается, во-первых, в содержании предметной подготовки будущих специалистов; во-вторых, в их направленности на решение конкретных задач; в-третьих, в сочетании теоретических знаний и практической подготовки.

Вместе с тем, как показано в работах многих исследователей (Э.Ф. Зеер, Е.А. Милерян, Ю.Н.Пряжников, Л.Ю.Степашкина

и др.), на формирование умений опытно-экспериментальной деятельности существенное влияние оказывают личностные показатели конкретного человека. Например, давая определение умению, Э.Ф.Зеер отражает психологическую составляющую понятия, трактуя его как «...сложное структурное образование, включающее чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающее достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» [3, с.358]. Отсюда, по мнению вышеназванных ученых, основным концептуальным подходом при анализе умения является личностно-деятельностный, так как умение формируется в деятельности, определяется ее объективными особенностями. Умения являются важным компонентом **процессуально-деятельностной** стороны обучения и потому должны рассматриваться как *способность и результат деятельности*, с одной стороны, и как *способность и качество личности* – с другой, и представляют собой сложное структурное сочетание различных действий, обеспечивающих достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания.

Обобщая мнения исследователей по вопросу специфики умений опытно-экспериментальной деятельности, полагаем, что под таковыми следует понимать разновидность исследовательских умений, представляющих собой совокупность компонентов (цель, мотив, комплекс действий), детерминированных личностными качествами специалиста, позволяющих ему реализовать на основе специальных знаний практическую деятельность по созданию или внедрению в определенных условиях принципиально нового с целью успешного выполнения производственной деятельности.

Из данного определения следует, что умения опытно-экспериментальной деятельности, приобретаемые студентами в техникуме, являются внутренним условием

для готовности к их практическому применению в условиях производства. Формирование умений опытно-экспериментальной деятельности, являющихся основой профессиональной компетентности современного технолога, зависит от ряда факторов: социальный заказ на конкурентоспособного специалиста, научно-методические ресурсы образовательного учреждения, отношение студентов к выбранной профессии и ее видам деятельности, психолого-педагогическое влияние педагогов на личность студента. Выделенные факторы позволяют сформулировать педагогические условия, которые будут способствовать эффективности формирования умений опытно-экспериментальной деятельности студентов: совершенствование содержательного обеспечения процесса формирования умений опытно-экспериментальной деятельности у студентов, разработка научно-методического обеспечения процесса формирования умений опытно-экспериментальной деятельности, развитие осознания студентами важности опытно-экспериментальной деятельности в работе технолога, организация психолого-педагогического сопровождения опытно-экспериментальной деятельности.

Таким образом, необходимость формирования опытно-экспериментальных умений будущих технологов обусловлена

социальным заказом общества на компетентного и конкурентоспособного специалиста. Методологической основой формирования опытно-экспериментальных умений будущих технологов выступает компетентностный подход, позволяющий учитывать факторы и разрабатывать соответствующее методическое обеспечение данного процесса.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования // Бюллетень государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию. – М.: Мин-во образования РФ, 2002. – № 3. – URL: <http://www.edu.ru/db/portal/sred/>
2. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1978. – 304 с.
5. Леонтьев, А.Н. Категория деятельности в современной психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С.11–15.
6. Майсурадзе, Ю.Ф. Роль образования и повышения компетентности руководящих кадров / Ю.Ф. Майсурадзе // Научное управление обществом. – 1976. – Вып. 10. – С.277–298. ■

УДК 371.132

ВОЗРАСТНОЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРСОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

С.Г. Зоголь

Аннотация

В статье на основе теории развития субъективной реальности В. Слободчикова и Е. Исаева раскрывается содержание возрастного подхода к формированию персональной компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: персонализация образования, персональная компетентность, возраст, возрастной подход.

Abstract

The article, based on the theory of subjective reality developed by V. Slobodchikov and E. Isayev, reveals the essence of age-based approach to building personal competence of future teachers.

Index terms: personalization of education, personal competence, age, age-based approach.

Стремительно меняющаяся реальность нуждается в столь же динамичном развитии педагогической мысли и образовательной практики. Личность педагога, его квалификационная подготовленность может содействовать модернизационным процессам, происходящим в системе образования с учетом социального заказа, интересов и способностей участников образования.

В качестве внутренней основы динамичного и эффективного развития образовательных систем сегодня все чаще высказывается идея персонализации образовательной политики, методологии и практики. Персонализация как «существенная сторона включения человека в жизнь общества, становление личности» [7, с.198] направлена на развитие способности человека действовать как личность: быть субъектом жизнедеятельности – «субъектом изменения и развития» [1].

В исследованиях В. Грачева и В. Ситарова, посвященных изучению персонализации содержания высшего образования, отмечается необходимость эволюции вузовского образовательного процесса и перехода его к новым организационным принципам. В качестве одного из компонентов персонализации образовательного процесса авторы выделяют сферу «Я-компетентностей»

обучаемого как личностных образований, интегрирующих в единое целое знания, умения и понимание обучающегося, его способность к творчеству в определенной области человеческого опыта [3, 4].

В контексте подготовки будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности реализацию задач персонализации образования мы связываем с формированием персональной компетентности будущего учителя как целостного личностного образования, интегрирующего психологическую готовность к профессионально-личностному развитию и саморазвитию, к знаниям, умениям, навыкам и способам самоорганизации в учебной и развивающейся профессионально-педагогической деятельности.

Впервые понятие «персональная компетентность» появилось в документах Совета Европы (1996 г.) в контексте разработки пяти основных ключевых компетенций, необходимых для подготовки современной молодежи.

В настоящее время понятие «персональная компетентность» широко разрабатывается в менеджменте, в теории управления персоналом (С.Пери, Г.Минтцберг), в психологии (С.Гринспен, Дж.Дрискол), в профессиональном образовании (Э.Зеер, С.Новоселова, Л.Туркина, А.Шелтен, Л. Ше-

мятихина), в педагогическом образовании (С.Соломаха).

Многоаспектность проблемы изучения персональной компетентности будущего учителя показала необходимость разработки практико-ориентированной концепции формирования персональной компетентности будущего учителя, в основу которой наряду с синергетическим, акмеологическим и компетентностным подходами может быть положен возрастной подход.

Возрастной подход как методологическая ориентация исследования тесно связан с возрастной психологией и напрямую исходит из нее. Первоначальное изучение и применение возрастного подхода в отечественной возрастной и педагогической психологии связывалось с периодом детства (Л.Венгер, В.Давыдов, А.Запорожец, А.Петровский, Д.Эльконин, Д.Фельдштейн). Суть его исследователи видели в необходимости учета и использования объективных закономерностей развития личности ребенка (физиологических, психологических, социальных) в онтогенезе. Многие ученые (Б.Бим-Бад, Л.Божович, А.Мудрик и др.) едины в понимании того, что возрастной подход есть конкретизация принципа природосообразности обучения и воспитания, сформулированного Я.Коменским. Возрастной подход стал основополагающим в исследованиях Л.Выготского (теория развивающего обучения), П.Гальперина (теория поэтапного формирования умственных действий), Ж.Пиаже (операциональная концепция интеллекта), В.Чудновского (психология способностей).

Со временем в рамках возрастного подхода развитие личности стало рассматриваться в психолого-педагогических исследованиях как единый целостный процесс, что привело к возникновению таких научных течений, как акмеология, андрагогика, геронтопсихология. В педагогике (теории обучения) идеи возрастного подхода нашли свое отражение в реализации принципа учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников при организации их

деятельности, требующего изучения уровня актуального развития, воспитанности и социальной зрелости детей, подростков и юношей, и изменения содержания, форм и методов организации их деятельности на разных возрастных этапах [8].

Основной категорией возрастного подхода является категория «возраст». В психологии возраст рассматривают как новый тип строения личности и ее деятельности (Л. Выготский), как качественно своеобразную, ограниченную во времени ступень развития индивида (М. Дьяченко, Л. Кандыбович), как цикл развития, имеющий свою структуру и динамику (И. Кулагина, В. Колюцкий), как уровень развития (И. Кон) и т.п. Е.Исаев и В.Слободчиков рассматривают возраст в ракурсе психологической антропологии как форму развития. Мы солидарны с точкой зрения исследователей, что возраст не является содержанием и результатом развития. «Возраст не развивается, а образуется как форма, которая в силу своей целостности и завершенности может только сменяться другой формой, замещаться ею» [9, с.190].

С целью выявления сути возрастного подхода к формированию персональной компетентности будущего учителя рассмотрим его основные идеи.

Центральной категорией психологической антропологии является субъективность как форма практического освоения мира. В раскрытии природы субъективности, условий ее становления и развития определяющим понятием является «практическое отношение». В связи с этим основная задача психологии развития заключается в становлении не просто активного, а самодетельного существа (в онто- и профессиогенезе), способного не только участвовать в деятельности, но и проектировать, и управлять ею. Исходя из того, что личность – это «персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым – для себя» [9, с.167], основной принцип субъективности, заключающийся в способности человека пре-

вращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, может быть положен в основу персонализации образования и персональной компетентности будущего учителя.

Ценным для нашего понимания содержания возрастного подхода к формированию персональной компетентности будущего учителя является также положение о том, что вектором развития субъективной реальности является движение в сторону самостоятельности; в сторону образования само-деятельного, само-сознающего, само-устремленного субъекта, способного с некоторого момента к саморазвитию. По нашему мнению, данный тезис выступает содержательным ориентиром в организации процесса формирования персональной компетентности будущего учителя, результатом которого (процесса) является самостроительство собственной жизни, «активное жизнедеяние» [1].

Объектом и источником развития субъективной реальности в онтогенезе являются со-бытийные общности, как особые пространства, где происходит зарождение и развитие субъективности, как каналы, связывающие человека с пластами культуры, «позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, т.е. быть само-бытным» [9, с.191]. Идея со-бытийности представляет собой совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между соучастниками, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации [9]. Отсюда мы делаем вывод, что создание открытой среды, построенной на доверии и уважении к друг другу, ориентация на формы работы, способствующие активному и творческому диалогу являются необходимым условием формирования такого качества личности, как персональная компетентность будущего учителя.

Однако в исследованиях ученых подчеркивается, что природные, общественные, социальные, биологические явления выступают лишь предпосылками становления человеческой субъективности, из которых человек строит принципиальное другое – нечто третье, свое, способствующее освоению его собственной природности и его собственной социальности. По нашему мнению, «нечто третье» можно выразить через понятие «живое знание» [6], как наполнение любой выполняемой деятельности личностным, аффективно окрашенным смыслом, позволяющее человеку направлять свой процесс профессионально-личностного развития и саморазвития.

Следуя положению о том, что искомым механизмом развития субъективности выступает рефлексия как разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственного, автоматически текущего процесса или состояния, мы приходим к выводу о необходимости направлять усилия студентов на осознание собственного отношения к выполняемым или выполненным действиям, а также на себя как предмет специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития).

Представленные выше положения нашли свое отражение в интегральной периодизации развития субъективной реальности в онтогенезе, в структуре которой выделяются пять ступеней: 1) оживление (2 мес – 12 мес); 2) одушевление (11 мес – 6,5 лет); 3) персонализация (5,5 лет – 18 лет); 4) индивидуализация (17–42 года); 5) универсализация (39 – ...). В каждой ступени представлены периоды становления со-бытийности (кризисы рождения, стадии принятия) и периоды становления само-бытности (кризисы развития, стадии освоения), что позволяет рассматривать периодизацию как «эпигенетический ансамбль, в котором одновременно со-присутствуют все возрасты» [9, с.192]. Исходя из этой периодизации, период обучения в

вузе совпадает с завершением *ступени персонализации* (период становления само-бытности, юность 13–18 лет) и переходом на новую ступень субъективности – *ступень индивидуализации* (период становления со-бытийности, кризис юности 17–21 год, молодость 19–28 лет).

На основании характеристик ступеней развития субъективности человека, а также общепринятой возрастной характеристики опишем психологический портрет студентов в данный жизненный период. Юность – это стадия консолидации сил для выхода в самостоятельную жизнь, для формирования психологической установки на взрослую, серьезную жизнь. Этот момент важен тем, что на ступени персонализации возникает и произрастает способность к самоопределению и саморазвитию. Само-рефлексия, осознание собственной индивидуальности и неповторимости, осознание себя активной личностью, готовой к проектированию и управлению собственной жизнью, формирование жизненных планов и, как следствие, формирование самосознания, личной идентичности, чувства индивидуальной самоидентичности, преимущества и единства – вот основные новообразования данной ступени.

Если на ступени персонализации наблюдается влияние социального окружения, то на ступени индивидуализации происходит постепенное обособление от оценок окружающих, человек становится ответственным за свою судьбу. На ступени индивидуализации впервые начинается авторство в становлении своих способностей, сознательное и целенаправленное саморазвитие. В это время крепнет и произрастает опыт принятия самостоятельных решений, принятия ответственности за последствия своих действий; происходит самоопределение личности: нахождение смысла жизни, предвосхищение жизненного пути и формирование реальных жизненных планов, лишенных элементов иллюзорности. По свидетельству И.Зимней, в социально-психологическом аспекте данный период

отличается наиболее высоким уровнем познавательной мотивации, активным «потреблением культуры», высокой социальной и коммуникативной активностью, гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Этот период связан с социально-профессиональной адаптацией личности (Э. Зеер) – освоением новой роли, приобретением опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, формированием профессионально важных качеств.

Задача обучения в данный период, как показывают многочисленные исследования [2, 10], заключается в формировании в процессе обучения деятельностно-смыслового единства – совпадение ценностно-смыслового (формирование жизненных смыслов) и предметно-действенного (выбор адекватной смыслу деятельности) аспектов деятельности.

Исходя из этого, профессионально-личностное саморазвитие в период обучения в вузе может выступать целью, ценностью студента, аспектом приложения его сил. Творчески-преобразующая деятельность как двигатель профессионально-личностного саморазвития и развития позволит снять противоречие между идеальным Я и реальным Я, составляющим основу кризиса юности. Подтверждение этой же мысли мы находим в исследованиях И.Кона, подчеркивающего, что только в деятельности, будь то учеба, труд или самовоспитание происходит разрешение конфликта между реальным и идеальным Я.

Таким образом, периодизация психического развития человека путем усложнения структуры возраста, позволяет рассматривать жизнь человека как восходящее движение к становлению субъекта жизни. Ориентированность психологической антропологии на вектор саморазвития личности с выделением механизмов и закономерностей развития субъективной реальности, способствует экстраполированию основных идей теории субъективной реальности в учебно-воспитательный про-

цесс, которые могут выступать в качестве эффективного средства развития образовательной практики.

Сущность возрастного подхода к формированию персональной компетентности будущего учителя заключается в требовании определения такого содержания образования и его организации, реализация которых, наряду с обеспечением становления будущего учителя как субъекта жизнедеятельности, выводит его на осознание необходимости перехода в режим самообразования и профессионально-личностного развития и саморазвития.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
2. *Акопов, Г.В.* Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса: научная монография / Г.В. Акопов, А.В. Горбачева. – М.: Машиностроение-1, 2003. – 280 с.
3. *Грачев, В.В.* Персонализация обучения: требования к содержанию образования / В.В. Грачев, В.А. Ситаров // *Alma mater.* – 2008. – № 6. – С.11–15.
4. *Грачев, В.В.* Социокультурные предпосылки персонализации высшего профессионального образования: монография / В.В. Грачев. – М.: Изд-во СГИ-МосГУ, 2005. – 182 с.
5. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: МПСИ; Воронеж: «НПО «МОДЭК», 2008. – 246 с.
6. *Зинченко, В.П.* Психологическая педагогика. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара: СамГПУ, 1998. – Ч. 1. – 216 с.
7. *Краевский, В.В.* Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
8. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
9. *Слободчиков, В.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
10. *Смоляр, А.И.* Формирование профессионального самосознания учителя. Теория и методика: монография / А.И. Смоляр. – М.; Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 368 с. ■

УДК 372.851

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Э.Х. Галямова

Аннотация

Статья посвящена выявлению дидактических условий развития методических компетенций студентов. Содержание формирования методической компетентности студентов на основе генетического подхода было рассмотрено на примере курса «Теория и методика обучения математике». Генетический подход к обучению математическим дисциплинам известен и используется на практике достаточно давно. Его приверженцами были такие крупные математики и педагоги, как Ф.Клейн, А.Пуанкаре, Х.Фройденталь и Д.Пойа. В рассматриваемой статье предложено обновленное содержание методического курса, в рамках которого будущие учителя могут ознакомиться с основными особенностями генетического подхода, получить рекомендации по успешному его применению.

Ключевые слова: генетический подход, естественный путь познания, проблемная ситуация, понятийно-структурный анализ, развитие приложений, генетическая разработка, деятельностный подход.

Abstract

The article is devoted to the didactic conditions of the development of students' methodological competence. The subject matter of forming students' methodological competence on the basis of genetic approach is studied here on the example of «Theory and Methodology of Teaching Mathematics» as an academic discipline. The genetic approach to teaching mathematical disciplines is quite well-known and has been practiced for a long time, being advocated by such outstanding mathematicians and educators as F. Klein, H. Poincare, H. Freudenthal and D. Poya. The article suggests some updates to the contents of a methodology course that will allow those majoring in teaching mathematics to get acquainted with the main peculiarities of the genetic approach and to get recommendations on how to apply it efficiently.

Index terms: genetic approach, natural way of learning, problem situation, conceptual and structural analysis; development of applications, genetic design, practice-based approach.

Центральным звеном системы образования является подготовка педагогических кадров, качество и уровень которой определяют перспективы образования в стране. К сожалению, сегодня учебные заведения не обеспечивают формирования высокой общей и профессиональной культуры учителя, его готовность к педагогическому творчеству. Будучи включенным в традиционную методику обучения, студент на занятиях чаще всего слушает, смотрит, запоминает, повторяет, воспроизводит. Ему практически не приходится ставить проблему, выдвигать гипотезы, находить пути решения проблемы, размышлять, сравнивать, устанавливать связи и отношения, планировать. Поэтому и в работе с детьми будущие учителя стараются придерживаться традиционного

подхода к обучению математике. Сложившаяся система методической подготовки будущего учителя математики нуждается в преобразованиях, в усовершенствованиях соответствующих инновационным процессам, происходящим в средней школе.

Одним из основных направлений курса «Теория и методика обучения математике» в этой связи является формирование у студентов творческого методического мышления и развитие их самостоятельности. Изучение методики преподавания математики должно вооружить студентов знаниями и умениями, необходимыми для профессионального решения учебно-воспитательных задач, возникающих в процессе обучения математике. В курсе раскрывается методика обучения математике, реализуемая в 5–11-х классах одиннадцатилетней обще-

образовательной школы, которая включает в себя цели обучения, содержание обучения, методы и приемы, организационные формы и средства обучения. При изложении курса необходимо учитывать, что в настоящий момент обучение математике в практике средней школы осуществляется по альтернативным учебникам; необходимо знакомить студентов с новыми достижениями методической науки, с различными подходами к обучению математике.

Задачи, связанные с разработкой различных подходов к обучению, могут решаться на стыке исследований в педагогике, психологии и методике обучения математике. Согласно психологическим исследованиям учащиеся присваивают культурные формы в процессе учебной деятельности, осуществляя при этом мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались продукты духовной культуры. Согласно дидактическим воззрениям путь всего человечества указывает также направление для обучения отдельного человека. В настоящее время все более утверждается мнение о необходимости генетического подхода в обучении математике, использующего законы диалектики и гносеологии при построении процесса обучения. За генетический подход к преподаванию математики выступали такие известные методисты, как Д. Пойа, М. Вагеншайн, Х.Фройденваль, В.Ф.Лебединцев, Н.М. Бескин, В.М.Брадис, В.В.Бобынин, Н.Л.Извольский, П.Ф.Каптерев, математики А.Н. Колмогоров, А. Пуанкаре, О. Теплиц, Ф. Клейн, У. Сойер и др.

Методику обучения математике в соответствии с генетическим подходом целесообразно разрабатывать, следуя логике развития самой науки и общим законам процесса познания, в соответствии с естественными путями происхождения, развития и применения математического знания. Как справедливо заметил Ю.А.Дробышев, «учебный процесс должен быть организован так, чтобы учащиеся, приобретая знания, имели возмож-

ность стать свидетелями и соучастниками рождения многих математических понятий и идей, но это возможно осуществить только в том случае, если будущие учителя получат соответствующую подготовку» [1, с.3]. Анализ отечественных и зарубежных исследований генетического подхода к обучению показал, что в настоящее время в науке сложились предпосылки для теоретической разработки методической системы подготовки будущих учителей математики к применению генетического подхода в обучении математике учащихся. В исследованиях С.В. Карпухиной, С.А. Власовой разработана методика обучения компонентам математической деятельности, связанная с преподаванием геометрии. Специалистами в области высшего образования уделяется большое внимание вопросу профессионально-педагогической направленности специальной подготовки будущего учителя математики с привлечением генетического подхода. В докторской диссертации И.С. Сафуанова разработана теоретическая концепция генетического подхода к обучению математическим дисциплинам в высшей педагогической школе. Историко-генетический аспект в методической подготовке учителя рассмотрен в исследованиях Ю.А. Дробышева и С.В. Белобородовой.

Таким образом, наблюдается направленность современных исследований на проблему разработки генетического подхода к обучению математике и отсутствие обобщения этих результатов, необходимого для определения основ содержательного компонента методической подготовки будущего учителя математики к обучению учащихся с привлечением генетического подхода. Анализ ГОС ВПО подготовки учителя математики, программ по различным методическим курсам, а также учебников и учебных пособий по методике преподавания математики показал, что их содержание лишь частично, на фрагментарном уровне может обеспечить процесс подготовки будущего учителя математики к

применению генетического подхода. Проведенные исследования позволили сделать вывод о том, что в рамках традиционного содержания методической подготовки студенты не овладевают в достаточной степени умениями, связанными с работой над математическим содержанием и необходимыми для обучения учащихся математике с привлечением генетического подхода.

Одна из тенденций развития отечественной системы образования, реализованная в ФГОС высшего профессионального образования, состоит в переходе от знаниевой парадигмы образования к компетентностной. Нами были проанализированы различные подходы к определению понятий «компетентность», «компетенция», установлена взаимосвязь между ними. Данный анализ позволил определить методическую компетентность как владение, обладание учителем совокупностью методических компетенций, включающее личностное отношение к ним и к процессу обучения математике.

Необходимым условием обладания методической компетентностью является сформированность следующих компетенций:

- по поиску, отбору, конструированию и представлению математического содержания адекватного целям обучения;

- по проектированию и осуществлению процесса обучения математике на основе генетического подхода;

- по оцениванию собственной деятельности, связанной с отбором, конструированием, представлением математического содержания, проектированием и осуществлением обучения учащихся математике на основе генетического подхода.

Таким образом, наличие опыта осуществления процесса обучения математике на основе генетического подхода является одним из условий методической компетентности.

Анализ различных аспектов и свойств генетического подхода, требований к профессиональной подготовке будуще-

го учителя математики позволили сформулировать дидактическую систему мер, включающую:

- психологическую, дидактическую, методическую подготовку учителя к применению генетического подхода в обучении математике;

- генетический анализ темы (раздела), подлежащей изучению;

- целостный взгляд на школьный курс математики и изучение материала крупным блоком;

- сочетание различных организационных форм обучения;

- совершенствование содержания изучаемого материала через введение в него данных из истории науки и ее современного состояния;

- изменение репродуктивного характера вопросов и заданий в учебниках на «открытый»;

- организацию научно-образовательной, исследовательской, поисково-творческой деятельности;

- применение опережающих домашних заданий, активизирующих самостоятельный поиск при решении проблем.

Ведущий компонент методической системы обучения будущих учителей математики – это цели методической подготовки. Анализ структуры профессиональной деятельности учителя математики, принципов концепции профессионально-педагогической направленности обучения, выделенные А.Г.Мордковичем [2], с учетом целей, которые были поставлены и достигнуты в процессе изучения студентами психолого-педагогических дисциплин, позволили конкретизировать цели методической подготовки будущего учителя математики к применению генетического подхода в обучении учащихся:

1. Систематизация знаний о сущности генетического подхода и вариантах его реализации в обучении математике.

2. Приобретение знаний о приемах мыслительной деятельности, являющиеся приоритетными при реализации различных

компонентов структуры учебной деятельности и возможностях их формирования.

3. Формирование умений по осуществлению анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, рефлексии.

4. Формирование умений определять степень самостоятельности учащихся в процессе открытия и дальнейшего построения теории в соответствии с выбором варианта генетического подхода, по-разному отвечающие на вопрос о том, в какой мере учащийся должен участвовать в процессе зарождения знаний.

5. Формирование умений проводить генетический анализ материала, включающий исторический, логический, психологический и прикладной анализ.

6. Формирование умений анализировать, отбирать и конструировать необходимые учебные материалы.

7. Формирование умения по проектировке деятельности учителя и учащихся при работе над различными компонентами содержания школьного курса математики в соответствии с требованиями генетического подхода.

8. Формирование умения поиска методов обучения, адекватных путям развития математических знаний.

9. Формирование умения по отбору и конструированию средств обучения, способствующих «открытию» знаний.

10. Формирование умения моделировать и осуществлять на практике реализацию всех компонентов структуры учебной математической деятельности на основе учета происхождения знаний.

Основными направлениями подготовки студентов и проектирования процесса обучения, необходимого при генетическом подходе, являются:

– подготовка студентов к обучению школьников умению использовать мыслительные операции на уроках математики;

– подготовка студентов к формированию у школьников умения логически рассуждать;

– обучение студентов выполнять генетическую разработку материала;

– обучение студентов созданию проблемной ситуации при изучении новых понятий, способов действий, организация исследовательской деятельности учащихся на уроках математики;

– обучение студентов осуществлять деятельностный подход в процессе преподавания математики.

В соответствии с указанными целями и направлениями методической подготовки будущих учителей математики целесообразно дополнить содержание курса «Теория и методика обучения математике» следующими вопросами:

1. Сущность генетического подхода в обучении математике и возможности его реализации в школе. (История возникновения. Различные аспекты и свойства генетического подхода. Основы генетической разработки математического материала для изучения.)

2. Развивающее обучение и генетический метод. (Место генетического метода в системе методов обучения математике, принципы развивающего обучения. Деятельностный подход в обучении математике. Научные методы познания.)

3. Приемы мыслительной деятельности. (Формирование приемов мыслительной деятельности у учащихся основной школы: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, аналогия, классификация.)

4. Организация проблемного обучения при генетическом подходе. (Создание и анализ проблемной ситуации. Обучение методике выдвижения гипотез и их проверке. Составление систем упражнений и целесообразных задач.)

5. «Открытый» подход в обучении математике как один из путей реализации генетического подхода. (Сущность «открытого» подхода. «Открытые» задачи в математике. Особенности формулировок, методика составления.)

6. Генетический подход к введению математических понятий. (Метод «перекрестный». Этапы работы над понятием с привлечением генетического подхода. Понятийно-структурный анализ. Обучение

учащихся классификации и составлению родословных понятий различными графическими средствами.)

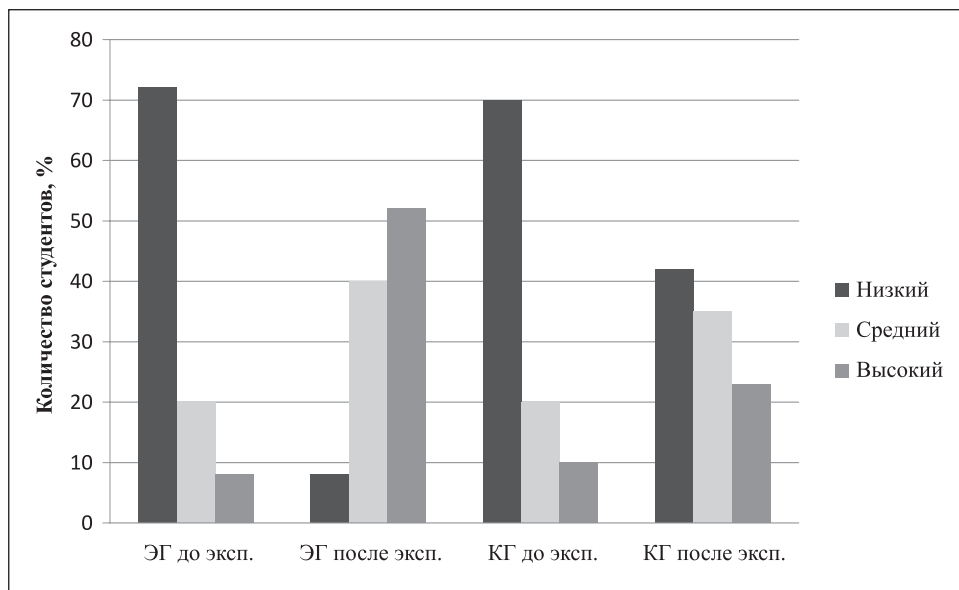
7. Генетический подход к изучению теорем геометрии. (Последовательность работы над теоремой при генетическом подходе к ее изучению. Методические особенности. Аналитический метод поиска решений и доказательств.)

8. Методическая разработка изучения нового математического факта с привлечением генетического подхода. (Практикум по формированию профессиональных умений: мотивировать необходимость изучения нового материала, актуализировать знания учащихся, проводить понятийно-структурный анализ.)

9. Моделирование учебной математической деятельности при генетическом подходе к обучению. (Демонстрация и анализ индивидуальных заданий: конструирование мастер-классов с привлечением генетической разработки материала и цифровых образовательных ресурсов.)

Так как содержание опирается на программный материал и при этом происходит параллельное рассмотрение вопросов

частной методики преподавания математики, существует объективная возможность включения перечисленных вопросов в содержание курса «Теория и методика обучения математике». В содержание подготовки будущего учителя к применению генетического подхода в обучении математике учащихся помимо совокупности тем и вопросов, раскрывающих его сущность, входят учебные материалы, обеспечивающие формирование у студентов методической компетентности. Задания, включенные в учебные материалы, ориентированы на приобретение студентами историко-математических знаний; формирование опыта осуществления генетической разработки учебного материала; приобретение опыта творческой деятельности; обеспечение процесса формирования рефлексии деятельности по конструированию учебных материалов, проектированию и осуществлению процесса обучения математике на основе генетического подхода; повторение, конкретизацию и развитие соответствующего материала курса педагогики и психологии; обеспечение контроля за усвоением элементов содержания.



Динамика уровней сформированности методических компетенций

В целях проведения обучающего эксперимента были выделены экспериментальная и контрольная группы студентов IV курса математического факультета педагогического института. Со студентами экспериментальной группы методическая подготовка осуществлялась в полном объеме, в программу подготовки были включены представленные выше вопросы. Результаты педагогического эксперимента констатируют высокий уровень сформированности методической компетентности в экспериментальной группе и позволили сделать вывод об эффективности разработанного дополнения содержания методической подготовки будущего учителя математики. На *рисунке* представлены данные о сформированности методических компетенций по отбору, конструированию и представлению математического содержания до и после экспериментальной работы.

Обогащение образовательного процесса по курсу «Теория и методика обучения

математике» на основе использования генетического подхода в обучении позволяет эффективно решать следующие задачи: одновременное развитие всех компонентов методической компетентности будущих учителей математики; реализация методов активного обучения, активизацию психических процессов студентов, мотивирование к будущей профессиональной педагогической деятельности и использованию в ней современных технологий; индивидуализацию траектории обучения студентов; усиление междисциплинарных связей.

Литература

1. *Дробышев, Ю.А.* Историко-математический аспект в методической подготовке будущего учителя / Ю.А. Дробышев. – Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2004. – 156 с.
2. *Мордкович, А.Г.* Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. ... д-ра пед. наук / А.Г. Мордкович. – М., 1986. – 355 с. ■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 37.01:804.0

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Н.Г. Баженова

Аннотация

В статье представлена проблема актуальности формирования духовно-нравственной культуры будущих учителей французского языка. Автор рассматривает вопросы, связанные с целями, содержанием иноязычного образования в педагогическом вузе.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, будущие учителя, французский язык.

Abstract

The article looks at how relevant is the problem of developing moral and spiritual culture of students majoring in teaching of French. The author also considers some issues related to the purposes and content of foreign language education in a teacher training institute.

Index terms: spiritual and moral culture, future teachers, French language.

Актуальность формирования духовно-нравственной культуры будущих учителей французского языка обусловлена потребностью современного общества в воспитании духовно-нравственной, социально активной, патриотически ориентированной личности.

По справедливому замечанию Д.И.Лихачева, «главной заботой государства, власти должна быть не химера национальной идеи, а культура в самом широком ее понимании: образование, наука, искусство, отношение друг к другу и к природе... Вне культуры существование человечества на планете лишается смысла» [7].

В настоящее время у молодого поколения утрачен главный фактор развития личности – воспитание духа. Духовность, нравственность – базовые характеристики личности, проявляющиеся в деятельности и поведении. Однако в настоящее время у большинства молодых людей материальные ценности доминируют над духовными и вследствие этого у них искажены представления о доброте, милосердии, великоду-

шии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Высокий уровень преступности вызван общим ростом агрессивности и жестокости в обществе. Широкий размах приобрела ориентация молодежи на атрибуты массовой, в основном западной культуры за счет снижения истинных духовных, культурных, национальных ценностей, характерных для российского менталитета.

Образование – это уникальная сфера жизни общества, где соединяются духовное и материальное; прошлое, настоящее и будущее; происходит преемственная передача от поколения к поколению культуры, зарождается и формируется облик современного человека. Все вышесказанное выдвигает принципиально новые задачи перед системой воспитания и образования россиян. Изменяются целевые установки учебно-воспитательного процесса и мировоззренческие приоритеты. Выпускники вузов и других образовательных учреждений должны уметь реализовывать свои способности, принимать самостоятельные решения, нести ответственность за по-

следствия своей деятельности, быть духовно и нравственно воспитанными.

В период реформирования высшего педагогического образования актуализируется потребность обновления его содержания, поиска новых технологий, форм и методов вузовской подготовки, которые позволили бы формировать личность будущего учителя с высоким уровнем духовно-нравственной, профессиональной культуры. Формирование духовно-нравственной культуры будущего учителя осуществляется в образовательном процессе вуза, и весь общекультурный блок Государственного образовательного стандарта, а также изучение каждой учебной дисциплины должны «образовать личность гражданина, озабоченного судьбой России, человека гуманистической духовно-нравственной ориентации» (В.А.Сластенин).

Программа развития системы профессионального образования его основным направлением выделяет «использование в целях воспитания возможностей учебно-воспитательного процесса, наличие элементов системы воспитательной работы: гражданской, патриотической, духовно-нравственной» [6, с.28]. Поэтому гуманитарная направленность развития университетского образования инициирует возрождение университетов как культурных центров, одной из функций которых является формирование духовно-нравственной культуры студенческой молодежи. Цель вуза – образовать личность, гражданина, человека духовно-нравственной ориентации, специалиста в одной из областей науки, способного видеть ее в системе современного знания и культурной практики (В.А.Сластенин). Цель эта становится более чем актуальной на фоне взаимосвязи и единства социогуманитарной, культурологической, психолого-педагогической и предметно-социальной подготовки будущего специалиста, чему в последние годы уделяется все больше внимания.

Ряд исследователей (Е.И.Исенина, В.С.Коростелев, В.П.Кузовлев, Е.И.Пассов)

подвергли критике программу обучения иностранным языкам, в которой практическая цель – обучение общению – признается ведущей, что автоматически переводит три другие в разряд второстепенных, это приводит к тому, что воспитательная, образовательная, развивающая цели остаются в значительной степени вне поля зрения.

Мы согласны с вышеуказанным мнением и считаем, что наряду с практической целью курс иностранного языка должен реализовывать образовательные, развивающие и воспитательные цели. В настоящее время речь идет о необходимости теоретического обоснования и практической разработки нового содержания курса по иностранному языку, ориентированного не только на предоставление учащимся определенной суммы знаний по предмету, формирование у них навыков работы с научной литературой по специальности и обучение общению на иностранном языке, но и на формирование у будущего учителя иностранного языка духовно-нравственной культуры, становление его гражданской позиции. «Изучая иностранный язык, мы, прежде всего, должны воспитать гражданина своей страны, а затем прививать ему уважение к другим языкам, культурам и народам», – пишет Е.И.Пассов [4, с.43].

Социально-экономические и политические реформы, происходящие в России с начала 90-х гг. XX в., существенно повлияли на цели и содержание иноязычного образования, призванного сформировать в обучаемом личность, желающую и способную вести поликультурный диалог. Однако вступление в межкультурное общение может быть реализовано только на основе понимания обучаемым собственной национальной культуры и языка, при условии осознания им себя в качестве национального культурно-исторического субъекта.

В связи с этим в научно-методической литературе достаточно остро стоит вопрос о необходимости формирования осведомленности обучающихся об особенностях национальной культуры и менталитета

средствами иностранного языка. Вместе с тем перед преподавателями нередко возникает ряд вопросов по поводу путей практического достижения поставленной цели. Прежде всего, в системе иноязычного образования в настоящее время наблюдается противоречие между социальным заказом общества на формирование духовно-нравственной культуры учащегося и несоответствием содержания учебников поставленной воспитательной цели. Как в школьных, так и вузовских учебниках по французскому языку наблюдается значительная тенденция преобладания страноведческого материала изучаемого языка над тематикой о России. Поэтому учащийся может хорошо рассказать о Париже, Лувре и т.п., но когда его спрашивают о Петергофе, Третьяковской галерее или о культуре его родного города, республики, он оказывается неподготовленным. Становится очевидным, что с таким односторонним коммуникативным умением невозможно реализовать актуальный на современном этапе развития методики иностранных языков диалог культур.

Культура Франции, также как и России, имеет христианские корни. Включение в учебный процесс традиционной французской христианской литературы, музыки, живописи, народных традиций, обычаев, праздников позволит, на наш взгляд, не только глубоко проникнуть в культуру страны изучаемого языка, но и задуматься о своих родных истоках, традициях и обычаях.

Так, содержание лингвострановедческого аспекта обучения французскому языку включает изучение праздников, обычаев и традиций французского народа. Мы считаем целесообразным не только ознакомление обучаемых с вышеназванным учебным материалом, но и сопоставление двух культур (родной и осваиваемой) в рамках данной темы. На заключительном этапе работы над темой учащиеся должны уметь не только рассказать на французском языке об обычаях и традициях встречи французских и русских праздников, но и показать

отличия в праздновании иноязычному собеседнику.

В основе любой культуры лежит духовность, мировоззрение. Всякая культура, по словам В.В. Зеньковского, «религиозна в своем основном смысле, хотя бы ее эмпирическое содержание и стояло вне религии» [3, с.67]. Основой русской культуры является православное мировоззрение. В связи с этим в настоящее время по-новому оценивается роль православия в истории России и признается его большое влияние на духовно-нравственное развитие человека. Значительное влияние на формирование духовно-нравственных ценностей личности традиционно на Руси оказывала православная церковь, поэтому образовательные учреждения все больше стремятся к активному диалогу с ней.

После периода государственного атеизма начался естественный процесс возвращения народа к вере своих отцов, что, в свою очередь, безусловно, ведет и к изменению образовательных потребностей россиян. Православное сообщество России (как и другие религиозные общины) вполне законно и закономерно заявляет сегодня о праве учить молодое поколение своим традициям, обычаям, культуре в общедоступной российской школе, поскольку школа, обучая детей, выполняет образовательный заказ родителей.

Представители министерства признали, что вопросы духовно-нравственного образования необходимо ввести в содержательную часть нового стандарта, новая образовательная область будет называться духовно-нравственная культура.

В то же время возникает вопрос: возможно ли решение данной проблемы, если соответственно не будет подготовлен учитель? Ответ однозначен: дать учащимся знания, сформировать у них необходимые навыки и умения может только учитель. Любой реформе школы должна предшествовать реформа педагогического профессионального образования. Это обстоятельство и определило наш выбор адресата:

студенты педагогического вуза – будущие учителя французского языка.

Предметом исследования является процесс формирования духовно-нравственной культуры будущего учителя французского языка в системе педагогического образования.

В современном мире молодой человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера (это, в первую очередь, средства массовой коммуникации и информации, неорганизованные события окружающей среды), которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства молодого человека, на его формирующуюся сферу нравственности. Трансформация системы ценностей, утрата идеалов, сложные социально-экономические и политические процессы породили ситуацию экзистенциального хаоса, вызвали изменения ценностных ориентаций молодежи. Молодые люди становятся все более прагматичными, сдержанными в проявлении духовности.

Усилия педагогов высшей школы, направленные только на передачу знаний по наукам и предметам, оставляют в стороне наиболее важное дело – дело воспитания. Отсутствие любви и сострадания, сердечности и искренности – одна из центральных проблем современности. Между тем если обратиться к истории отечественного образования, то именно воспитание души, преобразование сердца были основной заботой российской педагогики.

Святой праведный Иоанн Кронштадтский, исходя из учения о простоте Бога и человеческого духа, считает, что «образование должно быть не только простым, но и неотделимым от воспитания, и в известном смысле воспитание должно преобладать, так как простота или целостность человека обусловлена не жизнью ума, а сердца» [10, с.42]. Само воспитание, согласно убеждению отца Иоанна, сводится преимущественно к воспитанию сердца.

«Можно быть ученым, но, увы, негодным человеком... Не ученые ли, например, были французские коммунары, олицетворившие в себе так живо адских фурий? Нам нужно образовать не только ученых людей и полезных членов общества, но и – что всего важнее и нужнее – добрых, богобоязненных христиан...» – пишет отец Иоанн [9, с.18].

И.И. Бецкой также считал, что «корень всему злу и добру – воспитание... Украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина, но во многих случаях паче во вред бывает, если кто от самых нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях» [8]. По его убеждению, «необходимо чтобы с изящным разумом изящнейшее еще соединялось сердце; ибо качество разума не занимает первой степени в достоинствах человеческих; оно украшает оныя, а не составляет» [2]. Эта мысль Бецкого о главенстве сердца и души в природе человека, а также о приоритетном значении воспитания (с духовно-нравственным компонентом в составе) над обучением была во главе русской педагогики второй половины XVIII в.

По словам И.А. Ильина, «образование без воспитания есть дело ложное и опасное, оно создает чаще всего полуобразованных, самомнительных, напористых и беззастенчивых. Оно вооружает противодуховные силы, развязывает и поощряет в человеке волка» [6, с.4]. Поэтому главное – воспитать доброго и хорошего человека, а потом патриота и гражданина, чтобы он никому не принес боли.

В современной отечественной педагогической литературе понятие «воспитание сердца» встречается достаточно редко. Однако следует отметить, что интерес к проблеме воспитания сердца, особенно в последние несколько лет, значительно повысился. Так, к рассматриваемой теме обращены работы педагогов-исследователей Ш.А. Амонашвили («Без сердца что поймем?», 2003), Т.И. Петраковой («Сердечность воспитания», 2004), А.А. Лебеденко

(«Философия сердца в концепции гуманной педагогики», 2005). Среди исследований философской направленности концепции сердца посвящены диссертационные работы Л.И. Мерцаловой («Проблема сердца в русской религиозной философии XIX века: Этический аспект», 2001); Л.Г. Апенышевой («Концепция сердца в системной философии», 2004); В.Н. Бабиной («“Метафизика сердца” в русской философии второй половины XIX века: П.Д. Юркевич», 2005).

Одним из веками проверенных средств воспитательного воздействия на человека является чтение жития святых, так как оно способствует воспитанию сердца через прикосновение к человеческому благородству. Жития святых показывают и доказывают нам, что практическая религия, по сути своей, есть активная, действенная система воспитательного воздействия. «Многие века, – пишет Б. Т. Лихачев, – религиозное воспитание было единственной продуманной педагогической системой со всеми присущими ей признаками: целью, наставником, воспитанником, содержанием, средствами и методами, критериями и оценкой результатов» [5, с.256]. Поэтому в курсе иностранного языка духовно-нравственное воспитание учащихся также может осуществляться посредством жития святых и героев, представляемых в качестве учебных текстов с упражнениями духовно-нравственного содержания. Так, например, при прохождении темы «Париж» мы считаем целесообразным познакомить студентов с покровителями этого города – святой Женевьевой и святым Дионисием Ареопагитом, так как с именами этих святых связано много достопримечательностей Парижа (Пантеон, церковь Святого Стефана на Горе, базилика Сен-Дени, храм Сакрэ-Кер и др.).

В связи с тем, что в общении с иностранцами обучаемые выступают, прежде всего, носителями своей культуры, мы предлагаем также включить в образовательный процесс житие святой преподобномученицы российской Великой княгини

Елизаветы Феодоровны (основательницы Марфо-Мариинской обители Милосердия в Москве). Она добилась больших успехов в организации благотворительных учреждений. К ней приезжали позаимствовать опыт многие филантропы из-за границы.

Таким образом, на современном этапе воспитание духовно-нравственных ценностей личности становится одним из первоочередных и жизненно необходимых условий дальнейшего развития и расцвета современной России. Обращенность к личности, ее особенностям, внутреннему миру, творческим возможностям составляет ядро современной педагогической науки. Личность ученика, студента, учителя является главной ценностью образования, его смыслом.

В связи с этим вечно актуальным и важным остается труд по корреляции обучения и воспитания, так как проблему последнего невозможно решить только рамками внеклассной работы.

Юношеский период является наиболее благоприятным для формирования важных интеллектуально-эмоциональных психических функций личности, индивидуального стиля деятельности, поэтому обучение в вузе должно быть связано с интенсивным развитием у студентов духовно-нравственных ценностей, формированием убеждений и мировоззренческих позиций.

Все вышесказанное обуславливает актуальность формирования духовно-нравственной культуры будущих учителей французского языка в системе педагогического образования.

Литература

1. *Бецкой, И.И.* Генеральное учреждение о воспитании обоого пола юношества / И.И. Бецкой // Отечественные записки. – 2004. – № 3. – URL: http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_15.html, свободный.

2. *Бодров, С.С.* Реализация средового подхода в духовно-нравственном воспитании учащихся в закрытых учебных заведениях второй половины XVIII века / С.С. Бодров. – URL: <http://>

pokrov-forum.ru/action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_2006-2007/txt/bodrov_S.php, свободный.

3. *Зеньковский, В.В.* Собрание сочинений в 2 т. / В.В. Зеньковский. – М.: Русский путь, 2008. – Т. 2. – 525 с.

4. Их устами глаголет лишь истина! // Коммуникативная методика. – 2005. – № 6 (24). – С.42–45.

5. *Лихачев, Б.Т.* Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.

6. *Никандров, Н.И.* Духовные ценности и воспитание в современной России / Н.И. Никандров // Педагогика. – 2008. – № 9. – С.3–12.

7. *Пыхтин, С.* Русская национальная идея и современность. Академический маразм /

С. Пыхтин // Русский строй: сб. ст.; ред.-сост. А.Н. Савельев. – М., 2003. – URL: <http://www.netda.ru/sborniki/rustroj/rs-pihtin.htm>, свободный.

8. Программа развития системы профессионального образования Республики Марий Эл на 2006–2010 годы / Министерство образования Республики Марий Эл; Марийский институт образования. – Йошкар-Ола, 2006. – 64 с.

9. *Семенов-Тянь-Шанский, А.* Отец Иоанн как педагог / А. Семенов-Тянь-Шанский, епископ // Новосибирский епархиальный вестник. – 2008. – № 7 (80). – С. 18–20. – URL: <http://www.orthedu.ru/nev/7-80-2008/7-80-2008-1.pdf>, свободный.

10. *Семенов-Тянь-Шанский, А.* Отец Иоанн Кронштадтский / А. Семенов-Тянь-Шанский, епископ. – Клин: Христианская жизнь, 2002. – 397 с. ■

УДК 377.5;159.923;008

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Е.И. Минаева, Г.А. Степанова

Аннотация

В статье дается характеристика экспериментальной работы по формированию духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа как важного этапа научного исследования, представлены результаты эксперимента, показаны механизмы формирования и диагностики духовной культуры личности студентов как условия профессиональной готовности будущего специалиста.

Ключевые слова: эксперимент, этапы экспериментальной работы, уровни сформированности духовной культуры личности студентов, профессиональная готовность, критерий углового преобразования Фишера.

Abstract

The article describes the experimental work on enhancing personal spiritual culture of students at a Technology and Teaching College as an important phase of scholarly research, also presenting the results of the experiment intended to show the formation of mechanisms and diagnosis of students' spiritual culture as a condition of professional competence of future experts.

Index terms: experiment, stages of experimental work, levels of formation of students', spiritual culture, professional preparedness, Fisher transformation.

В современной образовательной ситуации первостепенной задачей является подготовка специалистов, обладающих высоким профессионализ-

мом. Профессиональная подготовка, формирование профессиональной готовности студентов требует длительного процесса, в ходе которого происходит не только пере-

дача знаний, умений и навыков, но и формируется духовная культура будущего специалиста. Проблема оценки сформированности духовной культуры личности студентов в процессе обучения в среднем профессиональном образовании и разработка методик по ее формированию и измерению в настоящее время остаются на стадии научного внимания. Решение данной проблемы возможно при определении теоретических основ диагностики духовной культуры личности и требует экспериментальной проверки.

Экспериментальная работа является важным этапом научного исследования. На это обращают внимание многие исследователи: Л.С.Выготский, В.С.Селиванов, И.П.Подласый, В.С.Кукушин, В.В.Краевский, Е.Н.Каменская и др. Экспериментальная работа по формированию духовной культуры личности студентов выступает условием профессионального становления готовности будущего специалиста. «Готовность – это такая совокупность свойств и качеств личности, которая фиксирует отображение сознания и поведения, субъективности и объективности сознания, выявляемого устойчиво в профессиональной деятельности, общении, закреплённая в чертах характера личности» [3, с.80].

Цель экспериментальной работы в нашем исследовании в целом можно охарактеризовать как выявление, теоретическое обоснование модели формирования духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа и педагогических условий ее реализации: преподаватели-профессионалы, осуществляющие образовательный процесс на мотивационной основе, являются носителями высокой педагогической культуры; эффективность учебно-воспитательной деятельности возможна при наличии у педагогов определенных профессионально-личностных качеств; высокий уровень духовной культуры обеспечивается восприятием преподавателями студентов как личностей и будущих профессионалов с устойчивыми

ценностными ориентациями; организация деятельности студентов происходит на основе лично ориентированных технологий, технологий модульного обучения; формирование духовной культуры личности студентов обеспечивается разработкой и введением в учебный процесс факультативного курса «Православная культура в изучении русского языка и русской литературы».

Рассмотрим компоненты модели формирования духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа. Социальный заказ ориентирован на высокий уровень духовной культуры личности студентов и определяет цель: построение процесса формирования духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа. Цель реализуется через задачи: 1) обосновать совокупность теоретико-методологических подходов и принципов процесса формирования духовной культуры личности студентов; 2) выделить содержательные блоки процесса; 3) определить и выполнить совокупность педагогических условий формирования духовной культуры личности студентов; 4) разработать критерии, показатели и уровни сформированности духовной культуры личности студентов; 5) выявить результат сформированности духовной культуры личности студентов. Основные принципы формирования духовной культуры личности студентов: 1. Принцип свободы выбора. 2. Принцип открытости. 3. Принцип деятельности. 4. Принцип обратной связи. В процессе формирования духовной культуры личности студентов выделено несколько подходов: философский, культурологический, деятельностный, аксиологический, лично ориентированный. Разработка модели духовной культуры личности студентов основана на идеях Н.Е. Щурковой. Содержательные блоки: 1) блок знаний представлен таким объектом, как «истина» – «достоверность самого себя» [1], истина в себе [2]; 2) блок отношений представлен таким объектом, как «идея» – право-

славная культура призвана сформировать духовную культуру личности студентов; 3) блок умений представлен таким объектом, как «опыт» – личный и общественный.

Эффективность формирования духовной культуры личности студентов должно подтверждаться разработанными нами критериями, показателями и уровнями ее сформированности. В качестве критериев и показателей в оценке уровня сформированности духовной культуры личности студентов были выделены следующие: 1) *когнитивный* («духовные знания»), показателями которого являются правильное представление о ценностных ориентирах, нормах и правилах; как ими руководствоваться в различных жизненных ситуациях; полнота духовных знаний; 2) *оценочный* («духовные убеждения»), показателями которого являются самооценка и оценочные суждения, выражающие отношения к духовным ценностным ориентирам; сила, устойчивость, глубина духовных убеждений как основы осуществления действий и поступков; 3) *регулятивный* («духовное поведение»), показателями которого являются форма поведения, внутренние побуждения, заставляющие личность признать ценностные ориентиры образом жизни, вести себя так или иначе; степень устойчивости духовной культуры в поведении при различных ситуациях.

Согласно данным критериям и показателям определены следующие уровни: 1. Высокий уровень – студенты имеют целостные знания о духовной культуре, православной культуре, о духовных ценностных ориентирах, устойчивые духовные убеждения. 2. Средний уровень – студенты понимают важную роль духовных знаний, но окончательно не определились в своем отношении к понятию духовной культуры и ее значимости в современной жизни, у большинства нет четко выраженных духовных убеждений. 3. Низкий уровень характерен для студентов, у которых весьма слабые, а зачастую отсутствуют духовные знания, которые применяют неадекватно, слабо по-

нимают, что духовные ценности составляют основу будущей практической деятельности, им соответствуют неправильные духовные убеждения о своем предназначении.

Экспериментальная работа проводилась на базе Государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Политехнический колледж» г. Ханты-Мансийска, после реорганизации которого и слияния с Государственным образовательным учреждением среднего профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Педагогический колледж» г. Ханты-Мансийска эксперимент продолжился на базе Автономного образовательного учреждения среднего профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Ханты-Мансийский технологический колледж» г. Ханты-Мансийска среди студентов специальности 190604 – «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» в количестве 150 человек, преподавателей в количестве 16 человек. На всех этапах исследования приняли участие 450 человек, в том числе студенты гуманитарных специальностей.

Исследование проводилось в три этапа с 2006 по 2011 гг. *На первом (констатирующем) этапе (2006–2007 гг.)* изучалось состояние проблемы формирования духовной культуры личности студентов в отечественной и зарубежной науке, был определен исходный уровень сформированности духовной культуры личности студентов; *на втором (формирующем) этапе (2007–2010 гг.)* углубленно изучалась научная литература, осуществлялась проверка выдвинутой гипотезы; определялись, разрабатывались и апробировались педагогические условия и модель формирования духовной культуры личности студентов как важного условия профессиональной готовности, определялись критерии, показатели и уровни сформированности духовной культуры личности студентов; *на третьем*

Таблица 3

Оценка результатов формирования духовной культуры личности студентов ЭГ и КГ

Группа	«Есть эффект»: сформированность духовной культуры		«Нет эффекта»: нет сформированности духовной культуры		Сумма
	Количество испытуемых	Доля, %	Количество испытуемых	Доля, %	
ЭГ в нач. экс.	11	44	14	56	25 (100%)
ЭГ в кон. экс.	20	80	5	20	25 (100%)
КГ в нач. экс.	5	20	20	80	25 (100%)
КГ в кон. экс.	8	32	17	68	25 (100%)

На констатирующем этапе, а в дальнейшем по результатам участия студентов в вышеперечисленных мероприятиях на формирующем этапе эксперимента было проведено тестирование на сформированность их духовной культуры. Тест содержит четыре вопроса и два варианта ответа: а) да; б) нет. Вопросы: 1. Испытываете ли вы необходимость в духовной культуре? 2. Считаете ли вы, что духовная культура является основой профессионального развития будущего специалиста? 3. Считаете ли вы, что в среднем профессиональном образовании необходимо мотивировать студентов и создавать необходимые условия, направленные на формирование духовной культуры личности? 4. Думаете ли вы, что процесс формирования духовной культуры личности необходимо связывать с православными традициями, с будущей профессиональной деятельностью? По итогам тестирования на заключительном обобщающем этапе нами дана оценка ре-

зультатов формирования духовной культуры личности студентов, результаты которой показаны в табл. 3.

Рассмотрев полученные результаты, мы констатируем о том, что повысился интерес студентов к проблеме духовной культуры личности, появилась готовность к развитию своего духовного мира путем поиска, самопознания в ходе специально организованной работы в процессе обучения.

Результаты формирования духовной культуры личности студентов ЭГ и КГ в начале и конце эксперимента наглядно продемонстрированы на рис. 1, 2.

Достоверность полученных результатов подтверждается критерием углового преобразования Фишера ϕ^* . Настоящее описание опирается на тот вариант метода, который был разработан и изложен Е.В.Гублером [4].

Определим критерий ϕ^* в ЭГ. Сформулируем гипотезы: а) H_0 – число студентов ЭГ с сформированной духовной культурой

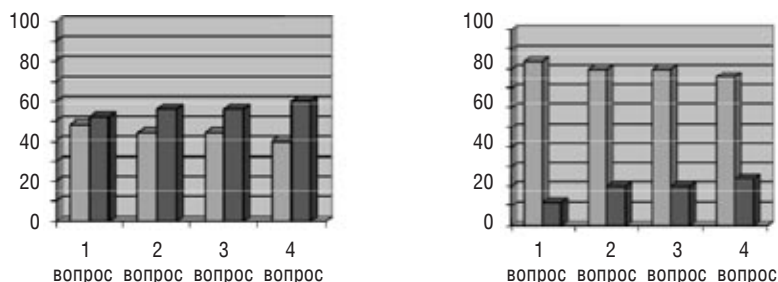


Рис. 1. Результаты формирования духовной культуры личности студентов ЭГ в начале и конце эксперимента

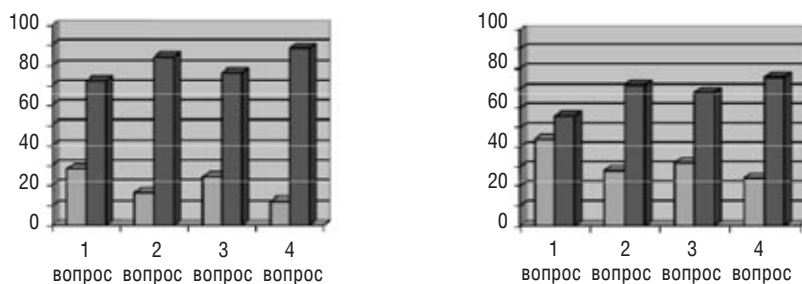


Рис. 2. Результаты формирования духовной культуры личности студентов КГ в начале и конце эксперимента

в конце эксперимента не больше, чем в начале эксперимента; б) H_1 – число студентов ЭГ с сформированной духовной культурой

в конце эксперимента больше, чем в начале эксперимента. Теперь подсчитаем эмпирическое значение ϕ^* :

$$\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 - n_2}} = (2.21 - 1.45) \cdot \sqrt{\frac{25 \cdot 25}{25 + 25}} = 2.68.$$

где ϕ_1 – величина, соответствующая большей процентной доле; ϕ_2 – величина, соответствующая меньшей процентной доле; n_1 – количество наблюдений (человек) в выборке 1; n_2 – количество наблюдений (человек) в выборке 2.

принимается. Число студентов ЭГ с сформированной духовной культурой в конце эксперимента больше, чем в начале эксперимента.

Устанавливаем критические значения ϕ^* , соответствующие принятым в психологии уровням статистической значимости $\phi^*_{кр}$.

Определим ϕ^* в КГ. Сформулируем гипотезы: а) H_0 – число студентов КГ с сформированной духовной культурой в конце эксперимента не больше, чем в начале эксперимента; б) H_1 – число студентов ЭГ с сформированной духовной культурой в конце эксперимента больше, чем в начале эксперимента. Проведем аналогичные расчеты и построим «ось значимости» (рис. 4).

Построим «ось значимости» (рис. 3).

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости. Вывод: H_1



Рис. 3. Ось значимости для критерия Фишера в ЭГ

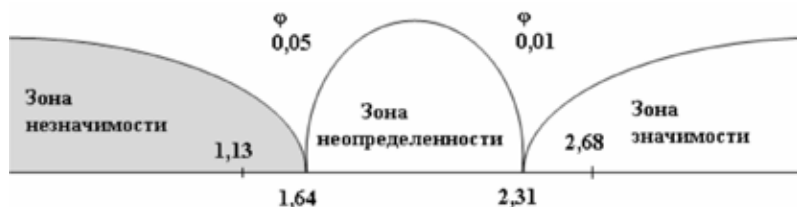


Рис. 4. Ось значимости для критерия Фишера в КГ

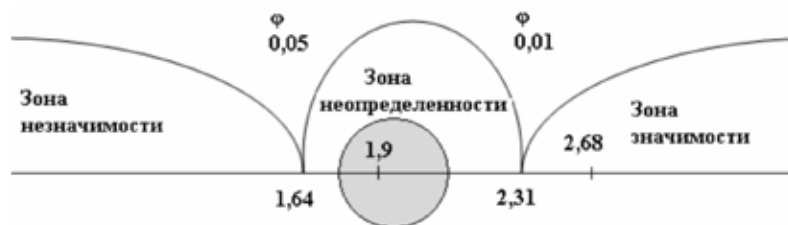


Рис. 5. Ось значимости для критерия углового преобразования Фишера в ЭГ и КГ в начале эксперимента



Рис. 6. Ось значимости для критерия углового преобразования Фишера в ЭГ и КГ в конце эксперимента

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. Вывод: принимается H_0 – число студентов КГ с сформированной духовной культурой в конце эксперимента не больше, чем в начале эксперимента.

Проведем сравнительный анализ критерия ϕ^* при сопоставлении долей положительных сдвигов в ЭГ и КГ в начале и в конце эксперимента (рис. 5, 6).

Таким образом, сравнительный анализ результатов исследования на констатирующем и формирующем этапах экспериментальной работы свидетельствует об эффективности модели формирования духовной культуры студентов технолого-

педагогического колледжа и педагогических условий ее реализации как важного условия профессиональной готовности будущего специалиста.

Литература

1. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Наука, 2000. – 495 с.
2. Горелов, А.А. Основы философии: учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений / А.А. Горелов. – 5-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 256 с.
3. Степанова, Г.А. Профессионально-педагогическая готовность студентов к физической реабилитации детей / Г.А. Степанова. – Сургут: РИО СурГПИ, 2002. – 220 с.
4. URL: <http://www.fpmf.visu.ru/uploads/media/Sidorenko>



УДК 37.037.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СЕКЦИИ «ВЬЕТ ВО ДАО «ТХИЕН ДЬЮНГ»)

Е.А. Егорова

Аннотация

Данная статья посвящена вопросам формирования здорового образа жизни детей. В статье сделан акцент на комплексность подхода к проблеме здоровья и здорового образа жизни. Особое внимание уделено возможности использования восточных единоборств как средства формирования здорового образа жизни в рамках системы дополнительного образования.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, система дополнительного образования, восточные единоборства.

Abstract

The article is devoted to the issues of adopting a healthy lifestyle for children. It focuses on the integrative approach to health and healthy lifestyle. A special attention is paid to the possibility of using oriental martial arts as a means to form a healthy lifestyle within the framework of supplementary education as a system.

Index terms: health, healthy lifestyle, system of supplementary education, oriental martial arts.

Охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом.

Как отмечает В.А.Ромашкин, при поступлении в школу у ребенка значительно увеличивается информационный поток и нервно-эмоциональное напряжение, усиливается нагрузка на зрительный анализатор и опорно-двигательный аппарат, изменяется объем двигательной активности [8, с.7]. Развитие информационных технологий, убыстрение темпов жизни также повышают требования к физической и психической выносливости человека, к его адаптационным способностям. Все эти параметры формируются в процессе развития ребенка. Школьники не всегда могут противостоять влиянию, зачастую негативному, со стороны окружающей среды, средств массовой информации, компьютерных технологий. Кроме того, наблюдается тенденция, когда родители сосредоточивают внимание детей на получение престижного образования в ущерб здоровью ребенка.

Мы считаем, что в связи с этим возникает необходимость в реабилитации школьников и обучении их способам и методам восстановления и защиты своего физического, социального, психического здоровья от негативных влияний. Комплекс данных вопросов решается посредством формирования у детей привычки к здоровому образу жизни.

Для изучения современных представлений о здоровом образе жизни необходимо рассмотреть различные подходы к определению понятия «здоровье».

В 1988 г. П.И.Калью провел анализ 79 определений здоровья, сформулированных представителями различных научных дисциплин в разное время в различных странах мира. Он выделил следующие подходы к определению понятия здоровье [3, с.31]:

- нормальная функция организма на всех уровнях его организации;
- динамичное равновесие организма и его функций с окружающей средой;
- способность к полноценному выполнению основных социальных функций, участие в социальной деятельности и общественно полезном труде;

– способность организма приспособляться к постоянно меняющимся условиям существования в окружающей среде;

– отсутствие болезни, болезненных состояний, болезненных изменений;

– полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие, гармоничное развитие физических и духовных сил.

В современном мире здоровье человека принято рассматривать в качестве одного из интегральных показателей, который определяется комплексом социально-психологических, медико-биологических характеристик и различных факторов воздействия [2, с.9]. Каждый из таких факторов воздействия имеет различную степень влияния на здоровье человека:

– образ жизни – 50%;

– окружающая среда – 20%;

– биологические факторы – 20%;

– организация медицинской помощи – 10%.

Наибольшую значимость для здоровья имеет фактор образа жизни. По нашему мнению, именно здоровый образ жизни становится новой психологией человека третьего тысячелетия, поскольку обеспечить его может только сам человек.

Понятие «здоровый образ жизни» является одним из основных производных понятия «здоровье». Л.Б.Дыхан отмечает, что, как правило, при характеристике здорового образа жизни исходят из общего понятия «образ жизни», определяя его как тип жизнедеятельности людей, включающий в себя совокупность различных видов деятельности, особенности общения, склад мышления людей, а также поведение людей в повседневной жизни [3, с.428].

Г.С.Никифоров считает, что здоровый образ жизни – это все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья и развития условиях [7, с.243].

Таким образом, определяем здоровый образ жизни как определенный тип жиз-

недеятельности человека, включающий в себя такие виды деятельности, особенности общения, склад мышления и поведение в повседневной жизни, которые обеспечивают сохранение и укрепление здоровья.

Различные авторы, изучающие здоровый образ жизни, рассматривая его с точки зрения физиологических адаптационных возможностей человека к воздействиям внешней среды и изменениям состояний внутренней среды, выделяют различные составляющие здорового образа жизни [4]. Однако большинство авторов считают базовыми элементами следующие:

– безопасная и благоприятная для обитания окружающая среда, а также знания о влиянии окружающих предметов на здоровье;

– отказ от вредных привычек (курение, употребление наркотиков, употребление алкоголя);

– умеренное питание, соответствующее физиологическим особенностям конкретного человека, а также информированность о качестве употребляемых продуктов;

– двигательная активность (физически активная жизнь, включая специальные физические упражнения с учетом возрастных и физиологических особенностей);

– соблюдение правил личной и общественной гигиены, владение навыками первой помощи;

– закаливание.

Некоторые авторы также отмечают большое влияние психоэмоционального состояния человека на его образ жизни. Они дополнительно выделяют следующие элементы здорового образа жизни [4]:

– эмоциональное самочувствие (психогигиена, умение справляться с собственными эмоциями);

– интеллектуальное самочувствие (способность человека узнавать и использовать новую информацию для оптимальных действий в новых обстоятельствах);

– духовное самочувствие (способность устанавливать действительно значимые,

конструктивные жизненные цели и стремиться к ним, оптимизм);

– социальное самочувствие (способность взаимодействовать с другими людьми).

По мнению Г.С. Никифорова, основу здорового образа жизни составляет выбор способа жизни, сделанный самим человеком в отношении того, как ему жить [7, с.244]. В связи с этим можно сделать вывод о важнейшей роли воспитания у каждого члена общества отношения к сохранению и укреплению здоровья как к одной из главных человеческих ценностей. Для воспитания подобного представления необходим комплексный подход к формированию здорового образа жизни на трех уровнях [4]:

– социальном – пропаганда через СМИ, информационно-просветительская работа;

– инфраструктурном – конкретные условия в основных сферах жизнедеятельности (наличие свободного времени, материальных средств), профилактические учреждения, экологический контроль;

– личностном – система ценностных ориентаций человека, стандартизация бытового уклада.

Подобный комплексный подход к формированию здорового образа жизни у детей осуществим на базе системы дополнительного образования.

Как отмечает О.Е.Лебедев, отечественная система дополнительного образования детей сложилась на базе внешкольных учреждений [5, с.7]. Первоначально внешкольные учреждения компенсировали отсутствие общего образования у детей и были своеобразной альтернативой традиционной школе. Позднее с расширением сети школ и переходом ко всеобщему обучению детей школьного возраста происходило превращение внешкольных учреждений в учреждения дополнительного образования, а само дополнительное образование становилось важным компонентом общего образования.

О.Е. Лебедев указывает, что система дополнительного образования основана на принципе добровольного участия в де-

ятельности детских объединений и в мероприятиях, которые проводят учреждения дополнительного образования [5, с.35]. Ребенок сам выбирает направление деятельности учреждения дополнительного образования, которое ему более привлекательно: эколого-биологическое, научно-техническое, художественно-эстетическое, физкультурно-спортивное и т.д. Однако независимо от его выбора в каждом направлении затрагиваются вопросы сохранения здоровья и важности соблюдения здорового образа жизни.

В учреждениях дополнительного образования формирование и развитие у школьников стремления к здоровому образу жизни принимает различные формы. В детских клубах проводятся тематические беседы и лекции, дети совместно с педагогами оформляют информационные выставки по теме здоровья и здорового образа жизни, участвуют в тематических конкурсах рисунков, эссе, стенгазет и т.д. Педагоги при подготовке и проведении различных мероприятий используют игры и конкурсы со спортивной составляющей.

Таким образом, рассматривая формирование здорового образа жизни в учреждениях дополнительного образования, следует отметить его комплексный характер, проявляемый на трех уровнях:

– на социальном уровне – информационно-просветительская работа со школьниками в учреждениях дополнительного образования;

– на инфраструктурном уровне – работа кружков и секций, проведение тематических мероприятий, конкурсов, выставок и т.д.;

– на личностном уровне – воспитание у школьников ценности здоровья и здорового образа жизни.

Среди кружков и секции различной направленности, специально занимающихся формированием здорового образа жизни, отдельно следует выделить физкультурно-спортивное направление. В большинстве спортивных секций большее внимание уде-

ляется достижению результатов, однако в физкультурно-оздоровительных секциях приоритетной задачей является сохранение здоровья и соблюдение здорового образа жизни. Здесь необходимо особо выделить секции восточных единоборств, поскольку в большинстве случаев они сумели гармонично объединить и стремление к достижению результатов, и формирование здорового образа жизни у занимающихся.

По мнению О. Васильева, восточные системы оздоровления неотделимы от йоги и боевых искусств и являются их частными приложениями [1, с.4]. Он основывается на том, что занятия религиозно-мистическими практиками и боевыми искусствами подразумевают изначальное восстановление и обретение здоровья. Особенное значение этот факт приобретает в связи с популярностью занятий восточными единоборствами [9, с.11].

Рассматривая программу дополнительного образования «Вьет Во Дао «Тхиен Дыонг» (Вьет Во Дао «Тхиен Дыонг» – национальная культура движения и оздоровления Вьетнама), можно выделить 4 аспекта здорового образа жизни, эффективно формируемых посредством данных занятий:

1. Двигательная активность – равномерное развитие всех частей тела, что способствует восстановлению динамического равновесия физиологических систем организма и поддержанию его здорового состояния. Основой занятий является двигательный базис – набор поз и двигательных действий, определяющий единство и целостность всей системы. Кроме так называемой базовой техники, отдельно изучаются подражательные (звериные) техники, основанные на наблюдениях древних мастеров за повадками животных. С помощью подражательных техник обучающиеся учатся адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды, контролировать и регулировать свои эмоции, свое поведение.

2. Психофизическая саморегуляция человека – воздействие человека на самого

себя с помощью слов и соответствующих им мысленных образов. Ее основой являются дыхательные упражнения, выполняя которые занимающиеся учатся контролировать свое внутреннее состояние, состояние тела, а также работу мышц. Объединяя собственно психическую саморегуляцию с релаксацией, психофизическая саморегуляция помогает снизить уровень нервно-психической напряженности, быстрее восстанавливать затраченную нервную энергию и тем самым оказать существенное влияние на ускорение процессов восстановления в других органах и системах организма.

3. Аспекты восточной медицины, основанные на концепции Инь-Ян, У-син и учении об энергии и меридианах.

В концепции здоровья и патологии в восточной медицине человек считается здоровым в том случае, если энергии Инь и Ян находятся в динамическом равновесии. Если нарушение данного равновесия незначительно и непродолжительно, то в результате саморегуляции организма энергетический и физиологический баланс восстанавливается. В случае значительного и продолжительного нарушения требуется вмешательство извне.

Концепция У-син основывается на взаимодействии пяти первоэлементов (дерево, огонь, земля, металл, вода), каждый из которых состоит из аспектов Инь и Ян. Гаваа Лувсан [6, с.14] указывает, что данные взаимосвязи используются восточной медициной для объяснения отношений между органами и их меридианами, между человеком и окружающей средой, но, главным образом, для объяснения причин и механизмов развития болезненного состояния.

На Востоке энергия ци (кхи) считается источником жизненной активности человека, и отсутствие любой ее части ведет к патологическому изменению в организме. Для ее циркуляции в человеческом организме существует система меридианов (каналов). Она организована таким образом, что все меридианы, переходят друг

в друга, образуя замкнутый круг, который обходит и соединяет весь организм. Причиной заболеваний является нарушение энергетического состояния определенных меридианов, а проявление болезни на физическом уровне является следствием этого нарушения.

4. Теоретические знания об этике, рациональном питании, личной и общественной гигиене, первой медицинской помощи и т.д. Целью их изучения в секции «Вьет Во Дао «Тхиен Дыонг» является осмысление различных мировоззрений, позволяющих объяснить взаимодействия в обществе и системы самосовершенствования человека. Результатом этого осмысления является воспитание таких общечеловеческих ценностей, как скромность, терпимость, пунктуальность, вежливость, доброжелательность и т.д.

В процессе изучения опыта ведения занятий по программе «Вьет Во Дао «Тхиен Дыонг» было установлено, что на начальных этапах обучения основное внимание уделяется физическому совершенствованию тела, благодаря чему происходит и оздоровление организма. С увеличением продолжительности занятий акцент при обучении начинает смещаться в сторону дыхательной гимнастики и психической саморегуляции. И, наконец, большее внимание инструктор начинает уделять медицинским аспектам восточных единоборств и получению теоретических знаний в этой области.

При реализации дополнительной образовательной программы «Вьет Во Дао «Тхиен Дыонг» знания о здоровье и здоровом образе жизни на занятиях не акцентируются, а усваиваются в процессе изучения всех разделов программы. Для изучения эффективности подобной методики формирования здорового образа жизни в начале и конце учебного года проводилось анкетирование занимающихся по данной теме. Исследование выявило улучшение самочувствия детей, развитие ответственного подхода к своему здоровью, увели-

чение объема знаний о здоровом образе жизни.

Наблюдение за поведением занимающихся в данной секции и их интервьюирование показало, что установка на здоровый образ жизни тем сильнее, чем дольше продолжительность занятий. Это связано также с тем, что занимающиеся на начальном этапе обучения вынуждены принимать решение: вести здоровый образ жизни и быстрее и качественнее совершенствоваться, либо не изменять своей установки на здоровье.

Таким образом, в результате проведенного исследования был сделан вывод о том, что занятия «Вьет Во Дао «Тхиен Дыонг» положительно сказываются на формировании здорового образа жизни, поскольку комплексно влияют на личность занимающегося. Данное восточное единоборство способствует всестороннему развитию личности и формированию как биологической, так и психозмоциональной составляющих здорового образа жизни. Двигательная активность способствует гармоничному развитию детского организма. Изучение дыхательных упражнений, систем психофизической регуляции помогает сохранению физического здоровья, отказу от вредных привычек, улучшению адаптационных способностей, повышению стрессоустойчивости. Большое значение имеет и получение теоретических знаний, которые воспитывают способность ставить значимые и конструктивные жизненные цели и стремиться к ним, учат управлять эмоциональным состоянием, узнавать и использовать новую информацию для оптимальных действий в новых обстоятельствах.

Литература

1. Васильев, О. Боевые искусства как средство и метод реабилитации: оздоровительные аспекты боевых искусств / О. Васильев // Боевое искусство планеты. – 2005. – № 3. – С.4–5.
2. Дрешер, Ю.Н. Руководство по валеологии / Ю.Н. Дрешер. – Казань: Медицина, 1999. – 168 с.

3. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология: учебное пособие для студентов пед. вузов / Л.Б.Дыхан, В.С.Кукушкин, А.Г. Трушкин. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издат. центр «МарТ», 2005. – 528 с.

4. Здоровый образ жизни. – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7_%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8, свободный. – Загл. с экрана.

5. Дополнительное образование для детей: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. О.Е.Лебедева. – М: Гуманитарный издат. центр «ВЛАДОС», 2003. – 256 с.

6. Лувсан, Г. Традиционные и современные аспекты восточной медицины / Г. Лувсан. –

М.: Московские учебники и Картолитография, 2000. – 400 с.

7. Никифоров, Г.С. Психология здоровья: учебник для вузов / Г.С.Никифоров. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

8. Ромашкин, В.А. Система сохранения здоровья в образовательном учреждении: базовая модель и учебная программа курса «Путь к здоровью» / В.А. Ромашкин [и др.] // Бюллетень программно-методических материалов для учреждений дополнительного образования детей (региональный опыт). – 2007. – № 3 (44). – С. 2–26.

9. Скороходов, В.В. Боевые искусства Востока как досуговый интерес молодежи / В.В. Скороходов. – URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2007/02/11/0000302321/018.SKOROKHODOV.pdf>, свободный. – Загл. с экрана.

УДК 37.034:37017.92

ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Е.В. Селезнёва

Аннотация

Духовно-нравственная культура учащихся старших классов рассматривается как интегральное качество личности и ее устремленность к духовно-нравственному саморазвитию. Раскрывается роль экскурсий в развитии духовно-нравственной культуры старшеклассников, приобщения их к общечеловеческим ценностям.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, православная культура, экскурсия, духовные ценности.

Abstract

Spiritual and moral culture of senior school students is viewed in this article as an integral feature of a personality and his/her aspiration for self-development. The author looks at the role that excursions/field trips play in the development of moral and spiritual culture of senior school students by exposing them to the universal values.

Index terms: spiritual and moral culture, Orthodox culture, school tour/excursion/field trip, spiritual values.

В Государственном образовательном стандарте среднего образования обозначено, что общеобразовательные школы призваны заниматься духовно-нравственным воспитанием учащихся, особенно старшеклассников, так как именно в этом возрасте происходит формирование основных духовно-нравственных категорий.

Вместе с тем содержание духовно-нравственного воспитания в этом базовом документе не получило должного отражения. Дидактические единицы курсов по предметам гуманитарного цикла не отражают значимости формирования духовно-нравственной культуры старшеклассников. Так, в учебных дисциплинах «Русский язык», «Литература», «История», «Обще-

ствознание», «Мировая художественная культура» и др. не отражены такие важные категории, как дух, духовность, духовные и нравственные ценности, свобода выбора, самосовершенствование, духовно-нравственная культура ученика, добро и зло. Совершенно не рассматривается в них православная культура, являющаяся составной частью духовно-нравственной культуры человека, в которой воплощен накопленный человечеством опыт ценностного отношения к обществу, природе, родине, людям и самому себе. «В основе православной культуры лежат вера, любовь, нравственные нормы, принципы, идеалы» [2, с.18]. Антропологический подход как ориентация на человека культуры, его потребности, достижения и проблемы в дидактических единицах также представлены слабо.

Следует отметить, что ученики, изучая «Обществознание», «Мировую художественную культуру» получают основные знания о культуре, человеке, нравственных ценностях и нормах, свободе и ответственности, смысле бытия, истине, добре и зле. Вместе с тем, как показывает практика, это еще не формирует потребности в духовно-нравственном самосовершенствовании. Из обследованных нами 127 учащихся десятых-одиннадцатых классов МОУ «СОШ № 2» и МОУ «СОШ № 12» г. Алатыря 87% затруднялись в ответах на вопросы в области духовно-нравственной культуры: не могли объяснить, что обозначают такие понятия, как гуманизм, патриотизм, долг, ответственность, милосердие, нравственный выбор и т.п. Они также слабо знают религиозную культуру. И это несмотря на то, что г. Алатырь считается духовным центром Поволжья. Здесь, на сравнительно небольшой территории города, находятся 17 церквей и 2 монастыря.

Полагаем, что формирование духовно-нравственной культуры учащихся старших классов должно осуществляться при изучении всех разделов «Русского языка», «Литературы», «Истории России», «Мировой художественной культуры», «Истории

и культуры родного края». Считаем, что при изучении этих предметов необходимо выделять специальные темы, вопросы, проблемы, которые раскроют сущность и сформируют отношение учащихся к духовно-нравственным ценностям, окажут эффективное воздействие на развитие у них нравственного сознания и поведения. При этом первое подразумевает усвоение понятий и представлений, являющихся духовно-нравственными знаниями, которые присваиваются личностью во время деятельности и общения. Их ассимиляция ведет к возникновению нравственных чувств, которые со своей стороны способствуют глубокому усвоению нравственных знаний. Сознание личности становится эмоционально отзывчивым, а понятие – персонально принятым. Конечной целью формирования нравственных сознания и чувств считается способность человека сделать правильный выбор в ситуации выбора. Как показало изучение литературы и школьной практики, в реальном педагогическом процессе существует противоречие между необходимостью формирования духовно-нравственной культуры старшеклассников и недостаточной разработанностью научно обоснованных условий ее формирования в образовательном пространстве школы. На разрешение этого противоречия было направлено наше исследование.

• Духовность выступает как системообразующий фактор человеческой личности, является ведущей силой в построении собственной жизни, главным условием и итогом духовно-нравственного становления человека [6]. Духовно-нравственную культуру человека мы рассматриваем как интегральное качество личности и ее устремленность к саморазвитию, духовно-нравственному росту. Интериоризованные личностью духовные ценности, выступая в роли идеала и целей жизни, являются ценностными ориентациями [3, с.3]. Ценность – это категория красоты. Главная цель духовно-нравственного воспитания учащихся старших классов – формиро-

вание человека культуры, способного к принятию ответственных решений, к проявлению нравственного поведения в любой жизненной ситуации.

- Организуя исследование, мы исходили из того, что духовно-нравственная культура не усваивается учащимися автоматически, а вырабатывается в процессе деятельности, зависит от определенных условий: нравственно-психологического климата в коллективе, высоконравственной среды учебного заведения, стимулирования самовоспитания и активной позиции, диалогового открытого общения, взаимопонимания педагогов и учащихся, от характера ценностных ориентаций.

- Для целенаправленного развития духовно-нравственной культуры старшеклассников нами был разработан и внедрен в учебный процесс школы интегрированный элективный курс «Духовно-нравственное воспитание на уроках словесности». Важной частью этого курса стало изучение православной культуры, являющейся частью общечеловеческой культуры. Программой предусмотрены организация экскурсий в различные музеи, в том числе в православные храмы во внеурочное время, встречи с деятелями науки, культуры и искусства, священниками.

Решая задачи формирования духовно-нравственной культуры старшеклассников, мы важное место уделяем экскурсиям. Одна из экскурсий студентов была посвящена теме «Слово о святой Обители». Местом проведения ее стал Свято-Троицкий мужской монастырь г. Алатыря.

Задачами экскурсий являлись:

1. Ознакомление с историей православного монастыря.
2. Знакомство со святынями храма.
3. Знакомство с подвижнической деятельностью монастыря.

Готовясь к экскурсии, мы обратились с просьбой рассказать ученикам об истории православия к отцу Олегу Вострикову, настоятелю храма Иверской иконы Божией Матери, известному в городе подвижни-

ку духа, кандидату филологических наук. Отец Олег обратил внимание учеников на то, что на протяжении многих столетий Россия была православной державой и здесь формировались и крепились христианские традиции воспитания. Слово «православие» в переводе с греческого означает правильное (правое) вероучение. Именно в этом значении оно употребляется с эпохи Вселенских соборов (IV–VIII вв.), когда представители всех церквей, ограждая христианское учение от искажающих его идей, доктрин, формулировали положения православной веры. Вера составила живую и крепкую связь между народами всей Руси, укрепила любовь к родной земле. После принятия Русью христианства все воспитание, культура и искусство воздвигались на базе православной веры. Именем Бога растили хлеб, детей, отражались неприятельские атаки, сохранялась и приумножалась, крепла вся Российская держава. Люди мерили свою жизнь не по богатству, не по знатности, не по преуспеваю, а по выполнению человеком Божьих заповедей, нашедших отражение в «Библии».

Православная церковь воспитывала в русском народе такие добродетели, как самоотверженность, жертвенность, терпимость, благословляла на священный долг перед Отечеством – его защиту. Православие поддерживало и охраняло нравственные устои, духовное начало в русском человеке. Церковь объединяла людей, народы. При церквях строились школы для детей, дома для сирот и престарелых. Храм строили всем миром, его стены расписывали выдающиеся художники. В церквях зародилась письменность, литература, музыка, живопись, духовная культура. В результате подготовительной работы ученики сделали вывод, что православная культура – это составная часть духовно-нравственной культуры человека, в которой воплощен накопленный человечеством опыт ценностного отношения к обществу, природе, родине, людям и самому себе. В основе православной культуры

лежат вера, любовь, нравственные нормы, принципы, идеалы.

Во время первой экскурсии ученики познакомились с историей Свято-Троицкого мужского монастыря, первое упоминание о котором можно найти в русских летописях Торице-Сергиевой лавры начала XVII в. Летописи самого монастыря были похищены и сожжены татарами до воцарения Михаила Федоровича Романова. На протяжении трех веков монастырь был центром духовной жизни Алатыря. Здесь в 1748 г. при очищении места для постройки соборного Троицкого храма был найден гроб с мощами схимонаха Вассиана. До начала XX в. к гробнице стекался благочестивый народ со всех уголков России, а реликвии преподобного – рукавички, шапочка и даже вериги – беспрепятственно отдавались в город на утешение болящим. Летопись монастыря хранит немало примеров чудесного исцеления людей.

Судьба Свято-Троицкого Алатырского мужского монастыря в революционное и советское время схожа со скорбным путем большинства русских обителей: в 1919 г. гробница Вассиана была вскрыта. А ведь Поволжье тогда было охвачено гражданской войной! Сам Алатырь, будучи крупным железнодорожным центром, не раз переходил от «белых» к «красным» и обратно. Видимо, как считает сегодняшний настоятель храма отец Иероним, «алатырские товарищи рассчитывали доказать свою силу и безнаказанность». «Возрожденный сегодня чудеснейший колокольный звон воспринимался как прямой вызов властям: колокола на глазах у народа были сброшены с высоты. Этот последний, прощальный звон плыл над Алатырем еще несколько дней» [1, с.53].

В 1936 г. была взорвана колокольня собора. С 1942 г. монастырские постройки оказались занятыми махорочной фабрикой, перепрофилированной впоследствии в лыжную.

Переломным для обители стал конец 80-х – начало 90-х гг. Здание монастыря

вновь оказалось под угрозой уничтожения: в 1988 г. остановилось махорочное производство, и власти решили пустить под снос уцелевшие монастырские строения. И в этот критический момент, который вполне мог стать последней точкой в истории мужской обители, на защиту монастыря поднялась городская общественность. Храм удалось отстоять. Усилиями людей, которым небезразлично прошлое и традиции родного города, обитель оказалась сохранена для будущего.

Объем работ предстоял огромный. Братию, прибывшую из Чебоксарской епархии, встретила удручающая картина: разруха, холод, горы строительного мусора. Пещерная церковь, некогда главная святыня монастыря, была превращена в грязный подвал. Перед строителями стояли задачи даже более сложные, нежели заново возвести монастырь на новом месте. И тут монахов ожидало страшное: вся территория монастыря оказалась усеяна человеческими останками. Стоило ковшом экскаватора углубиться в землю на метр – сразу же открывались взорам людей кости и черепа. «Часто останки несли на себе признаки мученической кончины и предсмертных издевательств: простреленные затылки, кости рук и ног, стянутые проволокой. В 30-е гг. Алатырь был зоной смерти, сюда свозили осужденных на казнь со всего Поволжья, и спецотдел ЧК в закрытом Троицком монастыре являлся одним из главных расстрельных пунктов» [6, с. 35]. Десятки скелетов и бесчисленное множество отдельно найденных костей были извлечены братией из земли, омыты и уложены в несколько общих гробов. Сначала они были установлены внутри разрушенного Сергиевского храма. Каждую пятницу братия и прихожане собирались здесь, чтобы совершить панихиду по убитым. Это были единственные службы, совершающиеся в монастыре до момента восстановления первого храма в честь Казанской иконы Божией Матери. Следовательно, православный храм стал единственным местом поминовения невин-

но замученных людей, местом духовного единения алатырцев. Многие из тех, кто ранее считал себя неверующим, теперь узнал дорогу к храму. Значит, душа народа жива и тянется к высокому и вечному, тому, что называется «духовностью».

На следующей экскурсии учащиеся познакомились со святынями и древностями мужского монастыря. Беседу со школьниками провел архимандрит Иероним, настоятель Свято-Троицкого монастыря с 1995 г., известнейший на всю Россию поборник православия, человек, к которому едут за советом паломники не только из всех уголков нашей страны, но и из-за рубежа.

Отец Иероним рассказал о том, что с весны 1996 г. начались работы по возрождению каменной Казанской церкви, одной из самых красивых церквей архитектурного ансамбля монастыря. Вслед за этим, к началу 1997 г., был восстановлен храм Серафима Саровского, в котором монахи обнаружили засыпанный чудотворный источник схимонаха Вассиана, засыпанный землей еще в 30-е гг. Сегодня к этому удивительному источнику ежегодно приезжают и приходят многие тысячи людей. Ежегодно монастырь принимает паломников более чем из 20 стран: Англии, Франции, Бельгии, Германии и др. На пожертвования прихожан и паломников в 2010 г. была возведена самая высокая колокольня России. Ее высота 97 метров. Звон колоколов разливается по всему городу трижды в день.

Из досточтимых святынь, сохранившихся в Свято-Троицком монастыре г. Алатыря, достойны внимания две чудотворные иконы: Нерукотворного Спаса и Казанской Божией Матери.

Икона Нерукотворного Спаса иконописной работы, на липовой доске длиной 12, а шириной 7 вершков. У жителей Алатыря существует предание, что икона Нерукотворного Спаса первоначально находилась над крепостными воротами, на стене проезжей башни «рубленого» города. В один из набегов на Алатырь воровских шаек,

в царствование императрицы Елисаветы Петровны, в 1754 г. случился в городе пожар, истребивший его южную часть и стену с башней. Вскоре после пожара город начал отстраиваться, и вблизи того места, где была башня и крепостные ворота, выстроен был питейный дом. Прошло с тех пор несколько лет. Местные жители вздумали на месте проезжей башни раскапывать пожарище, и под пеплом и строительным мусором был найден образ Нерукотворного Спаса в полной сохранности, целым и невредимым. Пораженные таким необычайным явлением жители с тех пор стали особенно чтить и в крайних случаях жизни – в бедах и несчастьях, болезнях и скорбях – прибегали с молитвою к Спасителю перед Его святою иконою и, по вере каждому подавалась благодатная помощь от милосердного Господа

Позже подлинный образ Нерукотворного Спаса был перенесен из питейного дома в Свято-Троицкий монастырь. Усердие граждан к Нерукотворному Образу и вера в благодатную его силу и теперь, при более благоприятных обстоятельствах, не ослабевают: народ чтит святую икону и молится перед нею теперь так же, как молился и сотни лет назад.

Другая чудотворная икона Казанской Божией Матери, находящаяся в Свято-Троицком монастыре, по преданию, явилась в начале XVIII столетия на роднике Ключевской загородной пустыни, недалеко от города.

Мордва и чуваша, населявшие окрестности, пребывали в то время в язычестве и только через чудотворения, бывшие от вновь явившейся иконы Богородицы, уверовали в истинного Бога и приняли святое крещение. Документальных данных по этому предмету в Свято-Троицком монастыре, к сожалению, никаких не сохранилось. Все они были истреблены огнем большого пожара, бывшего в монастыре в 1775 г.

Чудотворный образ Казанской Божией Матери иконописной работы, написан на

липовой доске длиной в 6, шириной в 5 вершков. До 1803 г. икона эта находилась в медном позлащенном киоте, а с 2010 г. ее поместили в серебряный позлащенный киот с изображением Святой Троицы.

В честь чудотворной иконы Казанской Божией Матери с 1767 г. в Свято-Троицком монастыре установлены два крестных хода: перед праздником св. апостолов Петра и Павла в первый воскресный день, в который ежегодно провожается эта икона в Ключевскую пустынь, и 10 июля, когда эта икона возвращается в Алатырь.

В конце экскурсии отец Иероним дал ребятам благословение во взрослую жизнь и высказал надежду на то, что в их сердцах всегда будет жить любовь к родному городу, его святыням, а нравственные ценности православия станут основой восприятия мира: «Основа нашей жизни – это любовь к ближним. В чем же она проявляется? В самопожертвовании. Все, что мы можем дать, мы должны отдавать от чистого сердца, несмотря ни на время, ни на здоровье, потому что в наше тревожное время много нуждающихся. Цель монастырей – это не только созидание обителей, которые разрушены, это созидание внутреннего храма души, и через это созидание помощь плачущим, нуждающимся, скорбящим – не только телесно, но и самое главное, – духовно».

Экскурсии помогли учащимся глубже узнать историю монастыря, через ее историю прикоснуться к православной культуре. Вот что написала ученица Юлия Е. о монастыре после экскурсии: «В храме хорошо думать о душе. Здесь как-то неожиданно для себя понимаешь, зачем нужно жить на свете, во что верить, что считать важным, а что не заслуживающим внимания».

А Ольга К. написала стихотворение. Оно не только о монастыре, оно в целом обо всем благословенном крае, имя которому – Алатырь:

*Лето. Полдень.
Солнце что есть силы
Жарит землю аж до облаков.
Вот Алатырь мой,*

*Такой красивый,
Выплывает в зелени садов.
И, в речной воде собой любуюсь,
В восхищенье замирает он.
А под вечер оглашает всю округу
Мелодичный колокольный звон.
Разливается, летит он над Сурью,
Доходя до дальних уголков.
Город утверждает:
Ведь живу я!
Я еще, ребята, жив – здоров!
И ведь пятый век – совсем не возраст:
Вон, Москве уже за восемьсот,
А по-прежнему она все хорошеет,
Молодеет, строится, растет!
Пусть не быть Алатырю столицей,
Матерью российских городов.
Стоит им как родиной гордиться,
Давшей миру множество умов:
Академиков, художников, ученых,
Безымянных, знаменитых и простых!
Не любить свой город невозможно:
Ведь тогда мы недостойны их!*

Знакомство учащихся с духовными святынями алатырской земли происходило в тесной взаимосвязи с ощущением себя частью маленького, славного города, пережившего много бед и лишений, радостей и горя за свою многовековую историю, но несущего в облике Свято-Троицкого монастыря идею всемирной любви ко всему живому, соборности, смирению и чудесной светлости души.

В результате проведенной работы, учащиеся узнали много нового и интересного о жизни верующих, углубили свои знания по истории и культуре родного края, России. Каждый из них прикоснулся к православной культуре, усвоил сущность и содержания понятий: храм, церковь, купол, крестово-купольный тип храма, крест, паперть, молитва, религиозные праздники и др.

Учащиеся углубили свои знания по таким понятиям, как православная Русь, дух, душа, духовенство, духовный подвиг, духовное величие, духовный облик, духовная жизнь, духовное единство, духовное воззрение, духовная музыка, духовное на-

следие, памятники духа, духовное самоопределение и др.

Конкретным результатом экскурсий в Свято-Троицкий монастырь г. Алатыря стало написание сочинений, стихов, участие в проекте «Мой уголок России».

Литература

1. *Ветвицкая, Е.О.* Слово о святой земле: Алатырский Свято-Троицкий мужской монастырь / Е.О. Ветвицкая. – Алатырь: Изд-во Свято-Троицкого монастыря, 2010. – 174 с.

2. *Ильичева, И.М.* Введение в психологию духовности: учеб. пособие / И.М. Ильичева. – М.: МПСИ, 2006. – 349 с.

3. *Киселева, О.Ф.* Традиции православного воспитания / О.Ф. Киселева. – М.: Книжкин дом, 2008. – 286 с.

4. *Корольков, А.* Духовная антропология / А. Корольков – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 324 с.

5. *Пахомий, иеромонах.* Слово о святой обители / Пахомий. – Екатеринбург: Изд-во «Дорога», 2001. – 96 с.

6. *Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с. ■

УДК 37.018

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Е.Ю. Жукова

Аннотация

В данной статье анализируется результативность опыта реализации авторской модели формирования гуманного отношения к природе, основанной на концептуальных положениях культурологического и аксиологического подходов. Приводятся основные результаты внедрения данной модели в образовательный процесс.

Ключевые слова: модель формирования гуманного отношения к природе, критерии оценки сформированности гуманного отношения к природе, уровни формирования гуманного отношения к природе.

Abstract

The article analyzes the effectiveness of implementing a new model of forming a humane attitude to nature, developed by the author. The model is based on concepts introduced by cultural and axiological approaches to nature. The article summarizes the main outcomes of using the model in the educational process.

Index terms: model of forming a humane attitude to nature, criteria of formation, levels of development of humane attitude to nature.

В настоящее время резкое ухудшение экологического состояния планеты порождает объективную потребность общества в экологически образованной личности, способной гармонизировать взаимодействие человека и природы и умеющей прогнозировать последствия своего влияния на природное окружение.

По мнению современных ученых, истоки сложившегося экологического кризиса находятся в самом человеке – в проблеме недостаточного развития его духовного

мира. В связи с этим основная педагогическая задача состоит в совершенствовании нравственной сферы человека, формирования культуры его взаимоотношений с природой [1, 2, 4].

Особую значимость в решении поставленной задачи играет экологическое образование, которое сегодня выступает в качестве приоритетного направления развития современной школы и системы образования в целом [7]. Его содержание направлено на воспитание мировоззре-

ния, связанного с ценностными ориентациями по отношению к миру природы, и направлено на осознанное получение человеком знаний о нравственных основах взаимодействия общества с окружающей природой, а также на сохранение и приумножение традиций гуманного отношения человека к природе.

Гуманное отношение к природе – это цель и результат экологического образования, благодаря которому происходит формирование системы личностных структур ребенка: экологического сознания, экологических эмоций и чувств, волевых качеств, умений и навыков организации экологической деятельности.

Отношение к природе – это отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями природного мира [8].

Гуманное отношение к природе – это такой способ организации взаимодействия человека с ней, который гармонично сочетает интересы природы и человека, основывается на понимании ее законов, проявляется в нравственно-экологическом восприятии и переживании природных явлений, в соблюдении нравственных принципов природопользования, воплощается в его активной созидательной деятельности по сбережению, сохранению и восстановлению природной среды.

Формирование гуманного отношения личности к природе представляется нам как процесс обобщения совокупности практического и духовного опыта взаимодействия человека, природы и общества, способствующий дальнейшему устойчивому развитию человеческой цивилизации.

Эффективность формирования у учащихся гуманного отношения к природе напрямую зависит от педагогического умения управлять развитием личности школьника в процессе его обучения и воспитания. В ходе педагогического воздействия идет развитие экологических чувств и переживаний, эколого-гуманистических качеств личности учащегося, усваивается система

экологических знаний, умений и навыков, накапливается практический опыт, идет приобщение к гармоничному взаимодействию с миром природы в процессе осуществления экологической деятельности.

При проектировании теоретической модели формирования гуманного отношения к природе у учащихся мы рассматривали ее как целостное единство следующих взаимообусловленных, преемственно взаимосвязанных и динамически взаимодействующих в образовательном процессе компонентов: цель, методологические подходы, обеспечивающие ее теоретическую основу и определяющие принципы функционирования; содержание, педагогические условия, методы и формы, средства, результат педагогической деятельности.

Целью выступает формирование личности школьника с развитым гуманным отношением к природе. Цель выступает в качестве системообразующего фактора модели формирования гуманного отношения к природе. Кроме того, системообразующими факторами являются взаимосвязь между содержанием обучения и воспитания, формами, методами и средствами; связь между целью и результатами обучения и воспитания.

В основе модели лежат теоретико-методологические положения, которые отражают основу организации педагогического процесса:

- педагогический процесс формирования гуманного отношения к природе рассматривается как целостная педагогическая система;
- формирование данного отношения мыслится в контексте общекультурного развития личности;
- гуманное отношение к природе определяется как цель и результат специально организованного нравственно-экологического образования;
- взаимосвязь целевого, содержательного, операционно-деятельностного и результативного компонентов модели – необходимое условие ее реализации;

• процесс формирования гуманного отношения к природе предполагает единство процессов формирования эмоционально-ценностного, познавательно-аналитического и деятельностно-практического отношений.

Ведущим методологическим подходом при организации процесса формирования гуманного отношения к природе в предлагаемой модели выступает культурологический подход. В рамках данного подхода формирование гуманного отношения к природе рассматривается как динамически развивающийся процесс организации деятельности школьника, характеризующейся освоением культурных нравственно-экологических ценностей, созданием лично значимого образа окружающего природного мира, рефлексией процесса гуманистического развития, помогающей спроектировать концепцию гуманистического становления личности.

Культурологический подход в нашем исследовании определяет цель и характер отбора, анализа и конструирования содержания естественно-научных и гуманитарных предметов, построения функциональной составляющей педагогической модели формирования гуманного отношения к природе у учащихся 5–8-х классов. Он реализуется благодаря взаимодействию с другими подходами: системным, отношенческим, естественно-научным, междисциплинарным, аксиологическим, гуманистическим, лично-деятельностным.

С точки зрения аксиологического подхода основой формирования гуманного отношения к природе становится признание самоценности природы, осознание многовариантности природного мира, его восприятие как целостного живого организма. Система экологических ценностей должна являться основой содержания образовательного процесса, выступая целью образовательной деятельности.

Данные подходы позволяют использовать воспитательный потенциал мира природы во всем его многообразии. Каждый

подход ценен по-своему, дополняя один другого.

Перечисленные подходы позволяют вычленив в рамках модели следующие принципы организации педагогической деятельности: гуманизации, систематичности, природосообразности, научности, интегратизма, непрерывности, прогностичности.

Содержательный компонент модели формирования гуманного отношения к природе у учащихся в процессе нравственно-экологического образования включает отбор, конструирование содержания нравственно-экологического материала в системе урочной и внеклассной учебно-воспитательной работы, а также создание нравственно-экологической среды.

Операционно-деятельностный компонент модели формирования гуманного отношения к природе включает формы, методы и средства организации учебной и внеучебной деятельности.

Оценочно-результативный компонент модели предназначен для определения степени сформированности гуманного отношения к природе у учащихся.

Основной базой исследования была выбрана общеобразовательная школа № 14 г. Коломны Московской области. Целью экспериментальной работы была проверка эффективности предлагаемой теоретической модели по формированию гуманного отношения к природе у учащихся 5–8-х классов.

Формирование у школьников гуманного отношения к природе – сложный и длительный процесс, который требует системного подхода. Важнейшими элементами системы процесса формирования гуманного отношения к природе являются следующие направления: вовлечение школьников в активную познавательную деятельность в ходе экологического обучения, развитие эмоционально-чувственной сферы школьника, приобщение учащихся к организации и осуществлению практико-ориентированной деятельности в природной среде.

Так, при формировании гуманного отношения к природе идет процесс ос-

мысления и переработки экологической информации, получаемой на уроках естественно-научных и гуманитарных учебных дисциплин, а также во внеклассной работе. Различные формы организации учебной деятельности учащихся (уроки эколого-гуманистического содержания, уроки-сказки, уроки-конференции, беседы, защита рефератов, викторины и праздники) стимулируют учащихся к постоянному пополнению своих знаний об окружающей природе. Экологические знания лучше воспринимаются и усваиваются, если они были получены в результате наблюдений за жизнью природы. Такое взаимодействие с ней возможно во время проведения учебных занятий на природе, при организации экскурсий в парки, заповедники, тематических игр, экологических походов, экологических акций, тренингов.

Развитие эмоционально-чувственной сферы личности школьника предусматривает положительную эмоциональную оценку природных явлений и объектов, включающую умение видеть ее красоту, осознавать богатство и многообразие окружающего мира, овладевать умением образного восприятия природы. Оно предполагает наличие экологического интереса у ребенка, проявляющегося в желании и потребности общения с природой, умении наблюдать за природными явлениями и объектами природы, а также в проявлении положительных эмоциональных реакций при взаимодействии с природной средой. Этому способствуют накапливаемые впечатления, получаемые в ходе проведения экологических праздников, тематических, познавательных и досуговых мероприятий, во время интересных наблюдений, проводимых на природе, осуществляемых на экскурсиях и прогулках. Развитие эмоционально-ценностного отношения к природе идет в ходе систематических наблюдений за растениями и животными в уголках живой природы, при проведении экологических бесед с учителем по инициативе ребенка, при организации диспутов и дискуссий,

на которых происходит обсуждение волнующих школьников вопросов о природе.

Вовлечение учащихся в практическую экологическую деятельность по сохранению и улучшению природной среды предусматривает проведение экологических сборов, создание экологических троп, организацию экспедиций и профильных экологических лагерей. Эта деятельность направлена на защиту природной среды от разрушения при осуществлении регулярных экологических акций и рейдов. Большое значение имеет в воспитательном процессе пропаганда экологических знаний – во время выступлений экологических агитбригад, проведение лекций, праздников, конференций, выпуск экологических листовок, газет.

Экспериментальная работа строилась с учетом возрастных особенностей, характера различных видов экологической деятельности, личностных интересов, нравственных ориентаций школьников.

С целью выявления уровня сформированности гуманного отношения у школьников в процессе их обучения и воспитания были разработаны критерии гуманного отношения к природе. При этом мы исходили из необходимости гуманизации процесса экологического образования.

Критериями оценки познавательно-аналитического отношения в нашей экспериментальной работе выступали: а) качество и полнота нравственно-экологических знаний и познавательных умений; б) осознанность и прочность нравственно-экологических знаний и познавательных умений; в) активность в познавательной нравственно-экологической деятельности учащихся.

Критериями оценки уровня развития эмоционально-ценностного отношения стали: а) способность к восприятию природы как ценности; б) яркость и характер внешнего проявления чувств в ходе экологической деятельности; в) связь нравственно-эмоциональных переживаний с нравственно-экологическими знаниями и поступками.

Критериями оценки уровня развития деятельностно-практического отношения к природе являлись: а) наличие нравственной мотивации экологической деятельности; б) владение основными умениями и навыками организации экологической деятельности; в) проявление инициативы и творчества в практической экологической деятельности.

При проведении исследования по каждому критерию были определены уровни сформированности гуманного отношения к природе:

– критический уровень характеризует начальную стадию процесса формирования гуманного отношения к природе. При этом школьники обладают наличием фрагментарных экологических представлений и знаний, которые не реализуются в повседневной жизни, слабо ориентируются в экологических проблемах. У них не сформированы экологически значимые ценностные ориентации и наблюдается отсутствие эмоциональных реакций при контактах с природой. У учащихся отмечается безразличное отношение к состоянию окружающей среды;

– нормальный уровень – это уровень, при наличии которого диагностируются экологические знания и интерес к природе, но они не осознанны и не практико-ориентированны, наблюдается колебание и нерешительность в проявлении гуманных действий по отношению к природе, что характеризуется возникновением неточностей при демонстрации нравственно-экологических знаний и умений, отмечается неактивное отношение к состоянию окружающей среды, характерна нерегулярность проявления эмоций и чувств в ходе экологической деятельности, отсутствие глубокой мотивации, эпизодическое проявление личной активности и заинтересованности в организации экологической деятельности;

– продуктивный уровень – это уровень, при наличии которого школьники демонстрируют системное, прочное знание экологических терминов и способность к их

осознанию и смысловому раскрытию, любовь к природе и яркие проявления эмоционального переживания при ее восприятии. У них хорошо сформированы познавательные и практические экологические умения и навыки, наблюдается высокая личная степень самостоятельности, социально-экологической активности, инициативности и творчества.

Для выявления имеющегося уровня сформированности гуманного отношения к природе на начальном этапе экспериментальной работы были проведены диагностические срезы (показатели – «отношение к природе», «качество экологических знаний», «степень удовлетворенности экологической подготовленностью»), которые показали у большинства учащихся достаточно низкий уровень формируемого качества. В связи с чем в рамках формирующего эксперимента происходило переструктурирование содержания учебно-воспитательного процесса, переработка учебных программ, выделение в них нравственно-экологической составляющей, велась разработка специальных курсов эколого-гуманистической направленности («Окружающая среда и человек», «Экологические проблемы современного города»), усиливалось нравственно-экологическое содержание уроков всех учебных дисциплин, осуществлялась межпредметная интеграция гуманитарных и естественно-научных предметов. Особое внимание при организации учебно-воспитательного процесса уделялось сочетанию личностно-деятельностных, проективных, проблемных и модульных технологий. Особенность построения учебно-воспитательного процесса заключалась в обеспечении тесной связи учебной и внеурочной деятельности школьников.

Выявление уровня познавательно-аналитического и деятельностно-практического отношения к природе осуществлялось на основе экспертной оценки обучающихся. Чтобы диагностировать у школьников степень сформированности эмоционально-ценностного отношения нами были ис-

пользованы методы наблюдения и анкетирования, разбора и анализа учащимися экологических ситуаций, а также применялась шкала самооценки переживаний школьников при общении с природными объектами, проводился анализ их сочинений о природе.

В результате проведенной на начальном этапе экспериментальной работы диагностики было выявлено, что в экспериментальных классах из 103 человек продуктивный уровень всех трех компонентов гуманного отношения к природе имели 13%; нормальный уровень – 46%; критический – 41% учащихся. В контрольных классах из 108 школьников – 10, 25, 65% соответственно.

Было отмечено, что это результат отсутствия комплексной системы содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы по экологическому образованию. Была выдвинута гипотеза, что повысить степень нравственно-эмоциональных переживаний школьников возможно благодаря внедрению в учебно-воспитательный процесс специальных педагогических технологий, стимулирующих развитие как эмоциональной, так и деятельностной сферы личности.

Данные, полученные на завершающем этапе экспериментальной работы, показали изменения, констатирующие наличие позитивной динамики, которая более наглядно проявилась в экспериментальных классах.

Так было выявлено, что в экспериментальных классах количество школьников, имеющих продуктивный уровень гуманного отношения к природе, выросло до 18%, а в контрольных классах этот показатель составил 11%. Нормальный уровень гуманного отношения к природе у учащихся экспериментальных классов вырос на 9%, а в контрольных классах увеличение количества школьников этой же категории составило 3%. Следует отметить, что в экспериментальных классах произошло существенное, уменьшение числа школьников, имеющих

критический уровень гуманного отношения к природе, что составило 27%, тогда как в контрольных классах этот показатель – 61%.

Результаты проведенного исследования позволили сделать выводы о том, что процесс формирования гуманного отношения к природе на современном этапе модернизации образования – актуальная задача школы, так как, личность, обладающая гуманным отношением к природе, интегрирует в себе познавательный, эмоциональный и деятельностный потенциал, что является важнейшей предпосылкой для решения экологических проблем и позволяет гармонизировать взаимодействие в природном мире, а сформированный опыт гуманного отношения к природному миру передавать от поколения к поколению.

Литература

1. Андриенко, Н.К. Экологическое образование в условиях экологического и духовного кризиса / Н.К. Андриенко // Материалы докладов Междунар. психолого-педагогических чтений – Волгогр. гос.пед.ун-т, 2010. – С.3–9.
2. Беспалько, В.П. Природосообразная педагогика / В.П. Беспалько. – М.: Народное образование, 2008.
3. Дежникова, Н.С. Воспитание экологической культуры у детей и подростков / Н.С. Дежникова. – М., 2001.
4. Калмыков, А.А. Типология отношений человека и природы / А.А. Калмыков // Вторая Российская конференция по экологической психологии: тезисы. – М., 2000. – С.26–27.
5. Кашлев, С.С. Педагогическая диагностика экологической культуры учащихся: пособие для учителя / С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев. – М.: Горизонт, 2000.
6. Лаврентьева, Н.С. Экологическое образование и воспитание детей / Н.С. Лаврентьева, В.А. Петушков. – М.: Новое образование, 2010.
7. Рябцов, С.Н. Экологическое образование в условиях современной школы / С.Н. Рябцов // Материалы науч.-практ. конф. – Самара, 2010. – С.74–78.
8. Фролов, И.Т. Философский словарь / И.Т.Фролов. – М., 1981. ■

УДК 372.8

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТРАШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ

И.И. Фазылзянова

Аннотация

В статье рассматриваются результаты опытно-экспериментальной работы, показывающие эффективность внедрения в учебный процесс интегрированных элективных курсов и их влияние на уровень сформированности эколого-географической культуры старшеклассников.

Ключевые слова: компоненты эколого-географической культуры, когнитивный компонент, операционно-деятельностный компонент, ценностно-смысловой компонент, уровни сформированности эколого-географической культуры старшеклассников, представленческий уровень, понимающий уровень, ценностно-смысловой уровень.

Abstract

The article presents the outcomes of the experimental work revealing the efficiency of introducing integrated elective courses into the curriculum of senior high school and their influence on the level of environmental and geographical culture of high school seniors.

Index terms: components of environmental and geographical culture, cognitive component, operational component, value-based component, levels of environmental and geographical culture of high school seniors, representation level, understanding level, level of values.

Проверка эффективности и практической значимости педагогических условий процесса формирования эколого-географической культуры учащихся на основе интеграции историко-обществоведческого и географического образования явилось основной целью организации опытно-экспериментальной работы. Ее задачи:

1. Разработать метрологический инструментарий, необходимый для организации мониторинга опробирования интегрированных элективных курсов эколого-культурной направленности, реализующих идеи интеграции естественно-научного и гуманитарного знания (критерии, показатели и уровни сформированности эколого-географической культуры, диагностический материал, объективные способы оценки результатов).

2. Экспериментально оценить влияние разработанных курсов на формирование эколого-географической культуры учащихся, вскрыть основные тенденции и закономерности этого процесса, выявить

факторы, влияющие на успешность его протекания.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательных учреждений г. Казани: гимназии № 18 с татарским языком обучения, средних общеобразовательных школ № 32, № 173. В эксперименте приняли участие 221 учащийся 9–11-х классов, среди них 112 в экспериментальных и 109 в контрольных классах. В течение 2007–2010 гг. были проведены констатирующий и формирующий эксперименты. Возникла необходимость выявления уровня сформированности эколого-географической культуры учащихся на основе выработанных критериев (компонентов).

Все составляющие эколого-географической культуры старшеклассника (историко-географическое мышление, эколого-историческое сознание, историко-географические и экологические знания) включают в себя когнитивный, операционно-деятельностный (процессуально-поведенческий) и ценностно-смысловой (потребностно-мотивационный) компоненты (рис. 1).



Рис. 1. Модель эколого-географической культуры старшеклассника

Когнитивный компонент включает в себя систему представлений, взглядов, идей, установок личности в отношении истории общества, отражающих развитие человека и общества в пространстве и времени.

Операционно-деятельностный компонент включает в себя систему способов, усвоенных учащимися и обеспечивающих возможность присвоения, сохранения и переработки исторической, географической информации в целостную индивидуальную историко-географическую картину мира. К основным способам познания можно отнести описание, объяснение, исторический анализ, исторический синтез, историческую оценку, работу с источниками исторической и географической информации, локализацию исторического процесса в пространстве и во времени, методы исторического познания (сравнительно-исторический, аналогию, статистический, установление причин по следствиям, определение генезиса явления по зрелым формам, метод обратных заключений, реконструкция целого по части, лингвистический метод и т.д.).

Ценностно-смысловой компонент включает в себя систему мотивов, интересов и объектов ценностного отношения человека, отраженных в историческом прошлом, экологических проблемах общества.

В настоящее время на основе таксономии Б.Блума выделяют следующие уровни усвоения учебного материала: первая ступень усвоения – узнавание – рассматривается как запоминание и воспроизведение информации через воединое соединение суждений, отношений, преобразований; вторая ступень – понимание – рассматривается как знание, позволяющее вступить в коммуникацию и пользоваться информацией, интерпретировать смысл текста, использовать полученные данные для определения следствий; третья ступень – рассматривается как умение применять информацию (правила, методы, общие понятия) в новой ситуации без подсказки; четвертая ступень – анализ – рассматривается как знание, позволяющее делить информацию на части и устанавливать взаимозависимость между ними; анализ включает умение определить элементы, составляющие данное содержание, выявить зависимость между отдельными частями и элементами; пятая ступень – синтез – рассматривается как знание, позволяющее реорганизовать информацию из разных источников и на этой основе создать новый образец. Синтез предполагает творческую переработку информации, в результате чего вырабатывается общий план действия, создается новое целое, разрабатывается информация, объясняющая явление или событие; шестая, наивысшая ступень усвоения – оценка – позволяет судить о ценности какой-либо идеи, метода, материала. Это новый шаг в овладении знаниями, характеризующийся проникновением в суть предмета, явления [1].

Персональный способ ориентации в социальном опыте отражает систему качеств личности, связанных с применением экологических, исторических, географических знаний в реальной жизни. Его становление проходит несколько этапов от непосредственной встречи с прошлым к изучению истории общества и осмыслению развития общества на уровне мировоззрения или картины мира. Персональный способ ориентации в историческом прошлом, экологических проблемах общества является сложным личностным образованием, которое состоит из когнитивного, операционно-деятельностного и ценностно-смыслового компонентов. Система исторических, географических фактов, теорий представляет когнитивный компонент эколого-географической культуры и свидетельствует о способности ориентироваться в общественном процессе. Операционный компонент учащегося содержит систему интеллектуальных, умственных стратегий, действий, обеспечивающих переработку и применение историко-географической информации. Ценностно-смысловой компонент представлен системой ценностей, мотивов и смыслов изучения историко-обществоведческих дисциплин и географии, определяет отношение личности к окружающему миру, ее социальное поведение.

Объектами проверки учебных достижений старшеклассников являются соответствующие *компоненты эколого-географической культуры* (табл. 1).

Эпистемологический стиль – интегративный показатель развития эколого-географической культуры – отражает индивидуально-своеобразные способы познавательного отношения человека к происходящему, проявляющиеся в особенностях «индивидуальной научной картины мира». У учащихся возникает «мир собственной истории и географии», формирующийся индивидуальными особенностями, интересами, предшествующим опытом; у них появляется потребность в диалоге и поиске ответа на вопрос о своем предназначении и месте в обществе.

Развитие когнитивного компонента эколого-географической культуры можно выявить при помощи тестов, выявляющих уровень овладения знаниями. В тестах содержатся задания с открытыми и закрытыми ответами. Тестовое задание состоит из инструкции, текста задания, вариантов ответов и правильного ответа. В качестве заданий могут быть предложены задания на соотнесение, группировку, выбор, определение последовательности.

Познавательные задачи с использованием исторического и географического материала о развитии взаимоотношений общества и природы позволяют выявить операционно-деятельностную сторону эколого-географической культуры и оценить умение понимать и объяснять социальный процесс, экологические проблемы, возникающие в ходе него.

Таблица 1

Компоненты эколого-географической культуры

Когнитивный	Операционно-деятельностный	Ценностно-смысловой
Знание исторических и географических фактов, событий, дат, имен, терминов; усвоение общих исторических, географических и экологических представлений, понятий, идей	Владение элементами исторического анализа и объяснения (раскрытие причинно-следственных связей, сравнение, определение сущности явлений); умение оперировать историческими и географическими знаниями, извлекать их из исторических источников; применение историко-географических знаний в новой ситуации	Умение оценивать исторические и географические явления, обоснование личностного отношения к изучаемым историческим и географическим событиям, экологическим проблемам

Средством диагностики ценностно-смыслового компонента эколого-географической культуры выступает оценочное суждение, которое объединяет объект ценностного отношения к взаимосвязи истории развития общества и природы, проявленную реакцию в виде ценностного суждения.

На основании вышеизложенного можно выделить следующие уровни сформированности эколого-географической культуры старшекласников:

1-й уровень – низкий уровень – *представленческий уровень* отражает систему исторических и географических представлений, готовых оценок исторических событий, локализованных в пространстве и времени. Ученик владеет основными приемами воспроизведения историко-географических фактов в логике исторического развития и экологических проблем.

2-й уровень – средний уровень – *понимающий уровень* отражает основные мыслительные операции, связанные с познанием социального опыта и его присвоением с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Учащиеся умеют выбирать исторические оценки, давать развернутые объяснения и оценочные суждения, вести диалог с прошлым.

3-й уровень – высокий уровень – *ценностно-смысловой уровень* эколого-географической культуры связан с выработкой стратегии социального поведения в различных ситуациях, а также с использованием исторического опыта в системе решения жизненно важных задач. Базовым уровнем историко-обществоведческой подготовки для основной школы является наличие историко-географических представлений и умений работать с источниками исторической и географической информации. На этом уровне учащиеся могут иметь отметки от удовлетворительных до отличных. Удовлетворительная отметка на базовом уровне может быть выставлена за целостное описание социального явления с обязательной пространственной и временной локализацией. Оценка «хорошо» выстав-

ляется за воспроизводящую деятельность на уровне описания исторического явления с использованием исторических понятий. Оценка «отлично» может быть выставлена за развернутую характеристику социального процесса, экологических проблем, возникающих в ходе него.

Предложенный вариант мониторинга позволяет отслеживать динамику развития эколого-географической культуры учащегося как личности. В целях определения эффективности влияния разработанных интегрированных элективных курсов на формирование эколого-географической культуры учащихся был организован эксперимент.

Как оказалось, между учащимися экспериментальных и контрольных классов констатирующего эксперимента не было существенной разницы в уровнях развития, обученности и воспитанности, что было подтверждено полученными данными результатов статистической обработки. Содержание вопросов анкеты было следующим:

1. Как вы понимаете термин «культура»?
2. Как вы понимаете термин «экологическая культура»?
3. Как вы понимаете термин «географическая культура»?
4. Как вы понимаете термин «эколого-географическая культура»?
5. Как вы понимаете термин «экологическое образование»?
6. Считаете ли вы эколого-географическую культуру человека важной составляющей его общей культуры?

В табл. 2 отражены результаты анкетирования учащихся экспериментальных (1) и контрольных (2) классов.

На протяжении всего эксперимента осуществлялся контроль эколого-географических знаний и умений у учащихся экспериментальных и контрольных классов, результаты фиксировались в таблицах. Изменения показателей объема эколого-географических знаний у учащихся экспериментальных и контрольных классов отражены в табл. 3.

Таблица 2

Класс	Кол-во чел.	До начала эксперимента						Конец эксперимента					
		полный ответ		неполный ответ		нет ответа		полный ответ		неполный ответ		нет ответа	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1	112	16	14,3	51	45,5	45	40,2	58	51,8	51	45,5	3	2,7
2	109	15	13,8	49	45,0	45	41,3	26	23,8	67	61,5	16	14,7

Таблица 3

Сравнение показателей объема эколого-географических знаний у учащихся экспериментальных и контрольных классов

Номер контрольного среза	Экспериментальные классы		Контрольные классы	
	кол-во	%	кол-во	%
Предварительный срез	18	16,1	17	15,6
Контрольный срез № 1	33	29,5	18	16,5
Контрольный срез № 2	42	37,5	20	18,3
Контрольный срез № 3	54	48,2	21	19,3

В табл. 3 и рис. 2–4 отражены результаты обучения в экспериментальных и контрольных классах за весь период проведения формирующего эксперимента.

У учащихся экспериментальных классов предварительный срез составил 16,1%, а на завершающем третьем срезе – 48,2%, рост составил 32,1%, а в контрольных классах соответственно 15,6% и 19,3%, рост составил всего 3,7%.

Таким образом, прослеживается тенденция к увеличению объема эколого-географических знаний учащихся в экспериментальных классах в ходе освоения интегрированных курсов с использованием современных форм, методов и педагогических технологий.

Как видно из анализа полученных результатов, учащиеся экспериментальных классов значительно лучше справились с

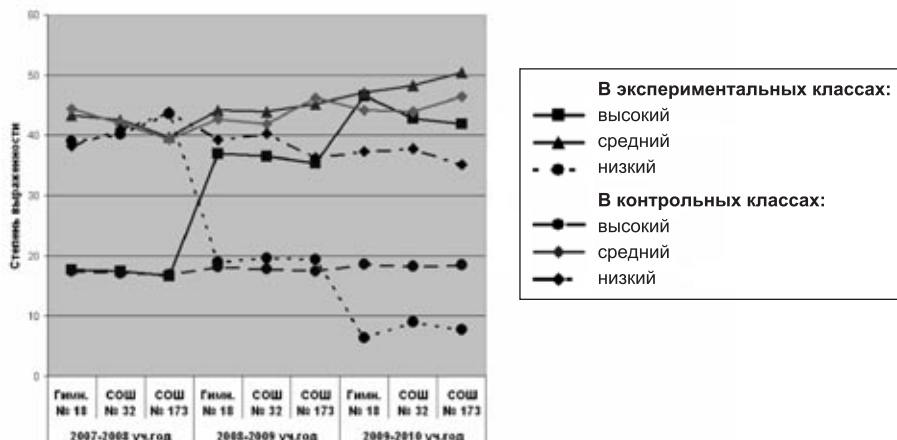


Рис. 2. Динамика показателей развития когнитивного компонента эколого-географической культуры старшекласников экспериментальных и контрольных классов (в %)

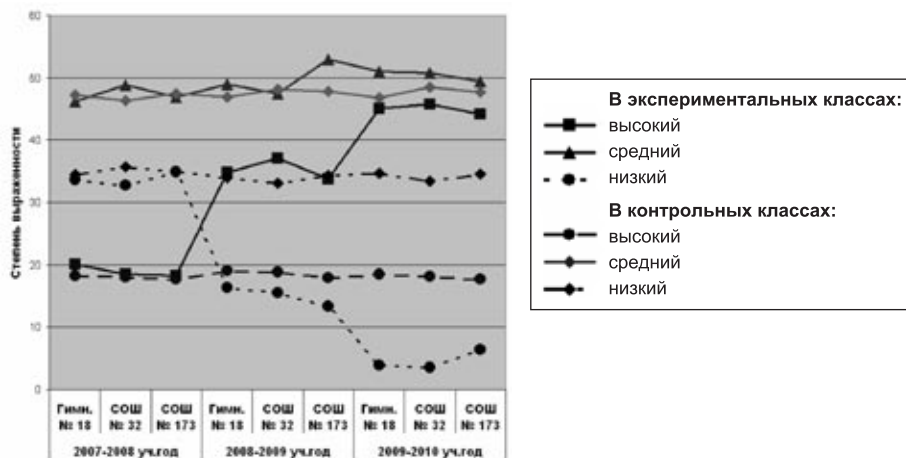


Рис. 3. Динамика показателей развития операционно-деятельностного компонента эколого-географической культуры старшеклассников экспериментальных и контрольных классов (в %)

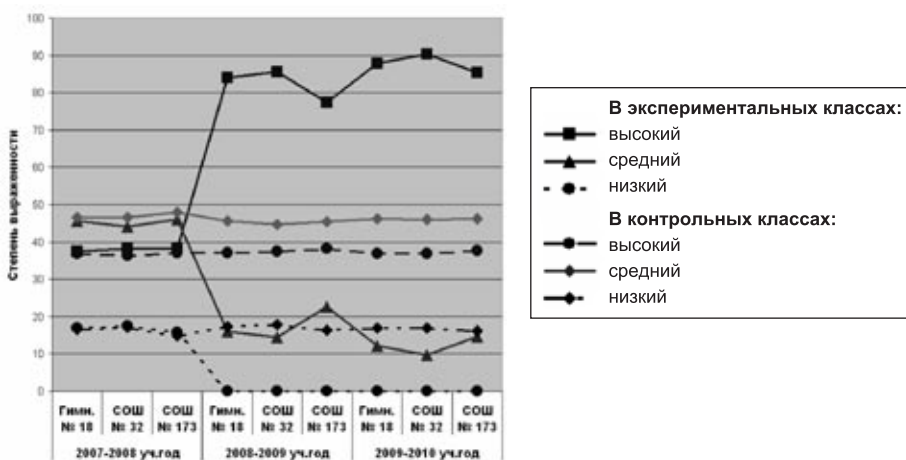


Рис. 4. Динамика показателей развития ценностно-смыслового компонента эколого-географической культуры старшеклассников экспериментальных и контрольных классов (в %)

заданиями, требующими выделить основные общие экологические и географические знания, умения и навыки. Учащиеся контрольных классов затруднялись выполнить задания, которые требовали применения эколого-географических знаний, умений и навыков. Ответы учащихся экспериментальных и контрольных групп подтверждают вывод о том, что без целенаправленной методики изучения эколого-географических знаний, умений и навыков трудно добиться определенных сдвигов в объеме эколого-географических знаний учащихся.

Таким образом, мы видим позитивную динамику когнитивных, операционно-деятельностных и ценностно-смысловых показателей сформированности эколого-географической культуры учащихся экспериментальных классов. В контрольных классах, как видно из приведенных таблиц и рисунков, динамика показателей ниже. Следовательно, можно утверждать, что экспериментальная проверка подтвердила верность выдвинутой гипотезы об эффективности влияния разработанных интегрированных элективных курсов на формиро-

вание эколого-географической культуры старшеклассников.

В ходе исследования были выявлены следующие характерные затруднения, возникающие в процессе подготовки и проведения интегрированных элективных курсов: большие затраты времени на подготовку; сложности, возникающие в процессе поиска и подбора необходимого материала; отсутствие необходимых средств наглядности; отсутствие технических средств обучения; в создании единства интегрируемых частей; отсутствие необходимых знаний по смежным (интегрируемым) предметам. Причинами этих затруднений являются: недостаточная теоретическая подготовка; ограниченные возможности для получения необходимой информации по теории и практике интегрированных курсов; недостаточный опыт подготовки и проведения интегрированных

курсов; недостатки управления, связанные с планированием и организацией; разобщенность в содержании и структуре существующих программ; недостаточная разработанность проблематики интегрированных курсов в педагогической науке.

Подводя итоги, можно утверждать, что внедрение в учебный процесс интегрированных элективных курсов позволяет повысить уровень сформированности эколого-географической культуры старшеклассников от представлений и понимания социального процесса, его экологических проблем до ценностно-смыслового отношения личности к окружающему миру.

Литература

1. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь // Таксономия целей обучения. – М., 1990. – Гл. 4. – С. 83–91. ■

УДК 371.3

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Р.К. Ямалтдинов

Аннотация

В статье рассмотрены методы, условия формирования экологических знаний, отношение к природе учащихся среднего звена, предметная экологизация и формирование экологических знаний с использованием информационных технологий, решение задач по экологической тематике на уроках химии.

Ключевые слова: экологическое образование, знание, природа, естественно-научные дисциплины.

Abstract

The article considers the methods and conditions required for the formation of environmental knowledge and attitude to nature in junior high school. We also take a look at the process of greening the content of academic subjects and the formation of environmental knowledge with the use of information technology, as well as solving problems based on environmental topics at chemistry classes.

Index terms: environmental education, knowledge, nature, natural sciences.

Одной из важнейших, на наш взгляд, ключевых компетенций, формируемых в ходе образовательного процесса, является экологическая компетенция, подразумевающая совокупность знания-вого компонента в данной области, умений

видеть и решать экологические проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель и планировать экологонаправленную деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выбирать наиболее оптимальные методы

сохранения экологического равновесия; способность применять эти знания и умения в конкретной деятельности.

Основная цель экологического образования – формирование экологических знаний и мышления на основе активной жизненной позиции. Пробуждение экологических знаний неразрывно связано с осознанием человеком своей роли на Земле. В настоящее время вследствие технического прогресса, урбанизации общества человек перестал ощущать себя и окружающую среду как единое целое в пределах биосферы.

Решение современных экологических проблем требует компетентного подхода, который включает естественные, социальные и гуманитарные науки, приближаясь, таким образом, к философскому уровню познания.

Экологическое образование имеет межпредметный характер. Главную роль тут играют естественно-научные дисциплины: физика, биология, география, химия. При изучении этих предметов имеются огромные возможности для формирования экологических знаний. Такая возможность есть практически на каждом уроке и ее необходимо использовать.

В рамках какого-нибудь одного предмета экологическое образование и воспитание не может быть осуществлено в полной мере. Однако возможности осуществления экологического образования в процессе изучения различных дисциплин неодинаковы. Они определяются спецификой задач и содержанием предмета.

Содержание экологического образования комплексно. Оно включает идеологические, научные, нравственно-эстетические, правовые, личностно-мировоззренческие и практические аспекты. Для их реализации в школьном курсе естественно-научных дисциплин сложились более благоприятные условия, чем в других предметах. Последнее объясняется прежде всего тем, что цели и задачи естественно-научного и экологического образования тесно взаимосвязаны

между собой и дополняют друг друга. Цель экологического образования заключается еще и в формировании ответственного отношения к природе, которое должно стать важнейшим элементом в системе социальных отношений будущего образования – преодолеть потребительский подход к природе, воздействуя на все аспекты сознания: научный, художественный, нравственный и правовой. Задачей же школьного курса естественно-научных дисциплин является прежде всего формирование диалектико-материалистических взглядов на природу и на взаимодействие общества и природы; овладение учащимися знаниями и умениями для рационального использования природных ресурсов и охраны окружающей среды, оценки природной и хозяйственной обстановки в своей местности, воспитание норм и правил поведения в природе.

Целостное представление об экологизации школьного естественно-научного образования дает выделение в его содержание ведущих идей. Многие из них (развитие и целостность природы, изменение природы в процессе труда, окружающая среда и здоровье человека, природа в нравственно-эстетическом развитии личности) являются основополагающими в экологическом образовании.

Раскрытие их в обучении физике, химии, биологии, географии направлено на формирование у школьников понимания целостности природы Земли, единства ее процессов, естественной связи с ней человека, а также того, что любая хозяйственная деятельность человека и его поведение в природе должны быть согласованными с ее законами.

Так как все изменения природной сферы – естественные и вызваны деятельностью человека и оказывают влияние на условия жизни и здоровье населения, то рассмотрение этой взаимосвязи осуществляется через систему знаний о значении отдельных компонентов природы в целом для жизни и хозяйственной деятельности человека, о необходимости рационально-

го использования природных ресурсов и восстановления. Изучение основ природопользования, рассмотрение вопросов о роли прогнозирования изменений окружающей среды способствуют пониманию учащимися важности учета особенностей природы в процессе трудовой деятельности человека. В целом школьный курс естественно-научных дисциплин помогает учащимся осознать значение природы для общества, понять, что природа – основной источник удовлетворения жизненных и духовных потребностей человека, осмыслить необходимость ответственного отношения к ней.

Формирование экологической компетенции обеспечивается за счет таких базовых технологий, как технология проблемного и проектного обучения, информационно-коммуникационная технология, исследовательский метод и метод эмоционального воздействия.

Проблемный метод позволяет не только отойти от декларативного подхода к изучению, но и развить среди учеников дискуссию, дать возможность им свободно выражать и отстаивать в полемике свою точку зрения, в том числе по вопросам экологии. Примером постановки проблемного вопроса может служить вопрос: «Нуждается ли богатейшая Россия в охране биологических ресурсов? От кого их нужно охранять?», поставленный перед изучением темы «Биологические ресурсы России и их охрана», или вопрос «Можно ли пить воду из родника, расположенного на территории Рабочего поселка?», сформулированный перед проведением экологической тропы.

Информационная компетенция, подразумевающая в том числе свободный поиск информации с помощью Интернет-ресурсов, владение навыками работы с текстовым редактором Microsoft Office Word и т.д., бок о бок идет с экологической компетенцией. Поэтому в рамках занятий элективного курса «Географы-экологи» отводится время для создания компьютерного текста, графиков и диаграмм, созда-

ния презентаций и продуктов программы Microsoft Office Publisher.

Компьютер в урочной деятельности используется на всех этапах обучения: при объяснении нового материала (мультимедийные презентации, слайд-шоу, иллюстрирующие изучаемый материал, фотографии изучаемых природных зон, экологические проблемы изучаемых территорий); закреплении; повторении (мультимедийные тренировочные задания); контроле знаний, умений и навыков (электронные тесты, разработанные в программах Microsoft Office).

С целью формирования экологической компетенции используется целый ряд методов и форм занятий, ведущими из которых являются экскурсия, летний профильный лагерь, походы, творческие задания, городские, Всероссийские экологические акции (День птиц, День Земли и т.д.).

В обучении естественным дисциплинам принцип соединения науки и практики обязателен, и потому обучение экологии в средней школе предполагает включение практического компонента – методов познания, свойственных самой науке – наблюдений, опытов, экспериментов, которые могут быть «вплетены» в ткань урока путем введения лабораторных и практических работ, демонстрационных опытов: они позволяют проиллюстрировать те или иные процессы и явления, подтверждающие экологические закономерности, а также предоставляют возможность учащимся принять активное участие в исследовании. Наблюдения обеспечивают возможность изучения и понимания внешней стороны предметов и явлений, эксперимент позволяет проникнуть в их сущность, вскрыть объективные взаимосвязи, сделать достоверные выводы. В перечень практических методов обычно включают и разнообразные упражнения, в основе которых лежит разного рода практическая деятельность учащихся.

В системе непрерывного экологического образования средняя общеобразовательная школа призвана решить одну из важнейших задач – заложить основу формирования

личности с новым образом мышления и типом поведения в окружающей среде. Пути реализации целей экологического образования различны: экологизация традиционных учебных дисциплин, создание интегрированных курсов, работа экологических кружков и т.д. Это особенно актуально именно сейчас, поскольку в настоящее время образовательный предмет «экология» исключен из обязательного перечня. Поэтому, на наш взгляд, наиболее реальным представляется экологизация преподавания традиционных школьных курсов. И курс химии может внести свой немалый вклад в систему экологических знаний и развитие экологически целесообразной деятельности школьников. Это тем более актуально, поскольку в последние годы падает интерес к естественно-научным дисциплинам, и в обществе преобладает боязнь химии и приписывание ей мыслимых и немыслимых грехов. Надо вовремя и правильно разъяснить, что экологические проблемы порождает не наука химия, а использование результатов и достижений химии экологически неграмотным человеком.

То есть целью экологизации химического образования является формирование у учащихся на основе системных знаний способность ориентироваться в химических аспектах экологических проблем, а также в выработке рационального поведения в природной среде, а во многих случаях и элементарную безопасность свою и окружающих.

Предметная экологизация может затрагивать как учебную (урочную), так и внеучебную (внеурочную) деятельность. Урочная экологизация проводится, как правило, в виде дополнения к урокам по общеобразовательной программе и на факультативных занятиях. А внеурочная работа проводится в рамках эколого-химического кружка.

Одним из эффективных методов формирования экологических знаний и умений является решение задач по экологической тематике. Их оптимальное использование в учебном процессе позволяет сделать тео-

ретический материал аргументированным, жизненным и нескучным. В поисках ответа на поставленную задачу при проведении расчетов и сопоставлении полученных результатов ученик становится сопричастным к проблемам защиты природы, получает возможность использовать полученные знания в жизни при принятии решений. Кроме того, содержание задач по экологической тематике, возникшие на стыке многих наук и уже по происхождению имеющие интегрированный характер, создает благоприятные условия для формирования целостного восприятия окружающего мира и способствует развитию мыслительных способностей учащихся. В результате просмотра задач с экологическим содержанием было обнаружено, что они или посвящены глобальным проблемам, или требуют операций с большими числами и всегда содержат большие ошибки, т.е. ответы получаются приближенными.

В условиях экологизации химического образования роль химического эксперимента резко возрастает, он становится активным методом изучения окружающей среды, воспитывается бережное отношение к природе. При этом школьники учатся анализировать разнообразные экологические ситуации, прогнозировать последствия антропогенного воздействия, находить решения, направленные на защиту, сохранение и восстановление среды обитания.

Содержание школьного курса физики, химии, биологии, географии располагает объективными возможностями формирования и развития у школьников нравственных норм и привычек поведения в природе, ценностных ориентаций, а формирование экологических знаний у учащихся с использованием информационных технологий легче усваивается.

Например, мультимедийные возможности ПК позволяют сочетать и комбинировать визуальную и вербальную информацию, управлять ее потоком, чего нельзя делать в полной мере при использовании кино и видео. На экране монитора за счи-

тантные секунды оживают рисунки, схемы, чертежи, которые ранее приходилось изображать на доске постепенно, по ходу изложения материала. Средства мультимедиа позволяют направить внимание учащихся на важнейшие объекты и явления, изображенные на других наглядных материалах.

Таким образом, содержание школьного курса естественно-научных дисциплин способствует экологическому образованию школьников и имеет для этого огромные возможности. В их реализации и подготовке экологически грамотного поколения основная роль принадлежит учителю, его творческой инициативе.

Этапы школьного обучения, возрастные возможности учащихся, реальные условия социального и природного окружения – все это обуславливает характер формирующихся отношений школьников к природе, их деятельность по сокращению и уменьшению окружающей среды.

Рассмотрим отношения к природе учащихся среднего звена (VI–IX кл.), в период школьной жизни.

Учащиеся (12–15 лет) глубже осознают государственную и общественную значимость экологических проблем. Они осуждают всякое зло, жестокость, жадность по отношению к природе. Бережное отношение к природе они тесно связывают с борьбой за мир, за предотвращение войны как самого большого зла для людей и природы.

У школьников этого возраста, особенно у девочек, ярко выражено нравственно-эмоциональное отношение к природе: «природа самое прекрасное», «это самое необходимое, нужное человеку», «от природы зависит настроение человека», «преlest природы нельзя губить».

В этом возрасте усиливаются патриотические мотивы: «Родина это прежде всего родная природа», «Мой вклад в охрану природы будет помощью Родине». Забота о природе родного края у старших подростков проявляется в конкретных делах. Они нередко выступают с инициативой вычистить речку или пруд, озеленить двор.

Вместе с тем именно в этом возрасте чаще всего встречаются «разрушительные действия». Подростки еще слабо представляют себе последствия воздействия человека на природу, нередко не предвидят, к чему может привести поступок, совершенный из любопытства или озорства. Поистине противоречивый возраст! Это создает определенные трудности в развитии и укреплении экологической культуры подростков. В то же время их активность и стремления к деятельности служат основой для овладения научными знаниями, формирования практических умений и навыков природоохранительного характера.

Большинство школьников раннего юношеского возраста, как правило, придают большое значение общественно полезным делам по улучшению окружающей среды, принимают в них участие, высказывают твердое убеждение в том, что охрана природы – задача каждого гражданина. Молодежь видит вред не только от прямого ущерба, который может нанести человек природе, но и от равнодушного к ней отношения. К этому надо готовить их с раннего возраста.

Психолого-педагогические основы экологического образования и воспитания школьников разрабатываются с учетом возрастных особенностей учащихся, выражающихся во взаимосвязи мышления, памяти, внимания и успеваемости; направления их сознания на соблюдение нравственных и гражданских норм общества и оптимизации окружающей среды; системности и проблемности в обучении началам экологии.

В учебных предметах содержится значительный объем естественно-научных и гуманитарных знаний, систематизация которых и развитие на межпредметной основе с учетом психологических особенностей мышления, памяти и внимания учащихся позволяют сформировать общий подход к рассмотрению картины мира и воспитать осознанное стремление к активной общественно-полезной деятельности.

Каким образом можно и необходимо систематизировать этот учебный материал, как придать обобщенный и конкретный характер знаниям о картине мира?

Первое условие – это учет возрастных особенностей взаимосвязи памяти, внимания и успеваемости школьников в целях формирования у них прочных, глубоких и системных знаний по основам наук.

Следует отметить, что в литературе не подвергается специальному исследованию вопрос о возрастных особенностях зависимости успеваемости от памяти и внимания учащихся, к тому же данные приводятся, как правило, суммарно для мальчиков и девочек, что вряд ли является оправданным, поскольку практика школьной педагогики постоянно указывает на необходимость дифференцированного подхода к учащимся разного пола и возраста. В общей сумме факторов, определяющих успешность обучения, память и внимание перестают играть ведущую роль. На первое место выступают более сложные, приобретенные в процессе обучения формы усвоения учебного материала.

Второе условие заключается в формировании системности знаний учащихся применительно к старшеклассникам.

Важное условие реализации экологических знаний в процессе обучения – формирование теоретического мышления. Выполнение этой задачи на уровне требований для выпускников средней школы выражается в усвоении ими основ научной теории. Каким образом достигается системность в знаниях старшеклассников? Анализ школьных учебников показывает, что материал принципиально не может быть представлен в таком виде, чтобы ученик не преобразовывал его в своем сознании по элементам теории. Внутренняя перестройка знаний ученика сопровождается преобразованием тех связей, которые возникают при первичном ознакомлении с учебным материалом. Пересказывая материал, школьник вновь перестраивает имеющиеся знания.

Таким образом, научная теория в учебном процессе отображается в трех принципиально разных системах: при первичном ознакомлении в учебнике или объяснении учителя, при итоговом – в сознании ученика и в изложении самого ученика. Чтобы школьник усвоил системные знания, ему необходимо дважды перестроить первично полученные сведения.

Формирование знаний о знаниях – еще одна сторона усвоения теоретического материала, особенно в условиях актуальных задач оптимизации учебно-воспитательного процесса, которые стоят перед школой. В содержании образования эти знания выполняют функцию реализации принципов сознательности в обучении и, кроме того, функцию направленности на формирование научного мировоззрения. Выработка научного мировоззрения включает в себя процесс формирования научной картины мира и систему взглядов на познание.

Третье условие – деятельность и общение в природной среде.

Определение оптимальных условий формирования умений и навыков на базе экологических знаний.

Эффективность экологического образования во многом определяется готовностью педагогов-экологов к профессиональной деятельности, которая означает способность решать профессиональные задачи и проблемы, возникающие в реальных условиях образовательного процесса.

Профессиональная компетентность педагога базируется на синтезе усвоенных экологических, педагогических и методических знаний, умений, навыков, необходимых для решения профессиональных задач.

В настоящее время экологические проблемы ощутимо влияют на все сферы жизни людей: науку и производство, политику и экономику, энергетику, градостроительство, здравоохранение и образование. Экология создает методологическую основу для прогнозирования последствий вмешательства в природные системы, для

синтеза научных знаний и социального опыта, для изучения возможностей науки и практики разумно решать экологические проблемы.

Экология представляет собой уникальное явление в современной науке. В ней проявляются такие масштабы обобщения, какие достигнуты лишь в немногих областях знаний. Знания в области экологии чрезвычайно разнообразны и многоаспектны: от конкретных сведений о практике природопользования до философско-мировоззренческих обобщений, раскрывающих закономерности взаимодействия общества и природы. Обобщающий характер результатов, значительный методологический и теоретический базис экологии выдвигают ее в центр интеграции научного знания. В настоящее время границы экологических исследований значительно расширились и включают социальную экологию, философию экологии, философию социэкологии и антропоэкологии, экологическую этику и эстетику, педагогическую и профессиональную экологию.

Таким образом, при осуществлении экологического подхода к изучению естест-

венно-научных дисциплин учащиеся усваивают, что природа и общество взаимосвязаны как во времени, так и в пространстве. Для данных взаимосвязей характерна определенная закономерность.

Литература

1. *Голубев, И.Р.* Окружающая среда и ее охрана: кн. для учителя / И.Р. Голубев, Ю.В. Новиков. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
2. Дialeктика в науках о природе и человеке // Тр. III Всесоюз. совещания по философским вопросам современного естествознания. – М.: Наука, 1983.
3. *Захлебный, А.Н.* Книга для чтения по охране природы: для учащихся 9–10 кл. ср. шк. / А.Н. Захлебный. – М.: Просвещение, 1986. – 175 с.
4. Педагогическая энциклопедия / И.А. Каиров (гл. ред.), Ф.Н. Петров (гл. ред.) [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4.
5. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
6. *Реймерс, Н.Ф.* Охрана природы и окружающей человека среды: словарь-справочник / Н.Ф. Реймерс. – М.: Просвещение, 1992. – 320 с.
7. *Суравегина, И.Т.* Экология и мир: метод. пособие для учителя / И.Т. Суравегина, В.М. Сенкевич. – М.: Новая школа, 1994. – 128 с. ■

УДК 37.035

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Е.Г. Кузнецова

Аннотация

В статье представлены и обоснованы педагогические условия эффективного формирования социально значимых ценностей подростков из семей различного типа на основе психолого-педагогического мониторинга, комплексного воздействия на компоненты ценностей, опоры на ведущую деятельность подростков, активизации ресурсов семьи, повышения готовности классного руководителя к формированию ценностей подростков.

Ключевые слова: ценности, педагогические условия, мониторинг, комплексное воздействие, ведущая деятельность, ресурсы семьи, готовность классного руководителя.

Abstract

The article describes and substantiates pedagogical conditions of forming socially meaningful values of teenagers coming from various family types. The substantiation is based on psychological and pedagogical monitoring, complex influences on value components, reliance on teenagers' leadership, activation of family resources, and increased preparedness of class teacher to forming teenagers' values.

Index terms: values, pedagogical terms, monitoring, complex influence, leadership, family resources, preparedness of class teacher.

Система ценностей личности не является раз и навсегда сформированным образованием, она формируется и претерпевает изменения под воздействием ряда условий. В связи с этим особенно актуальной является проблема определения педагогических условий формирования ценностей личности.

В педагогике условия, не являясь сами по себе причиной событий, в то же время усиливают или ослабляют действие причины. С таких позиций условия определяются как факторы, обстоятельства, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы.

Понятие «педагогические условия» определяется как совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления,

обеспечивающих успешность достижения поставленной задачи [6, с.128].

В нашем исследовании за основу мы взяли определение педагогических условий Э.В. Эпифановой [2] и рассматриваем их как совокупность внешних обстоятельств образовательного и воспитательного процесса и внутренних особенностей, способствующих формированию социально значимых ценностей подростков. То есть понятие «педагогические условия» включает в себя следующие компоненты: опосредованное влияние и самокоррекцию, самовоспитание.

По результатам опытно-экспериментальной работы нами были определены следующие педагогические условия эффективного формирования социально значимых ценностей подростков.

Первое педагогическое условие – ориентация на уровни сформированности цен-

ностей подростков, их регулярная оценка в процессе психолого-педагогического мониторинга формирования ценностно-смысловой сферы личности подростков с целью оказания учащимся педагогической поддержки в осмыслении каждым из них своего уникального духовного мира и ориентирования в мире ценностей на этапах ценностного выбора.

Психолого-педагогический мониторинг трактуется как «сложный процесс, включающий в себя систему взаимосвязанных специфических видов деятельности, носителями которых являются разные участники, выполняющие различные функции, необходимые для оперативного отслеживания результатов педагогических воздействий и среды ... учреждения на здоровье, психическое и физическое развитие ребенка.

Основной целью психолого-педагогического мониторинга является коррекция образовательной и оздоровительной деятельности, условий среды ... учреждения для предупреждение возможных неблагоприятных воздействий на развитие детей» [1, с.2].

В контексте нашего исследования психолого-педагогический мониторинг формирования ценностей подростков позволяет увидеть взаимосвязь различных факторов их формирования, выявить объективные и субъективные причины, искажающие ценностно-смысловую сферу личности и негативно влияющие на личностное развитие подростка.

В зависимости от того, какие конкретные ценности и ценностные ориентации входят в иерархию ценностей личности, как характеризуются ценностные отношения, сочетания этих ценностей, степень большего или меньшего их предпочтения относительно других и т.п., можно определить уровень развития ценностей и ценностных ориентаций, а также, как следствие, на какие цели жизни направлена деятельность человека и какие средства для достижения этих целей для него предпочтительны. Содержательная сторона и иерархическая

структура ценностей и ценностных ориентаций показывает не только уровень сформированности ценностей и ценностных ориентаций, но и то, в какой степени выявленные ценности и ценностные ориентации учащихся соответствуют общественному эталону, насколько они адекватны целям воспитания.

Прежде всего, следует определить степень сформированности психологического механизма ценностных ориентаций, т.е. особенности дифференциации ценностей (умение учащихся производить ценностный выбор). Показателем, характеризующим этот психологический параметр ценностных ориентаций, является вариативность оценок при определении значимости той или иной ценности. Таким образом, по степени сформированности психологического механизма можно выделить три основные группы подростков:

1) учащиеся, у которых имеется в достаточной мере дифференцированная структура ценностных ориентаций;

2) учащиеся, у которых дифференцированная структура ценностных ориентаций начинает формироваться;

3) учащиеся, у которых дифференцированная структура ценностных ориентаций еще не сложилась.

Как показывает практика, в процессе формирования общественно значимых ценностей подростков деятельность должна быть направлена на нравственные поступки личности, связанные с моральными ценностями, мотивацией, имеющей общественную значимость, на систему этических ценностей, норм и правил поведения, традиции, обычаи, нейтрализацию и коррекцию порицаемых в социуме форм поведения и отношений. Важно сформировать духовный облик подростка, основывающийся на нравственном идеале, выступающий как цель образования личности.

Таким образом, регулярная оценка уровней сформированности ценностей и ценностных ориентаций подростков в процессе психолого-педагогического монито-

ринга формирования ценностно-смысловой сферы личности подростков позволяет усилить гуманистическую направленность ценностных ориентаций учащихся. Результаты мониторинга создают основу для обоснованного выбора учеником жизненных установок и нравственных позиций, содержания дальнейшего образования, позволяют усиливать эффективность форм и методов психолого-педагогической работы.

В качестве **второго педагогического условия** выступила необходимость комплексного психолого-педагогического воздействия на когнитивный, эмоционально-оценочный, мотивационно-поведенческий компоненты структуры ценностей непосредственно самих подростков и опосредованно на названные компоненты структуры ценностей других субъектов учебно-воспитательного процесса (родителей, классных руководителей, учителей-предметников).

Психолого-педагогическое воздействие на познавательный компонент структуры ценностных ориентаций подростков и других субъектов учебно-воспитательной деятельности заключается в их участии в специально организованных мероприятиях, носящих как просветительский, так и развивающий характер.

Психолого-педагогическое воздействие на эмоционально-оценочный компонент структуры ценностных ориентаций подростков и других субъектов учебно-воспитательной деятельности заключается в организации оценочной деятельности участников и базируется на создании ситуаций нравственного выбора, «проживания», прочувствования их эмоционального состояния. Необходимым этапом данной деятельности было осуществление ее участниками рефлексии.

Психолого-педагогическое воздействие на мотивационно-поведенческий компонент структуры ценностных ориентаций подростков и других субъектов учебно-воспитательной деятельности заключается в осуществлении коллективных творческих дел как логического обобщения какого-

либо раздела программы воспитания (трудолюбивые дела, выполнение общественных поручений, участие в совместных с родителями мероприятий, концерты художественной самодеятельности, защита проектов, выпуск тематических газет, альманахов и т.д.); в приобщении к общественно-полезному труду.

Третье педагогическое условие – опора на ведущую деятельность данного возрастного периода как средства формирования ценностно-смысловой сферы личности подростков, переориентации их активности, переключения сил и внимания с негативных форм самореализации на позитивные.

О.В.Лишин (1984) показывает, что психологической основой воспитательного процесса являются формирование и развитие смыслового содержания типов ведущей деятельности на различных этапах личностного онтогенеза, который осуществляется за счет направленной трансляции смысловых структур личности от старших поколений младшим в процессе их взросления.

При этом ведущая деятельность представляет собой смысловую структуру, в ядре которой находится доминанта к общению и эмоциональному контакту со значимым Взрослым, сенситивность к его влиянию и смысловая установка к участию в предлагаемой им деятельности. Второй составляющей является социально-психологическое содержание, вносимое в ведущую деятельность Взрослым, остальными ее участниками и значимым окружением. Третьим компонентом выступает становление элементов смысловых структур, вырабатываемых субъектом в процессе деятельности и в перспективе формирующих его существенные личностные качества [3, с.11].

Чтобы такая деятельность способствовала развитию подростков, она должна отвечать ряду требований: быть посильной (чтобы не обескуражить и не отбить желание в ней участвовать); отличаться привлекательностью, которая обеспечивается

новизной, ощутимым результатом, одобрением окружающих или особой ролью подрастающего в ее осуществлении.

По мнению ряда исследователей, ведущей деятельностью личности подросткового возраста является общественно-полезный труд (Д.И.Фельдштейн, О.В.Лишин и др.).

Подробно остановимся на модели формирования устойчивых личностных смысловых структур в процессе приобщения подростков к общественно-полезному труду на основе педагогически организованной деятельности, предложенной О.В.Лишиным (2002).

1. Формирование *положительного отношения* к акту помощи как к действию и предвосхищение положительных эмоций, усиленных групповыми отношениями и позицией эмоционального лидера – руководителя.

2. Формирование *личностного смысла и смысловой установки* на основе этого отношения (самоутверждение положительными поступками и потенциальная готовность к ним как к средству самоутверждения).

3. Становление *мотива* общественно-полезной деятельности как средства самоутверждения, соответствующего потребности социально актуальной деятельности, как средства формирования самоуважения через уважение окружающих.

4. Формирование *смысловой диспозиции* – первого наддеятельностного образования, устойчивой смысловой структуры, обладающей транситуативными свойствами. (Забота о людях становится личностным качеством, с опорой на принципиально положительное, гуманное отношение к ним. Это уже формирование гуманистического отношения как черты личности).

5. Формирование *смыслового конструкта* – осознания своей жизненной позиции среди иных жизненных позиций других людей.

6. Производной этого процесса становится формирование *личностных ценностей* как принципов отношений и поведения,

свойственных личности. Они отражаются в сознании субъекта в форме *ценностных ориентаций* – оснований оценок социальных объектов, на которые он ориентируется в выборе своих жизненных целей и ведущих к их достижению средств [4].

Четвертое педагогическое условие – активизация собственных внутренних ресурсов семьи подростков за счет ее стимулирования к самопомощи, а также интеграции воспитательных сил школы, семьи, общественности.

В литературе описаны наиболее важные предпосылки организации работы с семьей (в рамках образовательных учреждений) [5]. К ним относятся:

– поддержка со стороны руководства (предполагает правильную аргументацию необходимости);

– сотрудничество с психологической службой учреждения;

– мотивация родителей;

– умение вовлечь в работу родителей для достижения согласованных целей (через организацию обсуждения и планирование);

– хороший контакт и эффективное взаимодействие с родителями (через создание доверительной рабочей обстановки, устраняющей неопределенность и неуверенность в отношениях);

– инновационный климат в работе, допускающий свободу действий (в определенных пределах), инициативу, свободное высказывание идей, возможность экспериментирования и творчества.

На наш взгляд, стимулирование семьи к самопомощи возможно, прежде всего, за счет привлечения родителей к деятельности образовательного учреждения, которое может осуществляться:

– за счет обязательного, систематического участия родителей во внеурочных школьных мероприятиях, реализующих просветительские, диагностические, коррекционно-развивающие цели в форме бесед, дискуссий, «круглых столов», занятий с элементами тренинга и т.п.;

– за счет приглашения родителей наблюдать за учебной и внеучебной деятельностью своего ребенка в стенах школы, например, в рамках «Дня открытых дверей в школе».

Участие родителей в «Днях открытых дверей» позволяет им увидеть своего ребенка в учебной обстановке, на перемене, в столовой; его поведение воспринимается в контексте взаимоотношений со сверстниками, старшими и младшими учащимися, учителями.

Повышению эффективности вышеназванных действий родителей способствует овладение ими программой наблюдения за детьми и фиксацией этого процесса и его результатов, делая записи.

Наблюдения за продуктивной деятельностью ребенка дома и в школе во время его посещения можно вести по следующей схеме:

– как *включается в работу*: слушает задание внимательно или отвлекается; активно принимается за дело или «расскачивает»;

– *особенности процесса выполнения*: самостоятелен от начала до конца; подражает соседу, маме, брату; обращается к взрослым с вопросами или за помощью; не обращается за помощью, но нуждается в ней (получает дополнительные указания); работает быстро или медленно; увлечен заданием или нет; выполняет старательно или небрежно; успевает закончить задание или оставляет его незаконченным;

– как *реагирует на затруднения, неудачи*: пытается преодолеть, возобновляет попытки; просит помощи или молча ожидает ее; прерывает работу; проявляет раздражение, гнев, нервничает;

– как *оценивает результат*: любит свою работу, испытывает удовлетворение; огорчается, смущается из-за ошибок, проявляет агрессию из-за неудачи; проявляет полное равнодушие.

Совокупность указанных показателей позволяет судить о степени активности ребенка, ее целенаправленности, отношении к требованиям взрослых и является основой

для суждения о его способности управлять собой и своими действиями для решения поставленных перед ним задач. Вместе с тем эта информация показывает, как лучше организовать процесс выполнения заданий теми детьми, которые не уверены в себе, несамостоятельны, лишены чувства ответственности за свои поступки.

Пятое педагогическое условие заключается в обеспечении повышения теоретического и методического уровней готовности классных руководителей к формированию у подростков социально одобряемых ценностей, а также в повышении профессиональной компетентности классного руководителя в вопросах создания благоприятного социально-психологического климата в ученическом коллективе.

Повышение теоретического и методического уровней готовности классных руководителей к формированию у подростков социально одобряемых ценностей может осуществляться посредством соответствующих семинаров. Целями данных семинаров являются вооружение классных руководителей философскими, психолого-педагогическими знаниями о ценностях, ценностных ориентациях личности, современными концепциями воспитания, передовым опытом работы, методами научного планирования, организации, оценки воспитательной работы в коллективе класса; правильно и всесторонне анализировать педагогические ситуации и применять в работе инновационные педагогические технологии, учитывая уровень сформированности ценностных ориентаций у подростков.

Семинар предусматривает проведение лекционных, практических, тренинговых занятий, организацию самообразования классных руководителей, изучение передового опыта, проведение исследовательских работ и др. С выступлениями на семинарах могут выступать учителя, классные руководители, педагоги-ученые, психологи. Итог работы – организация научно-практической конференции учителей и классных руководителей школы.

Создание благоприятного социально-психологического климата в классе обеспечивается умениями классного руководителя спланировать детский коллектив, выдвигать перед коллективом и отдельными учениками близкие, средние и дальние перспективы жизнедеятельности; организацией ученического самоуправления; выполнением учащимися временных и постоянных индивидуальных, групповых, постепенно усложняющихся общественных поручений (учебных, трудовых, культурно-просветительных, спортивных, организационных).

Реализация вышеназванных педагогических условий обеспечивает формирование у подростков общественно значимых ценностей и ценностных ориентаций.

Литература

1. *Алямовская, В.* Психолого-педагогический мониторинг как метод оптимизации деятельности педколлектива / В. Алямовская // Дошкольное образование. – 2003. – № 17. – С.2.
2. *Епифанова, Э.В.* Педагогические условия предупреждения и преодоления асоциального поведения подростков на основе ценностных ориентаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э.В. Епифанова. – Магнитогорск, 2006. – 39 с.
3. *Лишин, О.В.* Воспитывающее воздействие ведущей деятельности в системе отношений «ребенок–взрослый» на формирование личностной направленности человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.В. Лишин; НИИ ОПП. – М., 1984. – С.11.
4. *Лишин, О.В.* Смысловой конструкт в личностном становлении подростков и юношей (психологические предпосылки, механизмы развития и эффективность воздействия педагогически организованной коллективной деятельности) / О.В.Лишин // Мир психологии. – 2002. – № 1. – С.83-99.
5. *Михайлова, Т.В.* Формирование ценностных ориентаций у подростков в системе деятельности классного руководителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Михайлова. – Чебоксары, 2008. – 36 с.
6. *Ракова, Г.Г.* Формирование активности младшего школьника в познавательной-музыкальной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / Г.Г. Ракова. – Оренбург, 1999. – 158 с. ■

УДК 377.5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

С.В. Попова

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной мобильности специалиста среднего звена, выявлены необходимые педагогические условия и определены критерии сформированности элементов профессиональной мобильности.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, специалист среднего звена, педагогические условия, критерии сформированности элементов профессиональной мобильности.

Abstract

The article considers the problem of enhancing field managers' professional mobility, defines required pedagogical conditions and criteria of formation for each element of professional mobility.

Index terms: professional mobility, field manager, pedagogical conditions, criteria of formation of elements of professional mobility.

В последнее десятилетие на актуальность проблемы формирования профессиональной мобильности в рамках получения профессионального образования постоянно обращается внимание на российских и международных научно-практических конференциях. С каждым годом становится все более очевидным, что в XXI в. Россия будет развиваться не за счет природных ресурсов, а за счет человеческого фактора. Поэтому проявление стремления специалистов к росту уровня своей профессиональной квалификации и профессиональной мобильности становится все более определяющим и значимым требованием работодателей при поступлении на работу в фирму или на промышленное предприятие. Современная металлургическая промышленность также испытывает потребность в профессионально компетентных и профессионально мобильных выпускниках средних специальных учебных заведений. Это связано в первую очередь с преобразованиями в этой отрасли, которые практически полностью меняют представления об условиях труда за достаточно короткий временной период. В результате каждый специалист должен быть готов к тому, что первоначально полученного образования ему будет недоста-

точно и придется на протяжении всей своей трудовой карьеры постоянно доучиваться и переучиваться. Обладание специалистом таким качеством, как профессиональная мобильность, повышает его конкурентоспособность, эффективность профессиональной адаптации и профессиональной деятельности.

Под профессиональной мобильностью специалиста среднего звена мы понимаем его способность и готовность быстро, успешно и наиболее эффективно адаптироваться к новым технологическим условиям труда путем овладения новыми техническими средствами и новейшими технологическими процессами; наиболее быстро и эффективно перестраивать содержание своей деятельности в связи со сменой требований рынка труда; быть готовым к смене профессии; иметь желание постоянно повышать свою профессиональную компетентность, самостоятельно приобретая недостающие знания и умения.

При освоении профессии подобную готовность будущий специалист может приобрести в образовательной системе, которая сама обладает характеристиками мобильности. Существенный вклад, способствующий росту профессиональной мобильности выпускников, вносит реали-

зубея в настоящее время реформа российского профессионального образования. Одним из основных направлений этой реформы является изменение восприятия образования как отрасли социальной сферы и рассмотрение ее как отрасли производства знаний.

В работе С.Е.Каплиной, исследовавшей проблему формирования профессиональной мобильности студентов, получающих техническую специальность, отмечается, что «в педагогической науке под мобильными образовательными структурами подразумеваются организационные системы образования, компоненты которых имеют связи и отношения, допускающие возможность оперативного перестраивания в соответствии с динамично меняющимися потребностями общественной и индивидуальной практики. Для того чтобы обеспечивать экономику специалистами, способными работать в условиях новых рыночных отношений, необходимо создавать, осваивать и развивать новые концепции и технологии формирования профессиональной мобильности в рамках сложившейся образовательной структуры» [1, с.148].

Р.З.Балягова рассматривает профессиональную мобильность как один из критериев качества образования и указывает, что «профессионально мобильный человек должен обладать определенным набором компетенций, быть готовым к переменам, т.е. человек готов внести существенные изменения в свою жизнь и деятельность без чье-либо вмешательства или давления» [2, с.26].

Вопросам, раскрывающим психолого-педагогические основы формирования готовности студентов к профессиональной деятельности, посвящены работы: И.А.Зимней, Т.Е.Исаевой, А.К.Марковой, А.М.Новикова, М.В.Носкова, Л.П.Меркуловой, М.А. Пазюковой, О.М.Белоцерковского, В.Н. Лисачкиной и др. Наиболее подробно проблему формирования профессиональной мобильности студентов высших учебных заведений средствами различных дисциплин

исследовали Л.В.Кансузян, О.Д.Дункан, П.М.Блац, С.В.Нужнова, А.М.Столяренко, О.А.Малыгина, Л.В.Горюнова, З.А.Решетова, Б.М.Игошев, Е.В.Добрышина, В.А. Попков, С.Е.Каплина, Л.П.Меркулова, Т.И. Мясникова, О.М.Дудина и др.

В монографии В.Н.Лисачкиной, исследовавшей аспекты профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена металлургического профиля, отмечается, что одним из основных направлений профессиональной подготовки выпускников становится актуализация и усиление математической подготовки. Анализируя профессиональные задачи в области металлургии, становится очевидным, что владение математическим аппаратом при решении возникающих практических задач из области профессиональной сферы является не просто необходимостью, а обязательным условием успешности будущей профессиональной карьеры выпускника [3].

В работе О.А.Малыгиной были выделены основные составляющие профессиональной мобильности: методологическая, фундаментальная, профессиональная, математическая, социально-организационная, творческая, критически-оценочная [4]. Важно отметить, что в процессе изучения математики возможно формирование элементов каждой составляющей профессиональной мобильности. Более полноценная подготовка профессионально мобильного специалиста допустима только при интеграции математики, специальных и общепрофессиональных дисциплин.

При рассмотрении педагогического потенциала математических дисциплин в процессе формирования элементов профессиональной мобильности будущего специалиста среднего звена, необходимо выделить следующие аспекты:

- математические дисциплины оказывают важное влияние на формирование ценностных ориентаций специалиста среднего звена металлургического профиля, его профессиональных и личностных качеств;

- математика обладает эффективными методами повышения положительной мотивации, определяющей возникновение, направление, а также способы осуществления профессиональной мобильности;

- математические дисциплины являются основой формирования ключевых образовательных компетенций: математической; ценностно-смысловой; самообразования и саморазвития; учебно-познавательной; информациональной; общекультурной.

- профессионально направленный курс математики наполнен соответствующим профессионально ориентированным содержанием материала, особым спектром форм, методов и средств, необходимых для формирования профессиональной мобильности будущего специалиста.

Организуя процесс формирования элементов профессиональной мобильности будущего специалиста среднего звена, следует особо выделить два момента: во-первых, обозначить роль и место математических дисциплин в процессе становления профессионально мобильного специалиста, во-вторых, определить необходимый уровень педагогической диагностики и самодиагностики студента для выявления первоначального уровня профессиональной мобильности. Существенным средством формирования элементов профессиональной мобильности будущих специалистов среднего звена в процессе изучения математики является реализация следующих педагогических условий:

- организация единой системы формирования профессиональной мобильности будущего выпускника путем выявления основных ключевых компетенций и профессиональных качеств специалиста среднего звена металлургического профиля;

- ознакомление студентов с основными требованиями, предъявляемыми к личности профессионально мобильного специалиста;

- проведение профессионально ориентированного анализа математических знаний, необходимых будущему специалисту среднего звена;

- повышение у студентов положительной мотивации к формированию профессиональной мобильности через изучение математики, а также установка студентов на более глубокое освоение специальных и общепрофессиональных дисциплин;

- развитие у студентов культуры саморазвития, самодиагностики, самосовершенствования и самовоспитания;

- создание учебно-методического обеспечения и методических рекомендаций для преподавателей математики по процессу формирования профессиональной мобильности специалиста среднего звена металлургического профиля;

- использование в процессе обучения математике специально разработанных дидактических пособий, содержащих комплексы профессионально ориентированных задач, способствующих формированию элементов профессиональной мобильности специалиста среднего звена металлургического профиля;

- разработка и реализация научно-обоснованной модели процесса формирования профессиональной мобильности специалиста среднего звена металлургического профиля при изучении математики.

Все вышеперечисленные педагогические условия тесно взаимосвязаны друг с другом. Выполнение каждого отдельного условия в свою очередь обеспечивает успешное функционирование других условий. Предложенные педагогические условия учитывают современные направления развития и перспективы подготовки специалистов среднего звена металлургического профиля, исходят из современной парадигмы образования и опираются на имеющийся опыт отечественных и зарубежных ученых в подготовке профессионально мобильных специалистов.

Реализация установленных педагогических условий формирования профессиональной мобильности у специалистов среднего звена металлургического профиля составляет систему мер в образовательном процессе, обеспечивающих достиже-

ние обучающимися необходимого уровня овладения учебно-профессиональной деятельностью. Выделенные педагогические условия также дают возможность приобретения студентами устойчивого интереса к освоению специальных и общепрофессиональных дисциплин и тем самым к выбранной профессии.

Выбор способа определения сформированности элементов профессиональной мобильности специалистов среднего звена осуществляется в рамках компетентного и профессионально ориентированного подходов. Для проверки сформированности элементов профессиональной мобильности специалистов среднего звена при изучении математики можно выделить следующие критерии:

- наличие математических знаний, умений и навыков широкого профиля;
- степень сформированности положительной мотивации к осуществлению профессиональной мобильности;
- степень сформированности положительной мотивации к получению выбранной специальности;
- степень сформированности положительной мотивации к изучению математики и овладению методами и приемами решения профессионально ориентированных задач;
- уровень овладения необходимыми образовательными компетенциями, степень сформированности потребности к освоению специальных и общепрофессиональных дисциплин, практических умений в области выбранной специальности, характеризующих уровень развития профессиональной компетентности;
- сформированности компетенций самообразования и саморазвития.

На базе Самарского металлургического колледжа был проведен педагогический эксперимент среди студентов 1–2-го годов обучения, подтверждающий верность выделенных критериев. Для доказательности при проведении эксперимента были выбраны студенты двух направлений: экономи-

ческого и технологического. На экономическом направлении экспериментальную группу составили студенты, получающие специальность 080106 – «Финансы (по отраслям)», а контрольную группу составили студенты, получающие специальность 080110 – «Бухгалтерский учет». На технологическом направлении экспериментальную группу составили студенты, получающие специальность 150106 – «Обработка металлов давлением», а контрольную группу составили студенты, получающие специальность 150104 – «Литейное производство черных и цветных металлов». Элементами нововведения в экспериментальном обучении являлись: методика внедрения комплексов профессионально ориентированных задач; разработанное автором учебное пособие для средних специальных учебных учреждений металлургического профиля «Применение линейной алгебры и математического анализа в экономике»; дидактические материалы, служащие когнитивной ориентировочной базой для формирования всех составляющих профессиональной мобильности.

Оценка уровня математических знаний студентов контрольной и экспериментальной групп проводилась на основе входного контроля, специально разработанных диагностических срезов в течение года и итоговой аттестации в форме тестирования. Для проверки выполнения выделенных критериев сформированности профессиональной мобильности нами было взято за основу три компонента оценивания уровня математической подготовки студентов к освоению специальных и общепрофессиональных дисциплин. Этими компонентами являются: мотивационный, теоретический и практический.

Мотивационный компонент отражает внутреннюю готовность студента к применению математических знаний и включает в себя следующие компоненты личностных качеств: заинтересованность и осознанность в получении математических знаний для дальнейшего изучения специальных и

общепрофессиональных дисциплин (мотивы учебной деятельности), самоудовлетворенность полученными знаниями при проведении самооценки.

Изучение динамики мотивации учебной деятельности студентов проводилось в форме анкетирования. Им было предложено прочесть готовые высказывания и выразить свое отношение к изучению математики, поставив напротив номера каждого высказывания свой ответ. Проверка надежности опросов производилась на основе анализа всех анкет. Для вычисления надежности применялась формула Рюлона; для вычисления коэффициента надежности использовались формула Спирмена–Брауна и формула Кронбаха. Теоретический компонент готовности студента к применению математических знаний для изучения специальных и общепрофессиональных дисциплин предполагает наличие достаточного уровня знаний для решения профессионально ориентированных задач и выражается в рациональных методах усвоения математических знаний. Практический компонент опирается на личностный опыт и творческие способности студентов: умений анализировать, сравнивать, синтезировать, абстрагировать, обобщать, конкретизировать, классифицировать и систематизировать математические знания; математические компетенции, необходимые для решения профессионально ориентированных задач и моделирования различных ситуаций из области будущей профессиональной сферы.

В результате реализации выделенных педагогических условий было получено улучшение следующих характеристик сформированности элементов профессиональной мобильности в экспериментальной группе. В экспериментальной группе наблюдалось:

- повышение уровня образовательных компетенций широкого профиля;
- сформированность системных, осознанных, прочных математических знаний;

- повышение уровня когнитивных способностей: способности к переносу знаний и умений из одного вида профессиональной деятельности в другой, самостоятельность, критичность мышления и др.;

- повышение уровня профессионально-значимых знаний и умений в области осваиваемой профессии;

- проявление творческого подхода при решении профессионально ориентированных задач;

- проявление личностных качеств: надежность, дисциплинированность, ответственность, мотивация достижения поставленной цели, стремление к повышению качества работы.

Необходимо отметить, что у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой оказались наиболее сформированы не только математические знания и компетенции, но и определенная система знаний о построении самостоятельной исследовательской деятельности. Они способны более глубоко анализировать проблему, выделять противоречия, критически оценивать полученный результат, обладают более ярко выраженным стремлением приобретать новые знания.

Проблема формирования профессиональной мобильности в процессе изучения математики сложна и многогранна. Ее решение будет способствовать проявлению желания у студентов не просто учиться самостоятельно, а созданию мотивации к получению качественных знаний, пониманию важности математического образования для будущей профессиональной деятельности, что будет содействовать его конкурентоспособности на рынке труда.

Литература

1. Каплина, С.Е. Роль и возможности общеобразовательных дисциплин в формировании профессиональной мобильности будущего специалиста / С.Е. Каплина // Строительство-2007: материалы науч. конф. – Ростов: РГСУ, 2007. – С.148–149.

2. *Балягова, Р.З.* Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов нефтеперерабатывающей отрасли / Р.З. Балягова // Челябинск: Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 6. – С.25–31.

3. *Лисачкина, В.Н.* Проектирование и реализация профессиональной подготовки специ-

алистов среднего звена металлургического профиля / В.Н. Лисачкина. – Тольятти: ТГУ, 2007. – 133 с.

4. *Малыгина, О.А.* Формирование основ профессиональной мобильности в процессе обучения высшей математике / О.А. Малыгина. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 368 с. ■

УДК 811:373

РОЛЬ ТРЕНЕРА В СПОРТИВНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Г.А. Аль-Баттауй

Аннотация

В статье на основе анализа научной литературы рассмотрены аспекты изучения личности тренера в спортивном коллективе. Успех спортивной команды во многом обусловлен стилем руководства со стороны тренера. В данной статье произведен анализ качеств, какими должен обладать тренер. Широта взглядов, уровень знаний, навыков, умений, авторитет, любовь к своему виду спорта и воспитание настойчивости, умение сплотить дружный коллектив, разобраться в психологии спортсмена, решительность, требовательность, самокритичность, принципиальность – вот неполный перечень качеств, какими должен обладать тренер-педагог.

Ключевые слова: спортсмен, спортивная команда, тренер, стиль руководства, способности, психологическая перестройка.

Abstract

This article, based on the analysis of research literature, considers aspects of studying the personality of a sport team coach. Since the success or failure of a sport team mostly depends on the coach's style of team management, the article takes stock of the qualities an ideal trainer/teacher must possess. The list includes open-mindedness, advanced level of knowledge, skills, abilities, authority, love of sports and persistent mastery of the chosen sport, an ability to unite the team, establish a friendly atmosphere, understanding of a sportsman's psychology, resoluteness, insistence, self-criticism, and adherence to chosen principles.

Index terms: sportsman, team, trainer, style of management, qualities, psychological reorganization.

Изучение личности тренера началось в середине XX в. Ряд ученых-психологов внесли огромный вклад в изучение этого вопроса. В конце 60-х гг. в Англии англичанин Хендри пытался выявить личностные особенности, необходимые идеальному тренеру, и опросил для этого спортсменов и самих тренеров. Огилви и Татко изучали особенности характера тренера. Большой вклад в изучение личности тренера внесли такие исследователи, как М.Мосстон, Джон Лой, Джон Вуден, Барри Хуссман, Нил и ряд других зарубежных ученых-психологов.

Успех спортивной команды во многом обусловлен стилем руководства со стороны тренера. Широта взглядов, уровень знаний, навыков, умений, авторитет, любовь к своему виду спорта и воспитание настойчивости, умение сплотить дружный коллектив, разобраться в психологии спортсмена, решительность, требовательность, самокритичность, принципиальность – вот неполный перечень качеств, какими должен обладать тренер-педагог.

Авторитет тренера неотделим от всей его деятельности, знаний теории и практики спорта, высокой требовательности и т.п.

Полноценные взаимоотношения между тренером и командой строятся на обоюдном уважении, доверии и дружбе. При решении всех вопросов, касающихся команды и ее членов, между тренером и спортсменами необходим тесный контакт. Однако при окончательном решении той или иной проблемы основная роль принадлежит тренеру. Хороший тренер всегда требователен и принципиален в первую очередь к самому себе, самокритично относится ко всей своей работе. Он должен быть новатором, уметь видеть все передовое в методике, тактике, чтобы не копировать, а творчески применять их в работе [3].

Выбор тренера – один из очень важных вопросов в создании дружного, сплоченного спортивного коллектива.

При решении этого вопроса большую роль играют организаторские способности тренера и дружного, сплоченного спортивного коллектива.

Человек, не обладающий ими, даже если он большой знаток своего дела, не сможет стать тренером.

Особенно важно, чтобы тренер наряду со своими специальными знаниями и способностями был хорошо эрудирован в вопросах психологии личности и спортивной деятельности, обладал бы не только теоретическими знаниями в этой важной для его профессиональной области, но и умел вникать в психологию руководимых им спортсменов, всего спортивного коллектива. Степень эффективности руководства тренера зависит от умения оценить особенности психического состояния каждого спортсмена при его взаимодействии с партнером и противником, умения своевременно и правильно устранить причины, ведущие к неудачам или конфликтам.

Успешность коллективной деятельности спортивной команды во многом зависит как от характера сложившихся взаимоотношений между тренером и членами коллектива, так и от стиля и формы его руководства. Необходимым условием эффективности спортивной деятельности,

высокой сплоченности команды является демократический тип управления и организации со стороны тренера. Авторитарное управление командой, когда вопросы выбора стратегии и тактики командных действий, организационные и методические вопросы решаются без учета мнения команды, не только не обеспечивает сплоченности спортивного коллектива, но и приводит к худшей спортивной результативности.

Большое значение в работе тренера имеет сдержанность во внешнем проявлении собственных эмоциональных состояний и переживании астенического характера. Во время соревнований спортсмен особенно восприимчив ко всем внешним влияниям, и вид удрученного тренера способен вызывать совсем нежелательные реакции членов команды, участников состязаний и т.д.

Невыдержанный тренер не может успешно вести воспитательную работу с учениками, так как в их глазах он не обладает авторитетом. Нетерпеливые тренеры, желая быстрее достичь результата своих учеников, форсируют нагрузки, нарушая тем самым принципы постепенности и доступности и ставя под угрозу здоровье учеников. Тренер без самообладания будет теряться в конфликтных и неожиданно возникающих ситуациях. Не обладая настойчивостью, тренер не сможет неукоснительно проводить в воспитании учеников свою линию.

Спокойствие и выдержка тренера не должны подменяться его безразличием, равнодушием к своей работе. Тренер не должен выходить из себя, терять над собой контроль, переходить на грубый и оскорбительный тон.

Всем своим внешним видом, формами обращения со спортсменами тренер должен поддерживать их уверенность в своих силах и волю к победе. Это важное требование предполагает наличие у тренера способности управлять своими собственными эмоциональными состояниями в целях оказания должного психологического воздействия на спортивный коллектив.

Становление тренера – процесс сложный, длительный, он связан с болезненным пересмотром сложившихся принципов, с отказом от того, что недавно казалось единственно верным и разумным.

Так, В.В. Тихонов не раз говорил о том, что «...внутренняя психологическая перестройка, в чем-то даже ломка, критический пересмотр собственного опыта – удел не только спортсмена, переходящего в новую для него команду, но и тренера» [6].

Специфика спортивной деятельности требует определенных проявлений авторитарного стиля, однако авторы при этом указывают и на целесообразность использования авторитарно-демократического стиля руководства.

Примером единоначального управления командой являлся А.В.Тарасов – один из наиболее ярких хоккейных тренеров [5]. Интересной является характеристика, которую дал себе А.Я. Гомельский: «...есть тренеры-диктаторы, уверенные в своих действиях, требовательные, не терпящие возражений. Такие тренеры обычно все решают единолично, разве что советуются со своими помощниками. Я себя причисляю именно к такой категории тренеров» [2].

С уверенностью можно заключить, что тренерская философия выдающихся спортивных педагогов вращается вокруг одного слова – «дисциплина», которая базируется на высокой требовательности, принципиальности, честности, отчасти деспотичности.

Выяснение связи успешности тренерской деятельности с прошлыми спортивными достижениями показало, что класс спортсмена не всегда гарантирует высоких результатов в работе тренера. По этому поводу С.М. Вайцеховский заметил, что «...тренеры – я убежден в этом – получают в основном из спортсменов-неудачников, к которым я отношу и себя. Почему? Спортсмен, который поймал удачу, уже удовлетворил свое честолюбие» [1].

Итак, можно выделить шесть групп качеств тренера-профессионала:

1. Потенциальное природное превосходство, т.е. наличие прирожденного потенциала, подчеркивающее его интеллектуальное превосходство во многих областях.

2. Рациональное развитие природного потенциала в семье, школе, спорте, институте.

3. Реальные амбиции. Тренеру необходимо признание, у него повышенная социальная потребность к действию. Здесь проявляется территориальная психология, и тренер расширяет свое профессиональное пространство.

4. Высочайший уровень профессиональной компетентности.

5. Функциональный утилитаризм означает, что тренер может быть прекрасным семьянином, отцом, однако семья, друзья это не главное для него.

6. Эмоциональная стабильность, под которой понимается невосприимчивость к эмоциогенным факторам [4].

Информация об опыте тренера представляет интерес как для спортивных психологов, пытающихся понять принципы развития субъекта деятельности, так и для тренеров-практиков, имеющих возможность сопоставить и оценить свой инвариант генезиса профессионализации.

Литература

1. Вайцеховский, С.М. Быстрая вода / С.М. Вайцеховский. – М.: Молодая гвардия, 1983. – 175 с.
2. Гомельский, А.Я. Докажи правоту победой / А.Я. Гомельский. – М.: Сов. Россия, 1987. – 160 с.
3. Деркач, А.А. Педагогическое мастерство тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М.: Физкультура и спорт, 2005. – 375 с.
4. Личность идеального тренера. – URL: http://www.shooting-ua.com/books/book_148.htm (дата обращения: 24.01.2011)
5. Тарасов, А.В. Путь к себе / А.В. Тарасов. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 424 с.
6. Тихонов, В.В. Хоккей: надежды, разочарования, мечты / В.В. Тихонов. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 240 с.

УДК 371.012

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Н.В. Кондратова

Аннотация

В статье представлено описание личностно ориентированной технологии развития готовности студентов к профессиональному общению, основанной на компетентностном и деятельностном подходах. В статье раскрыты особенности профессионального общения будущего медицинского работника, его развития в качестве субъекта профессионального общения в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное общение, профессиональное общение медицинского работника, личностно ориентированная технология, компетентностный подход, деятельностный подход, коммуникативная компетентность.

Abstract

The article describes a person-oriented technology aimed at preparing students for professional communication, founded on competence- and activity-based approach. We pay detailed attention to the features required for successful professional communication by a medical worker as a subject of independent professional activity.

Index terms: professional communication, professional communication of medical worker, person-oriented technology, competence approach, activity-based approach, communicative competence.

В процессе обучения в средних специальных заведениях у будущих медицинских сестер, фельдшеров, акушерок формируется установка на лечение болезни только с помощью определенных манипуляций, они не придают большого значения профессиональному общению, общению между пациентом и медицинской сестрой в сфере медицинской профессиональной деятельности. Все это приводит к тому, что студенты к окончанию обучения не имеют достаточных для профессиональной деятельности коммуникативных знаний, умений и навыков. По результатам тестирования на сегодняшний день студенты медицинского колледжа не имеют достаточных для успешной медицинской практики коммуникативных качеств.

Профессиональное общение медицинского работника определяется нами как система внешних ресурсов специалиста, необходимых для построения эффективного взаимодействия с пациентом, с целью достижения оптимального уровня жизнедеятельности последнего. В связи с этим актуальной становится проблема форми-

рования готовности к профессиональному общению студентов медицинских учебных заведений.

Общение – это важнейший профессиональный инструмент, который присутствует при осуществлении всех этапов лечебного процесса. Характер поведения, готовность к профессиональному общению медицинской сестры или любого другого медицинского работника среднего звена оказывает влияние на течение болезни и состояние пациента. Отсутствие у специалиста знаний, умений, навыков профессионального общения делает его профессионально малопригодным. Мы исходим из положения, что не только знания умения и навыки профессионального общения являются первоосновой всей профессиональной деятельности медицинского работника, но и готовность медицинского работника к профессиональному общению

Преподаватель не должен просто «натренировать» студента в выполнении каких-то операций, приемов. Эти операции должны быть осмыслены и приняты, студент должен уметь самостоятельно вы-

бирать наиболее подходящие приемы решения учебных задач или находить свои собственные не встречающиеся способы действия. В связи с этим мы стараемся эффективно использовать в работе активные методы обучения, например проблемные, включающие в себя проблемные ситуации, частично-поисковые, эвристические, а также учебный диалог. Эффективными являются интерактивные методы, когда внимание преподаватель акцентирует на творческий поиск и на самостоятельное решение определенной проблемы.

В современных социально-экономических условиях важнейшей характеристикой специалиста является его готовность к будущей профессиональной деятельности. Успешность выпускника среднего специального учебного заведения на рынке труда, его «движение в профессии» обусловлены не только (а может быть и не столько) знаниями, которые он получил в ходе профессиональной подготовки, а еще и рядом объективных и субъективных факторов.

В связи с этим одной из основных задач, которую мы ставили перед собой при проведении практических занятий, – это формирование гармонически развитой личности, формирование профессионально компетентного специалиста. Определение выпускника, владеющего компетенциями, т.е. тем, что он может делать, каким способом деятельности овладел, к чему он готов, называют компетентностным подходом. Одним из концептуально важных способов управления качеством подготовки выпускников средних специальных учебных заведений и является реализация компетентностного подхода. Компетентностный подход означает формирование навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Профессиональные компетенции будущего врача предстают в качестве системы уникальных профессионально значимых качеств, знаний, умений и навыков, объединенных гуманно-ценностным отношением к больным и коллегам по работе, постоянной направленностью на личностное и профессиональное совершенствование. Профессиональные компетенции не только отражают способность использовать полученные знания, но и порождают новые явления, информацию, направленность содержания высшего образования через определение набора и содержания ключевых профессионально-личностных компетенций, представляющих личностно-осознаваемую, вошедшую в субъективный опыт, имеющую личностный смысл систему знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение.

Понятие «формирование личности» давно и прочно утвердилось в психолого-педагогической литературе. Несмотря на многообразие смысловых оттенков, которые включаются в его содержание различными авторами, их объединяет трактовка этого понятия как процесса совершенствования, развития знаний, умений, навыков, качеств личности, необходимых для выполнения определенной работы в ходе учебной деятельности, самообразования или практики, результатом которого является готовность личности к выполнению профессиональной деятельности. Ранее мы уже говорили, что основой медицинского общения является диадность, т.е. взаимодействие между участниками лечебного процесса, а именно между пациентом и врачом – «лицом к лицу». Еще одним важным условием, по нашему мнению, при работе с пациентом является установление отношения сотрудничества. Врач ничего не навязывает пациенту, он создает условия, позволяющие пациенту использовать свои собственные ресурсы, а именно, чтобы «встречать пациента на его собственном уровне», что подразумевает, помимо всего прочего, использование того языка, на

которым говорит пациент. В результате работа построена таким образом, что лечение осуществляется как бы самим пациентом.

В своей работе мы применяем технологию личностно ориентированного образования, так как эта технология предполагает реализацию как компетентностного, так и деятельностного подходов в обучении. Деятельностный подход есть основа концепции развивающего образования в любом ее варианте.

Деятельностный подход в профессиональном обучении предполагает качественно иные, в отличие от традиционных, структуры взаимодействия преподавателей и студентов. Они складываются на основе самостоятельности и добровольного признания студентами стимулирующей роли преподавателя. Смысл этой технологии в том, что обучение какой-либо профессиональной деятельности может успешно осуществляться средствами моделирования в нем предметного и социального содержания предстоящей деятельности [2, 3, 4].

Использование деятельностного подхода помогает переориентировать обучение с усвоения и запоминания готовых форм знаний на процесс их получения и функционирования; формировать ве-

дущие общеучебные умения и навыки, в частности навыки слушания, чтения, говорения, письма, поиска информации в разных источниках, особенно в словарях разного типа, навыки организации учебной деятельности. Освоение деятельностного содержания требует использования адекватных ему технологий, форм организации учебного процесса, методов обучения студентов (таблица).

Принимая во внимание, что важнейшим фактором, определяющим успех лечения, является взаимодействие между врачом и пациентом, развитие речевой деятельности, осуществленное в процессе языковой подготовки, приобретает особую значимость. В качестве критериев коммуникативной культуры мы рассматриваем коммуникативную компетентность. Коммуникативную компетентность специалиста можно охарактеризовать как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе [5]. В связи с этим мы различаем коммуникативную компетентность в личностной

Технологии и методы формирования готовности студентов ССУЗа к профессиональному общению

Деятельность	Виды технологий и методов	Формы, методы и технологии
Ориентировочная деятельность	Традиционная технология: лекционно-семинарская система обучения	Лекции, семинары, практические занятия
Квазипрофессиональная деятельность	Неимитационные, неигровые технологии и методы	Технология проблемного обучения. Метод проектов. Кейс-метод. Дискуссии
	Неимитационные, неигровые технологии и методы	Рефлексивно-ролевые игры. Организационно-деятельностные игры. Мозговой штурм
	Комбинированные технологии и методы	Психологические и социально-психологические тренинги
Учебно-профессиональная деятельность	Имитационные, игровые технологии и методы. Технология формирования опыта профессиональной деятельности	Рольевые игры. Деловые игры. Практические занятия по специальности

сфере, коммуникативную компетентность в социальной сфере и коммуникативную компетентность в специальной (практической) сфере.

Коммуникативная компетентность в личностной сфере подразумевает рефлексирование собственных установок на коммуникацию (потребность, ожидание, опасение, оценка) и дальнейшее их развитие; согласование собственных интересов с интересами других; понимание самого себя как «коммуникатора»; принятие концептуальной позиции к процессу коммуникации и ее основам; использование иностранного языка с целью приобщения к языковой культуре.

Коммуникативная компетентность в социальной сфере представлена осознанием своего участия в коммуникации (В какой степени я оказываю влияние на других?); принятием решений в группе (обсуждение индивидуальных и общих потребностей, интересов; согласование определенных правил; развитие способности и готовности к согласию / одобрению и урегулированию конфликтных ситуаций); презентацией общих результатов работы; владением коммуникативными стратегиями; обеспечением иноязычной коммуникации с учетом региональных, страноведческих и культурных особенностей.

Коммуникативная компетентность медика в специальной (практической) сфере включает понимание и толкование специальных (профессиональных) терминов, понятий (например, в беседе с коллегами, врачами разных специальностей, медсестрами и людьми, не имеющими отношения к медицине); понимание вербальных, формальных (формулы, графики) и невербальных средств (мимика и жесты в беседе с больным); умелое обращение со специально подготовленным материалом; корректное использование иностранного языка в профессиональной сфере (понимание и высказывание на иностранном языке специальных понятий, терминов, явлений).

Главными показателями коммуникативной культуры будущего медицинского

работника являются: в *эмоциональной сфере* – эмпатия (понимание отношения собеседника к тому, о чем он рассказывает, и к самой ситуации общения; помощь собеседнику в выражении чувств и желаний; сообщение о собственных чувствах; внимательное наблюдение за невербальными реакциями партнера; демонстрация понимания чувств другого); в *когнитивной сфере* – рефлексия (демонстрация готовности и желания выслушать собеседника; проверка точности услышанного; прояснение рационального компонента услышанного; самокоррекция; подбадривание; адекватность самооценки и оценки других); в *поведенческой сфере* – интеракция (планирование предстоящего разговора; взятие на себя инициативы в беседе; организация целостного контакта; придание взаимодействию личностного характера; урегулирование конфликтных ситуаций; предложение совместного действия; обсуждение; согласование; выяснение и передача информации; представленность этических норм interpersonalных отношений).

Представив себе четкую картину того, каким образом и в какой форме может находить выражение отношение врача к больному, его рефлексивная позиция по отношению к пациенту, нами был подготовлен ряд коммуникативных ситуаций из врачебной практики на иностранном языке с целью ознакомить студентов с техниками эмпатического и активного слушания и научить их с ними обращаться. Комплекс заданий, который предполагал активное употребление обучающимися языковых и речевых средств, предназначенных для передачи эмоциональных отношений, категоризации чувств, описания состояний, желаний, мы назвали *эмоционально-оценочными коммуникативными заданиями*. С целью совершенствования рефлексивных умений студентов-медиков в процессе иноязычного общения нами был разработан комплекс *рефлексивно-дискурсивных коммуникативных заданий*, направленный на овладение студентами техниками актив-

ного слушания, формулирования вопросов. Знакомство с открытыми и закрытыми вопросами, их анализ способствовали развитию коммуникативных стратегий участников общения. Также о чем не следует медику спрашивать пациента, рассуждали сами студенты в группе. Для обеспечения студентов знанием и умелым использованием моделей социального взаимодействия, лежащих в основе коммуникации, появилась необходимость в создании *интеракционно-ситуативных коммуникативных заданий*, при контроле которых делался акцент на знании национальных традиций и культуры, этикетных формул, употреблении медицинской терминологии, выражении речевых намерений. Поэтапное рассмотрение структуры и содержания беседы между врачом и пациентом позволило нам создать ряд интерактивных игр по теме «На приеме у врача».

Особую роль в становлении компетентного специалиста приобретает значимость толерантности как профессиональной компетентности.

Значимость толерантности как профессиональной компетентности врача закреплена законодательно в Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 гг.)», утвержденной постановлением правительства РФ (01.10.2001); Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы, утвержденная Постановлением Правительства РФ от 23 декабря 2005 г., основной стратегической целью определяет «...обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании», как мы уже показали ранее, на основе толерантности как профессиональной компетентности будущего врача. Основная идея воспитания толерантности состоит в необходимости привития каждому ценности человеческого достоинства и неприкосновенности каждой человеческой личности.

Генеральным директором ЮНЕСКО Фредерико Майором были сформулированы следующие принципы воспитания толерантности:

- воспитание в духе открытости и понимания других народов, многообразия их культур и истории;

- обучение пониманию отказа от насилия, использованию мирных средств для разрешения разногласий и конфликтов;

- привитие идеи альтруизма и уважения к другим, солидарности и сопричастности, которые базируются на осознании и принятии собственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурах и социальных контекстах [6].

Социально-культурный смысл толерантности рассматривается как определенное качество межчеловеческих отношений и групп, а также отдельных индивидов (Р.Р.Валитова, П.Кинг, В.А.Лекторский). Оно характеризуется установкой на благожелательное восприятие «другого», желанием не только понять, но и, насколько возможно, принять традиции, культуру, убеждения, верования, интересы, ценности этого «другого». В психологии толерантность понимается как устойчивость (А.Г.Асмолов) к конфликтам, готовность к вступлению в диалог с человеком, вызывающим негативную реакцию.

Гуманитарная функция толерантности основывается на формировании ценностных ориентаций и интересов будущего специалиста с целью развития духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности [1]. Данная функция позволяет говорить о профессиональной компетентности врача как специалиста социальной сферы. Значимой является социально-адаптивная функция толерантности, которая реализуется в процессе поиска причин и смысла происходящего вокруг, в определении действительности, т.е. в процессе рефлексии. Эта функция реализуется в умении адекватно выстраивать стратегию профессионального поведения с учетом

возможных последствий развития ситуации и процесса. Также нами выделяется системно-развивающая функция, которая формирует развитие творческой и сознательной активности и самостоятельности, основанных на познавательных потребностях и общественно значимой мотивации к обучению профессии врача; постоянная связь образования с профессиональной практической деятельностью во всем многообразии ее проявления, эта роль отводится системно-интегративной функции.

Основными направлениями совершенствования учебного процесса в рамках системно-ценностного подхода являются его индивидуализация и активизация с учетом личностных способностей и интересов студентов, а также интенсификация на основе переноса центра тяжести на самостоятельную работу и активные методы обучения.

Наши исследования показали, что лично-ориентированное образование создает условия для проявления личностных функций студентов-медиков, таких как выбор, самоопределение, обоснование действий, рефлексия, творчество, чувство собственного достоинства.

Литература

1. *Бондаревская, Е.В.* Теория и практика лично-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 2000. – 352 с.
2. *Вербицкий, А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. *Вербицкий, А.А.* Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
4. *Вербицкий, А.А.* Состояние проблемы и стратегия развития педагогического образования / А.А. Вербицкий, М.Н. Костикова, Ярошенко [и др.]; под ред. А.А. Вербицкого, М.Н.Костиковой. – М.: Издат. центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 210 с.
5. *Дуброва, В.П.* Размышления о врачебном искусстве, или Социально-психологические факторы успешности деятельности врача / В.П. Дуброва // Медицина. – 1999. – № 3.
6. Образование: сокровитное сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представителей ЮНЕСКО. – Париж, 1997. ■

УДК 378:33

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

А.В. Андреев

Аннотация

В статье рассматривается модель развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза. Одним из приоритетных направлений в воспитательной работе современных образовательных учреждений является формирование гражданских качеств личности. Автором разработана педагогическая модель развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза, а проведенные исследования показали направления воспитательной работы по развитию гражданских качеств современных студентов.

Ключевые слова: гражданские качества, гражданственность, гражданское воспитание, поликультурная среда вуза, педагогическая модель.

Abstract

This article is devoted to the model of development of civic education of students in a multicultural environment of a modern school of economics. One of the priority directions in the educational work of modern institutions is to help develop civic qualities of a citizen. The author has constructed a pedagogic model of such development for the use of students in a multicultural environment of an economics school. Research in this area has outlined the most important guidelines and directions for educational activity to promote civic virtues among contemporary students.

Index terms: civil qualities, civicism, civil education, multicultural environment of a university, pedagogic model.

В настоящее время важным направлением в воспитательной работе образовательного учреждения является формирование гражданских качеств обучающихся. Гражданские качества – это качества личности, характеризующие ее способность к активному проявлению своей гражданской позиции через социально значимую, практико-ориентированную деятельность. Гражданственность можно назвать качеством личности, являющимся фундаментом социально-нравственного поведения и деятельности.

По определению Г.Н.Филонова, «гражданственность – это комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций – осознанной законопослушности, патриотической преданности Родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и

нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовые, межнациональные и межличностные отношения» [6].

Важнейшим периодом в формировании гражданских качеств личности являются годы профессиональной подготовки, особенно этап обучения в вузе. Безусловно, этапы, предворяющие высшее профессиональное учебное заведение (дошкольное и школьное образование), играют немаловажную роль в жизни человека, в его профессиональном становлении. Они создают предпосылки к гражданскому «созреванию» и обретению твердых жизненных взглядов и убеждений. Задачей нашего исследования является попытка акцентировать внимание на актуальности феномена гражданственности.

История развития человечества наглядно показывает, что гражданский дух и гражданственность формировались издревле.

Согласно исследованиям А.М. Князева становление педагогической системы

гражданского воспитания прошло ряд исторических этапов. В V–XVII вв. раздробленные славянские племена принудительно объединяются. Происходит насаждение и внедрение идеи государственности в сознание людей до окончательного объединения русских земель и строительства цивилизованного государства с соответствующим гражданским законодательством, когда отмечается усиление гражданского воспитания чиновничества, служилых людей. Дальнейшее усиление идеи гражданственности необходимо связать с именем Петра Великого, демократическими реформами и отменой крепостного права – Александром II, что послужило мощным стимулом развития государства и государственности до возникшего политического и социального кризиса в стране, когда гражданское воспитание входит в противоречие с изменившимися ценностями граждан. За годы советской власти происходит реформирование государственного устройства, упрочение новых гражданских ценностей на основе идей правящей партии. В это время во многом развитию гражданственности способствовала Великая Отечественная война и необходимость активного послевоенного строительства до кризиса государственной и политической власти, снятия идеологической завесы, когда общее напряжение общества привело к расшатыванию гражданственности, а воспитание граждан не популяризировалось и даже игнорировалось. С середины 2000-х гг. начинается восстановление системы воспитания гражданских качеств, но, к сожалению, к этому времени уже были в той или иной степени утрачены населением, особенно молодежью, многие ценности и гражданские качества.

Гражданское воспитание в западноевропейской античной и классической педагогике связано с именами Платона, Аристотеля, Руссо. Платон и Аристотель видели гражданское воспитание в формировании уважения к государству, законопослуша-

нии. Ж.Ж. Руссо понимал гражданское воспитание как своеобразное развитие личности, самовыражение. Наиболее полно педагогические идеи гражданского воспитания разработал немецкий педагог Г. Кершенштейнер, который отметил необходимость целенаправленного формирования гражданственности. В российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания нашли отражение в трудах А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена и др.

Идея народности в трудах К.Д. Ушинского основывалась на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, воспитании гражданина.

Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности. Особое место занимает труд В.А. Сухомлинского «Воспитание гражданина», в котором обобщен и систематизирован теоретический и практический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию.

В настоящее время значимость воспитания гражданских качеств возрастает в связи с утратой людьми нравственно-духовных ценностей. Становление современной молодежи пришлось на годы реформ, которые перевернули многие устоявшиеся взгляды. На первое место вышли потребности индивидуалистические, прагматические, а общественные и нравственно-духовные ценности ушли на задний план. Перестройка ослабила семью как основную ячейку общества. Обнищание российских семей усугубляется проблемой неполных семей, где воспитанием будущего мужчины занимается мать. Эта же тенденция наблюдается в системе общего школьного образования.

В последние годы, в начале XXI в., пришло осознание того, что воспитанием гражданина необходимо заниматься очень

серьезно. Назрела острая необходимость создания новой воспитательной системы, адекватной новому времени и ориентированной на воспитание Гражданина Отечества. Гражданин Отечества – это одна из важнейших целей образовательно-воспитательной деятельности, ее конечная цель. Эта цель нашла отражение в Законе РФ «Об образовании». В качестве основных направлений в нем выделяются следующие: политическое воспитание, правовое обучение, воспитание ответственности за судьбу Отечества, экологическое воспитание, воспитание патриотизма, воспитание таких качеств, как толерантность, культура межнационального общения.

Воспитание гражданских качеств, по мнению исследователей, сопряжено строгим соблюдением таких принципов, как народность, толерантность, историзм, духовность, патриотизм, конкурентоспособность. Принцип народности предполагает опору на народные традиции, на опыт народа в проявлении нравственно-духовной высоты в сложные периоды жизни страны. Принцип толерантности предполагает наличие плюрализма мнений, подходов, различных идей для решения одних и тех же проблем, терпимость к мнениям других людей, учет их интересов, терпимость к другому образу жизни и поведению людей, не выходящему за нормативное требование законов, а также знание и признание прав разных народностей на нормальную достойную жизнь, прав на свободу, образование, на человеческое счастье. Принцип историзма предполагает использование истории развития страны, своего народа для формирования способности объективно оценивать различные аспекты развития истории своей страны. Принцип духовности проявляется в формировании у студентов «смысложизненных» духовных ориентаций, потребностей к освоению и производству ценностей культуры, соблюдению общечеловеческих норм гуманистической морали, интеллигентности и менталитета российского гражданина. Принцип

патриотизма предполагает формирование национального сознания у студенческой молодежи как одного из основных условий жизнеспособности молодого поколения, обеспечивающего целостность России, связь между поколениями, освоение и приумножение культуры во всех ее проявлениях, воспитание гражданских качеств и социальной ответственности за благополучие своей страны. Принцип конкурентоспособности обеспечивает формирование личности специалиста, способного к социальной и профессиональной мобильности, смене деятельности, нахождению эффективных решений в сложных условиях конкурентной борьбы во всех сферах жизнедеятельности.

Исследуя проблему развития гражданских качеств студентов в современном вузе, мы обратились к трудам отечественных ученых.

К.Д. Ушинский горячо осуждал насажденное желание чернить родную страну, ее историю, обычаи. Он считал, что это дикость, вандализм, так как только варварам свойственно не иметь своей истории. Русский философ И.А. Ильин, касаясь проблем воспитания, настаивал на том, чтобы с пяти-шести лет ребенок знал своих национальных героев. Р. Гамзатов в книге «Мой Дагестан» писал: «Если мы выстрелим в прошлое из винтовки, будущее выстрелит в нас из пушки». Историк и писатель Карамзин акцентировал внимание на патриотической составляющей гражданственности, выделив такие разновидности любви к Отечеству, как физическая любовь, т.е. привязанность к месту своего рождения, малой родине; нравственная – любовь к согражданам, с которыми человек растет, воспитывается, живет; политическая – любовь ко благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях. По мнению Н.А. Добролюбова, патриотизм – это одно из видовых проявлений любви к человечеству, поэтому важны мысли о том, как воспитать патриота, но не националиста, как каждому народу войти во всемирное

**Педагогическая модель развития гражданских качеств студентов
в условиях поликультурной среды современного экономического вуза**

1. Цель развития гражданских качеств студентов современного вуза	Воспитание гражданина, осознающего ответственность за судьбу Родины, обладающего толерантностью, политической грамотностью, общественной активностью, любовью к Отечеству, носителя знаний в области права, экономики, государственного устройства
2. Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка концепции развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза. 2. Исследование потенциала учебных дисциплин в развитии гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза. 3. Создание модели развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза. 4. Реализация модели развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза. 5. Создание учебно-воспитательной системы развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза
3. Содержание деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование потенциала учебных дисциплин на основе анализа стандартов 2-го поколения и учебно-методических комплексов. 2. Спецкурс «Гражданином быть обязан». 3. Целенаправленно организованная воспитательная деятельность: военно-патриотическая, исследовательская, просвещенческая. 4. «Выход в народ» (использование традиций народной педагогики)
4. Технологии и методы	<p>Технологии:</p> <ul style="list-style-type: none"> - социально-педагогические (тренинги в больших группах, имитация и импровизация «выхода в народ»); - психолого-педагогические (рефлексия, интроспекция, психологическое консультирование). <p>Методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - исследование; - анализ; - синтез; - создание проблемных ситуаций; - кейс-методы
5. Механизмы реализации модели	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организация деятельности профессорско-преподавательского коллектива по развитию гражданских качеств студентов. 2. Создание системы взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса современного экономического вуза в поликультурной среде. 3. Включение в образовательно-воспитательный процесс институтов воспитания и социализации (церковь, мусульманские храмы, социальные центры, военкоматы, совет ветеранов Великой Отечественной войны, афганской и чеченской войн)
6. Принципы реализации модели	<ol style="list-style-type: none"> 1. Демократизм. 2. Толерантность. 3. Системность. 4. Последовательность. 5. Духовно-нравственная направленность

Окончание таблицы

7. Педагогические условия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Индивидуально-личностная ориентация всей проводимой работы 2. Создание ситуации толерантного межличностного общения субъектов поликультурной среды. 3. Создание атмосферы проявления гражданских позиций профессорско-преподавательским составом среди студентов. 4. Создание ситуации приоритета духовно-нравственных ценностей в учебно-воспитательном процессе. 5. Использование потенциала макро (многонациональная страна, многонациональный мир), мезо (поликультурная среда города) и микросреды (поликультурная среда вуза) в развитии гражданских качеств
8. Результат	Выпускник вуза, ориентированный на гражданское служение Родине, осознающий ответственность за ее будущее

сообщество, но со своим собственным лицом, не забывая, что человечество многонационально.

Становление современной молодежи пришлось на годы реформ, период социально-экономической, идеологической и культурной ломки. Изменившиеся идеалы и ценности, усложнение социальной структуры, идейный и нравственный плюрализм, безработица и правовой беспредел, резкое обнищание многих семей и платное образование, на фоне которых изменилось отношение к Родине: появилось очень много людей, желающих уехать из страны. Результаты проведенного исследования показали, что 35% учащейся молодежи в этот период хотели бы уехать из страны. В результате рейтингового анализа определились три группы учащейся молодежи. Первая группа включает 20% опрошенных, их объединяет индивидуализм и потребительство, это – карьеристы-честолюбцы и маргиналы, около 9% из них – гедонисты, для которых главные приоритеты – развлечения, удовольствия, наслаждения. Вторая группа включает около 30% опрошенных – это молодежь с недостаточно определенвшейся направленностью личности, со слабым уровнем социально-политического развития. Третья группа (примерно 40%) – это люди социальной направленности. Для них главное не материальные, а духовные ценности. Цель жизни – честно трудиться на благо народа.

Учитывая актуальность данной педагогической проблемы, на втором этапе нашей экспериментальной деятельности мы создали модель развития гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза (таблица).

Наша исследовательская деятельность показала направления воспитательной работы по развитию гражданских качеств современных студентов, такие как:

1. Мировоззренческая подготовка молодежи к пониманию роли Отечества в развитии современной цивилизации.
2. Приобщение студентов к законам государства, раскрытие объективной необходимости их выполнения, формирование гражданской ответственности.
3. Приобщение к культуре своего Отечества, народа, формирование потребности в высоких культурных и духовных ценностях.
4. Формирование общечеловеческих норм морали (доброты, взаимопонимания, терпимости).
5. Развитие внутренней свободы, способности студентов к объективной самооценке и регуляции в поведении, чувства собственного достоинства, самоуважения.
6. Воспитание у студентов трудолюбия как высокой ценности в жизни, развитии потребности в творческом труде.
7. Воспитание и развитие потребности в здоровом образе жизни, стремления быть хорошим семьянином, жить счастливо, служа Отечеству.

Литература

1. *Запесоцкий, А.* Эта непонятная молодежь / А. Запесоцкий, А. Файн. – М., 1990.

2. *Следзевский, И.В.* Концепция гражданского образования в общеобразовательных учреждениях / И.В. Следзевский, Е.Е. Вяземский, А.Д. Саватеев // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 4.

3. *Ступич, М.А.* Гражданское воспитание студентов как направление деятельности классного руководителя: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Ступич. – М., 2010. – 183 с.

4. *Николаев, Г.Г.* Воспитание гражданских качеств подростков в детских общественных объединениях / Г.Г. Николаев. – Изд-во Уральского ун-та, 2004.

5. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

6. *Филонов, Г.Н.* Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 1999. – № 8. – С.45–51.

7. *Филонов, Г.Н.* Феномен гражданственности в структуре личностного развития / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С.24–29.

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

О.Н. Сергеева

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования психофизической готовности к профессиональной деятельности на основе аксиологического подхода средствами физической культуры и спорта.

Ключевые слова: психофизическая готовность, профессиональная готовность, формирование, аксиологический подход, физическая культура.

Abstract

The article deals with the issue of forming of psycho-physical preparedness for professional work as founded upon value-based approach and implemented by means of physical training and sports.

Index terms: psycho-physical preparedness, readiness for professional work, formation, value-based approach, physical training.

Формирование готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности является одной из актуальных проблем педагогики высшей школы. Важным структурным компонентом их готовности к осуществлению профессиональной деятельности является психофизическая готовность. Целью нашей работы является рассмотрение процесса формирования психофизической готовности к профессиональной деятельности на основе

аксиологического подхода средствами физической культуры и спорта.

В ходе теоретического исследования была изучена научная литература по теме исследования, состояние исследуемой проблемы в педагогической науке и вузовской практики, определен научный аппарат исследования и т.д. В целях решения поставленных задач было проведено экспериментальное исследование на базе факультета управления Волжского филиала МАДИ.

Для диагностики психофизической готовности будущих специалистов по организации и безопасности движения к профессиональной деятельности был использован комплекс апробированных методов: анкетирование, тестирование, беседы, наблюдение, статистические методы обработки полученных в ходе эксперимента данных и др. Их выбор на каждом из этапов эксперимента был обусловлен его задачами и содержанием работы.

В условиях модернизации все системы непрерывного образования одним из стратегических ориентиров в развитии высшего образования стала аксиологическая парадигма педагогики. Аксиология (гр. *axia* – ценность и *logos* – учение, слово) – философское учение о ценностях. Ценность – вещественно-предметные свойства явлений, психологические характеристики человека, явления общественной жизни, обозначающие положительные и отрицательные значения для каждого человека или общества [5].

Изучение генезиса понятия «ценность» показало, что в нем соединяются три основных значения: определение вещественно-предметных свойств явлений, в основе которого лежит практическое и эмоциональное отношение человека к оцениваемым предметам и явлениям; определение нравственных категорий, обозначающих в том числе психологические характеристики человека; определение социальных явлений, характеризующих отношения между людьми. Ученые-философы выделяют различные виды ценностей (экономические, психологические, нравственные, эстетические, познавательные, социальные), понять природу человека, механизмы, которые побуждают его к знанию, определить движущую силу любой деятельности. Ценности трактуются ими как нормативы, регуляторы деятельности (ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели, ценности-средства) [3, с.507].

В словосочетании «физическая культура» присутствует понятие «культура». Социо-

логи при рассмотрении понятия «культура» определяют его через понятие «ценности». Социальные явления, которые социальный субъект (индивид, социальная группа или общество в целом) оценивает позитивно, рассматриваются как значимые, полезные, привлекательные, а потом поддерживаются, сохраняются, передаются из поколения в поколение, т.е. выступают для него как ценности. Ориентация (установка) людей на определенные ценности называют ценностными ориентациями (ориентация в пер. с фр. яз. – установка). Различают три вида ценностей: декларативные, эмоциональные и реальные. Поэтому понятие «культура» может характеризовать деятельность социального субъекта (индивида, социальной группы или общества в целом) по созданию, освоению и потреблению сложного и многообразного мира ценностей [5, 229].

Рассматривая ценности физической культуры, Л.И.Лубышева выделяет два уровня ценностей: общественный и личностный.

К общественным ценностям она относит: интеллектуальные, ценности двигательного характера, ценности педагогических технологий, мобилизационные и интенционные ценности.

Содержание интеллектуальных ценностей, как считает ученый, представляет собой знание о методах и средствах развития физического потенциала человека как основы организации его физической активности, спортивной подготовки, закаливания и здорового стиля жизни.

К ценностям двигательного характера, по ее мнению, следует отнести лучшие образцы моторной деятельности, достигаемые в процессе физического воспитания и спортивной подготовки, личные достижения подготовленности человека в движении, его реальный потенциал.

Под ценностями технологий формирования физической культуры она понимает различные комплексы методических руководств, практических рекомендаций, методики оздоровительной и спортивной тренировки.

Интенционными ценностями физической культуры являются сформированность общественного мнения, престижность физической культуры и спорта (ФКиС) в данном обществе, их популярность у различных категорий людей, а главное, желание и готовность человека к постоянному развитию и совершенствованию потенциала своей физической культуры. В эту же группу входят установки людей на занятия физическими упражнениями и спортом.

К мобилизационным ценностям ФКиС относят воспитываемые в процессе занятий способность к рациональной организации бюджета своего времени, внутренняя дисциплина, собранность, быстрота оценки ситуации и принятия решения, настойчивость в достижении поставленной цели, умение спокойно пережить неудачу и поражение [2, с.10].

Ученые рассматривают понятие «физическая культура личности» как социально-детерминированную область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамичное состояние, характеризующееся определенным уровнем специальной образованности, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентаций и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и интегрированных в физкультурно-спортивную деятельность, культуре образа жизни, духовности и психософическом здоровье [1, с.5].

В сфере физической культуры и спорта ценности по качественному критерию, по мнению ученых, могут быть представлены как:

- материальные (условия занятий, качество спортивной экипировки, льготы со стороны общества);
- физические (здоровье, телосложение, двигательные умения и навыки, физические качества, физическая подготовленность);
- социально-психологические (отдых, развлечение, удовольствие, трудолюбие, навыки поведения в коллективе, чувства

долга, чести, совести, благородства, средства воспитания и социализации, рекорды, победы, традиции);

- психические (эмоциональные переживания, черты характера, свойства и качества личности, творческие задатки);
- культурные (познание, самоутверждение, самоуважение, чувство собственного достоинства, эстетические и нравственные качества, общение, авторитет) [6, с.23–24].

В.А.Ядов считает, что ценностные ориентации личности, согласуясь с идеалом, формируют ценностную иерархию жизненных целей – дальних, средних, ближних, а также представления о нормах поведения (ценности-средства), выступающие в качестве эталона. Вершиной системы ценностных ориентаций личности является жизненный идеал – образ желаемого будущего [4, с.64].

Ценностные ориентации, по мнению ученого, структура многокомплексная. Она включает в себя когнитивный (смысловой) компонент, отражающий социальный опыт личности; эмоциональный компонент, характеризующий наличием отношения личности к ценностям и раскрывающий содержание этого отношения; поведенческий компонент, содержащий планы действий относительно конкретной ситуации.

Личностные и социальные установки, а также ценностные ориентации образуют четырехуровневую диспозиционную систему.

На первом уровне находятся элементарные фиксированные установки, которые личностью не осознаются. Характерным для данного уровня является отсутствие когнитивных компонентов.

Социальные фиксированные установки образуют второй уровень, который включает в себя три компонента: эмоциональный (оценочный), когнитивный (рассудочный), поведенческий. Социальные потребности, связанные с вовлечением индивида в контактные группы и соответствующие ситуации, являются факторами, образующими социальную фиксированную установку.

Третий уровень представлен ценностными ориентациями, отличающимися от социальной установки уровнем обобщенности объекта диспозиции.

Четвертый уровень характеризуется направленностью интересов личности, которая вместе с ценностными ориентациями регулирует ее поведение.

Классификация В.А.Ядова включает в себя ту неразрывную триаду – знание, отношение, поведение, на которую указывали еще философы античного периода, говоря о ценности образования [4, с.68].

Ученые рассматривают ценностные ориентации студентов в сфере физической культуры и спорта как способы, с помощью которых дифференцируют объекты физической культуры по их значимости. По их мнению, в структуре физкультурно-спортивной деятельности ценностные ориентации тесно связаны с эмоциональными, познавательными и волевыми ее сторонами, образующими содержательную направленность личности. Характер же направленности в самой деятельности чаще зависит от того, какой личностный смысл имеет система тех или иных ценностей, определяющая действенность отношений студента к тем объектам, ради которых эта деятельность осуществляется. Одни объекты могут вызывать эмоциональную

(чувственную), другие – познавательную, третьи – поведенческую активность [6, с.24].

Исследования М.А.Арвисто позволили выделить три ранга ценностных ориентаций студентов в физкультурно-спортивной деятельности (таблица).

В таблице ценностные ориентации представлены с точки зрения различных компонентов регуляции этого вида деятельности. Эмоциональный компонент основывается на привлекательности, а рациональный на полезности, они дополняют друг друга, деятельность регулируют вместе, хотя между ними существует определенное несоответствие. Данные таблицы показывают, что ценности, связанные с физическим Я (физические качества, здоровье, телосложение), с функциональным содержанием деятельности (высокая подвижность, физические нагрузки, эмоциональные переживания), с актуализацией (успех, самовыражение, самоутверждение), с морально-волевыми качествами (воля, настойчивость), с чувством долга, составляют главный ранг [6, с.24].

В рамках нашего исследования с помощью анкетного опроса мы изучили ценностные ориентации студентов в сфере физической культуры и спорта. Анкетированием были охвачены 146 студентов 1–2-х курсов факультета управления. Анализ получен-

Ценностные ориентации студентов в физкультурно-спортивной деятельности (%)

Ранг	Ценностные ориентации	Эмоциональная основа	Рациональная основа
		Что в физической культуре и спорте Вам нравится	Какую пользу для себя Вы видите в физической культуре и спорте
1	Физическое Я	13,8	41,1
	Самоактуализация	38,4	6,9
	Морально-волевые качества	7,5	13,1
	Функциональное содержание	19,2	10,8
	Чувство долга	2,2	0,9
2	Общение	4,7	4,6
	Социальное признание	0,4	5,1
	Красота	0,8	1,0
3	Знания	2,0	5,9
	Материальные ценности	0,4	5,1
	Аспекты сексуального поведения	0,8	1,0

ных данных позволил нам сделать следующие выводы:

1) чуть меньше половины студентов (43,7%) имеют представление о роли физической культуры и спорта в психофизическом развитии человека и успешности профессиональной деятельности;

2) большинство опрошенных нами студентов (71,3%) связывают влияние физической культуры и спорта с улучшением физического и функционального развития;

3) регулярно занимаются физкультурой и спортом 25,2%;

4) среди факторов, побуждающих их поддерживать свое здоровье и укреплять его, студенты назвали следующие: нравиться другим людям (63,7%), ощущать радость и красоту движений (41,7%), получать удовольствие от занятий спортом (27,8%); достигнуть хороших показателей в спорте (23,6%). И как общий вывод – большая часть опрошенных нами студентов не видят в физической культуре и спорте важного средства формирования у себя психофизической готовности как важного условия успешности в будущей профессиональной деятельности. Полученные нами данные говорят и об отсутствии у большинства студентов (76,4%) активной деятельности, направленной на поддержание своего физического состояния и укрепление здоровья.

Анализ результатов письменного опроса студентов свидетельствует о недостаточной сформированности у них потребности в систематических занятиях физической культурой, имеющиеся в этом направлении знания не используются ими для формирования у себя ценностных ориентаций в сфере физической культуры и спорта и т.д.

Вместе с тем исследования ученых и практика убеждают нас в том, что с помощью правильной организации учебных занятий по физической культуре, правильной организации спортивно-массовых мероприятий во внеаудиторное время можно повысить уровень физического развития

студентов, улучшить функционирование всех систем и повысить психофизиологические возможности человеческого организма. Вовлечение студентов в физкультурно-спортивную деятельность создает благоприятные условия для формирования личностных качеств специалиста, его психическую готовность к профессиональной деятельности. Психофизическая готовность в рамках нашего исследования рассматривается как интегральное состояние специалиста, проявляющееся в оптимальном сочетании мотивационных, операционных, психологических, психофизиологических и физических характеристик состояния его организма, определяемых требованиями конкретной профессиональной деятельности к специалисту.

Как видим, учебные занятия по физической культуре в вузе – это не только активный отдых, психическая разгрузка, оздоровление, спортивная подготовка, как их иногда представляют. Физическая культура – очень важная учебная дисциплина, система приобретения жизненно необходимых качеств, знаний, умений и навыков. Ее значимость существенно возросла в связи с получением статуса гуманитарной составляющей высшего образования. Учебный процесс по физической культуре – это разностороннее образование и воспитание студенческой молодежи, которому свойственны не только описательные и объяснительные функции, но и прогностические, преобразующие, направленные на достижение целостности знаний о человеке, его возможностях, жизненных ценностях, на осознание своего места в развивающемся обществе, на формирование физической культуры личности студентов [2, с.6]. Вовлечение студентов в физкультурно-спортивную деятельность в целях формирования у них психофизической готовности к профессиональной деятельности необходимо уделять особое внимание, чтобы у будущих специалистов не ослабевала ориентация на этот вид деятельности.

Литература

1. Виленский, М.Я. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности / М.Я. Виленский, Г.М. Соловьев // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 3. – С.2-7.

2. Гулько, Я.Н. Физическая культура / Я.Н. Гулько, С.Н. Зуев, О.В. Каравашкина [и др.]; под ред. В.А. Коваленко. – М.: Изд-во ABC, 2000. – 432 с.

3. Лубышева, Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С.10-15.

4. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

5. Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова. – Минск: Народная анкета, 1998. – 212 с.

6. Физическая культура студента / под ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2007. – 448 с.

УДК 37.015.3:37.034 (045)

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА*

Л.А. Серикова

Аннотация

В статье рассматриваются особенности младшего школьного возраста, оказывающие существенное влияние на дальнейший ход духовно-нравственного развития ребенка и требующие сопровождения со стороны компетентного взрослого. Выделение данных особенностей позволяет наметить направления реализации психолого-педагогического сопровождения духовно-нравственной сферы личности младшего школьника.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, младший школьник, духовно-нравственная сфера, личность, развитие.

Abstract

The article deals with the peculiarities of the primary school age, which have a significant influence on later years of spiritual and moral development of a child and therefore require a competent and professional guidance from an adult. Serious consideration of the peculiarities typical of this age allows us to determine the ways of implementing these forms of psychological and pedagogical guidance, tied to the development of schoolchildren's personalities in their spiritual and moral aspect.

Index terms: psychological and pedagogical guidance of a child, primary school age, spiritual and moral aspects of personality, personality, development.

На современном этапе развития общества, который характеризуется духовно-нравственным кризисом, особую значимость приобретает процесс создания у подрастающего поколения ба-

зовой иерархии представлений, ценностей и мотивов, которая, являясь сущностной характеристикой мировоззренческой и нравственной сфер сознания, могла бы обеспечить духовный рост каждой лич-

* Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме: «Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования» (государственный контракт № 14.740.11.0992 от 06.05.2011).

ности, обогащение ее духовно-нравственной сферы, преобладание добрых и гуманных поступков над стремлением к достижению материальных благ, к удовлетворению материальных потребностей и желаний. В связи с этим модернизация современного воспитательного процесса в условиях общеобразовательной школы должна быть определена перспективными потребностями развития личности во благо общества и государства. Очевидно, что для достижения столь гуманной цели необходимо применение соответствующих педагогических принципов, подходов, методов и технологий воспитания, которые делают невозможным взгляд на ребенка как на объект воздействия, пассивного носителя свойств и качеств. Именно в соответствии с такими требованиями, по нашему мнению, должно осуществляться проектирование, апробация и внедрение психолого-педагогического сопровождения воспитательного процесса на каждой ступени непрерывной системы образования.

В результате анализа психолого-педагогической литературы, нами установлено, что в современной науке понятие «сопровождение» трактуется как:

– особая сфера деятельности педагога, направленная на приобщение воспитанника к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации и саморазвития (А.В.Мудрик);

– пролонгированная педагогическая поддержка (П.А.Эльканова);

– помощь обучаемому в его личностном росте, установка на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение с ним (И.Д.Фрумин, В.И.Слободчиков);

– метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (С.Г.Рудакова);

– система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития ребенка в условиях школы, выступа-

ющая гарантом обеспечения их высокого качества (Е.А.Чекунова).

Наряду с понятием «психолого-педагогическое сопровождение» в современной науке употребляются понятия «психолого-педагогическая помощь» и «психолого-педагогическая поддержка», с которыми оно часто отождествляется. По мнению современных ученых (О.С.Газман, Т.В.Анохина, В.П.Бедерханова, Н.Б.Крылова, Н.Н.Михайлова, С.Д.Поляков, С.М.Юсфин), поддержка носит характер обеспечения уже организованного процесса. Психолого-педагогическая поддержка, в отличие от сопровождения, носит опосредованный характер и не предполагает обязательного участия человека, оказывающего поддержку, в образовательном пространстве. Психолого-педагогическая или социально-педагогическая помощь оказывается по мере возникновения проблемы, а в момент ее разрешения процесс оказания помощи заканчивается, т.е. носит эпизодический характер. В процессе сопровождения каждая возникающая и разрешаемая проблема служит основанием для пересмотра и коррекции дальнейшего взаимодействия его субъектов. В связи с этим одним из условий эффективности воспитательного процесса в системе начального общего образования мы считаем применение именно психолого-педагогического сопровождения развития духовно-нравственной сферы личности младшего школьника.

Для определения основных направлений психолого-педагогического сопровождения развития духовно-нравственной сферы младшего школьника, важно найти ответ на вопросы: каков потенциал духовно-нравственного развития младших школьников? С какими проблемами духовно-нравственного характера ребенок изучаемого возраста сталкивается в реальной жизни? Ответы на какие вопросы младший школьник может найти самостоятельно и в чем ему требуется систематическая помощь компетентного взрослого? Для этого необходимо обратиться к

рассмотрению возрастных особенностей развития духовно-нравственной сферы личности детей. Различные аспекты этой проблемы проанализированы в исследованиях Е.В.Власовой, В.В.Зеньковского, М.С.Кагана, З.Н.Новлянской, Т.В. Складаровой, В.Д.Шадрикова и др. Опираясь на выводы ученых, исследуем младший школьный возраст с точки зрения тех задач духовно-нравственного развития, которые характерны именно для этого возрастного периода.

Говоря о формировании у младших школьников представлений, понятий и знаний о духовно-нравственном аспекте взаимодействия с миром, мы неизбежно обращаемся к процессу социализации, в ходе которого происходит интериоризация групповых и общекультурных ценностей. Когда взрослые пытаются передать детям представления об идеалах, о благе, о справедливости, о красоте тем же способом, каким передаются знания, т.е. в форме декларации истин, догматов, правил, они могут быть выучены, усвоены, но не становятся жизненной позицией, внутренним убеждением. При очевидной связи процессов передачи знаний и освоения ценностей эти действия значительно различаются и именно потому, что передача ценностей может происходить только во взаимодействии людей как субъектов, т.е. в общении, результатом которого становятся совместно выработанные ценности и представления, а сам процесс приобретает духовную сущность.

В связи с этим мы приходим к мысли о том, что психолого-педагогическое сопровождение развития духовно-нравственной сферы личности младшего школьника должно быть основано на *общении и взаимодействии*, которое может быть охарактеризовано как совместная для воспитателя и воспитанника *духовно-практическая* (освоение духовного опыта, накопленного человечеством духовных ценностей; «формирование человека» как духовного существа, носителя знаний, чувств, обра-

зов, представлений, вкусов) или *духовно-продуктивная* [производство духовных ценностей, т.е. идеальных образований (мысли, идеи, теории, представления)] *деятельность*.

Одной из характеристик этого возрастного периода можно считать тот факт, что, как отмечает В.В.Зеньковский, второе детство (по В.В.Зеньковскому это от 5,5 до 11,5–13 лет) является духовно особенно хрупким и податливым, ребенок уже обладает свободой, но еще не осознает до конца ее смысла, ее объема [3]. Вместе со свободой в этот период впервые человек приобретает основные черты, характеризующие личность: осознание своей ответственности, собственные интересы, влечения, вкусы, потребности, мотивы уже оформляются в некоторую систему.

В младшем школьном возрасте ярко проявляется стремление приспособиться к миру и людям, к порядкам и законам природы и социальной жизни. Это не только годы изучения норм и присвоения ценностей, но и годы пробы сил, усвоения социальных навыков, исследования поведения старших. «Духовный интерес перемещается к миру, и это уже делает невозможным наивный эгоизм; дитя, конечно, остается в какой-то доле эгоцентричным, сосредоточенным на себе, но для него уже невозможно прежняя бессознательная и наивная эгоцентричность, наоборот, во всем проступает стремление сообразоваться либо с «идеалом» и «моралью», взятыми из сказок, или историй, или окружающей жизни» [3, с.114]. Именно в этот период познание смысла, предназначения и ценности предметов, явлений мира и себя в этом мире становится важнейшим этапом на пути духовного становления личности.

Перемещение интересов и потребностей на окружающий мир, обогащает палитру духовно-нравственной сферы ребенка младшего школьного возраста, делает ее более насыщенной, многогранной и расширяет спектр направлений ее дальнейшего развития. Поэтому психоло-

го-педагогическое сопровождение развития духовно-нравственной сферы ребенка младшего школьного возраста должно базироваться на учете его собственных интересов и потребностей, потенциала личностного и духовного роста.

В младшем школьном возрасте эмоции выступают в качестве почвы, на которой впоследствии вырастает одно из замечательных качеств человека – активность восприятия [4]. Это положение приобретает особую значимость, если учесть, что в эмоциях ребенок остается свободным и они в младшем школьном возрасте полностью определяют поведение, являются источником активности личности. По мнению В.Д.Шадрикова, именно «эмоциональность и творчество, присущие детству, являются основой его духовности. Эта духовность базируется на свободе ребенка, понимаемой как внутренний источник, как жизненная сила» [5, с.77]. Катализатором эмоциональной реакции на воспринятое является воображение, именно оно активизирует процессы памяти, позволяет предвосхитить результат поступка для себя и других. П.М.Якобсон, А.А.Мелик-Пашаев, З.Н.Новлянская, фиксируя в своих психолого-педагогических исследованиях особенности воображения детей младшего школьного возраста, подчеркивают характерные для него мягкость и гибкость установления связей, эмоциональную насыщенность образов и их субъективную значимость для ребенка.

Исходя из приведенных особенностей развития эмоциональной сферы личности ребенка, считаем возможным утверждать, что в ходе психолого-педагогического сопровождения развития духовно-нравственной сферы личности младшего школьника, важно опираться на создание благоприятной эмоциональной обстановки и оптимальных условий для формирования адекватного отношения ребенка к явлениям и событиям духовно-нравственного характера, что позволит младшему школьнику выполнять нормы и правила общежития в

обществе, пребывать в гармонии с самим собой.

Наряду с рассмотренной нами социальной сферой личности, особую область духовной жизни ребенка занимает сфера религиозных устремлений. «Религиозные переживания не есть что-либо чуждое детям, что навевается как бы извне, искусственным путем, но есть то, что возникает необходимо и естественно из опытов самой жизни. И надо предоставить религиозному чувству ребенка развиваться свободно и естественно, сообразно его духовному росту и накоплению им соответствующего жизненного опыта» [2, с.122].

При характеристике детской религиозности мы сталкиваемся с малой изученностью не только этой стороны детства, но и со слабой разработанностью проблем религиозной психологии в целом. Сегодня, вновь обращаясь к этим вопросам, исследователи приходят к выводу, что сама природа ребенка определяет свойственную ему веру в высшие силы. Это положение подтверждается характером взаимодействия ребенка с окружающим миром. Основной чертой общего отношения ребенка к действительности является мифологический характер мировосприятия. Ребенок наблюдает мир, полный жизни, но жизнь эта недоступна его пониманию и поэтому приобретает таинственность. Вместе с тем детская мифология антропоцентрична и антропоморфна: ребенок ставит в центр бытия себя и своих близких, а жизнь трактует так, как он понимает свои отношения с людьми. Детям свойственно даже неподвижным и неодушевленным предметам приписывать чувства и желания, которые они наблюдают у себя и окружающих людей.

Характеристика религиозного сознания ребенка основана на ограниченности его возможностей рационально объяснить явления и события окружающей его жизни. В процессе осуществления психолого-педагогического сопровождения развития духовно-нравственной сферы личности младшего школьника воспитатель не может

вероломно вторгнуться во внутренний мир растущего человека, тем более, что этот мир совершенно иной, нежели мир взрослых. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение должно быть построено на основе уважительного и толерантного отношения к мировосприятию младшего школьника.

Специфические черты этических знаний и нравственного сознания младших школьников предопределены возрастными особенностями мышления, ограниченностью личного духовно-нравственного опыта и одновременно большой эмоциональной восприимчивостью.

В 5–7 лет в жизни детей появляются нравственно-практические интересы и потребности, появляется стремление к нравственному совершенству и счастью. В отличие от дошкольников, которые могут использовать свои знания недифференцировано, переносить их только по аналогии в подобные ситуации, шести- и семилетние дети уже владеют определенными знаниями о тех или иных нравственных нормах и имеют некоторое собственное отношение к ним.

На этом этапе формирования морального сознания ребенок начинает четче понимать, что такое добро и что такое зло. В нем начинает пробуждаться «вкус» к добру и злу. «Формирование морального сознания не ведет автоматически ребенка по пути добра. Духовное становление личности предполагает возможность творения не только добра, но и зла. Зло, как и добро, составляет часть духовной жизни ребенка» [5, с.80].

В исследованиях отечественных ученых (Л.С.Рубинштейн, Л.И.Божович, Д.Б. Эльконин) мы находим подтверждение тому, что уже в 6–7 лет моральное суждение ребенка мотивировано, отличается самостоятельностью. Соответствие поведения ребенка нравственной норме зачастую свидетельствует не о ее усвоении, а указывает на его ориентацию на социальный контроль. При этом представления детей о нравственности все же богаче и правильнее, чем их по-

ведение. Такое положение вещей связано с тем, что опыт нравственного поведения детей ограничен, не богат ситуациями, где дети сами должны решать нравственные вопросы. Ребенок в младшем школьном возрасте приобретает багаж знаний, который является одной из форм подготовки к выбору поступков и линии поведения в новых жизненных ситуациях, с которыми он встретится, но которые ему в настоящее время незнакомы. Разрыв сознания и поведения часто проявляется в том, что ребенок знает, как надо поступить, но не поступает в соответствии со своими знаниями.

Такая характеристика особенностей развития нравственного сознания и поведенческой сферы личности младшего школьника приводит нас к выводу о том, что, наряду с признанием ребенка главной ценностью образовательного процесса, в ходе осуществления психолого-педагогического сопровождения развития духовно-нравственной сферы личности младшего школьника чрезвычайно значимой фигурой остается *референтный взрослый*. Именно такой человек способен помочь ребенку обогатить ограниченный социальный опыт, выстроить логическую цепь между потребностью, нормой, мотивом и поведением в ситуации, требующей выбора между нравственным и безнравственным.

Исходя из вышесказанного, мы определяем целенаправленное педагогическое сопровождение развития духовно-нравственной сферы личности младшего школьника как профессиональное взаимодействие в условиях образовательного пространства педагогических работников и других специалистов, направленное на совместное с ребенком полноценное развитие его знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для осуществления практической и продуктивной духовно-нравственной деятельности, позволяющее адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с социу-

мом, способствующее самореализации и саморазвитию личности с учетом возрастных и личностных особенностей ребенка. Именно в процессе такого сопровождения, в чередовании конкретных жизненных и социальных ситуаций наиболее эффективно осуществляется духовно-нравственное развитие человека.

Целью педагогического сопровождения в контексте развития духовно-нравственной сферы личности ребенка является создание условий и возможностей в рамках объективно данного младшему школьнику образовательного пространства для активного личностного развития и самореализации при максимальном использовании доступного в данном возрасте духовно-нравственного потенциала личности. Именно психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание комплекса психолого-педагогических условий для успешного развития и формирования основ саморазвития, в том числе и духовно-нравственного, детей младшего школьного возраста в образовательных учреждениях. При этом *объектом* психолого-педагогического сопровождения является воспитательный процесс, а *предметом* – ситуация духовно-нравственного развития ребенка, представленная как система его отношений с миром, окружающими людьми и с самим собой.

Психолого-педагогическое сопровождение должно основываться на развитии особого характера субъект-субъектных отношений педагога и учащихся, предполагающих признание младшего школьника основной ценностью образовательного пространства, его полноценным субъектом, изменение типа взаимоотношений между воспитателем и воспитанником, переход к сотрудничеству, взаимопомощи;

«выявление, максимальное использование и структурирование субъектного опыта ребенка посредством его согласования с общественно выработанным и социально-значимым опытом; активизацию личностных функций ученика; построение модели активных действий ребенка, познающего объективный мир и культуру его преобразования» [1].

Таким образом, именно возрастные особенности развития духовно-нравственной сферы младшего школьника позволяют определить основания для проектирования процесса психолого-педагогического сопровождения исследуемой сферы личности в условиях образовательного пространства. Опора на учет специфических черт возрастного развития позволит выявить основные механизмы, методы и технологии организации психолого-педагогического сопровождения развития духовно-нравственной сферы личности младшего школьника в реальных условиях воспитательной практики.

Литература

1. Акулова, О.В. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.
2. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. / К.Н. Вентцель. – М.: 1993. – 171 с.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с.
4. Рудкова, С.Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников / С.Г. Рудкова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2010. – Т. 9, № 1. – С.32–34.
5. Шадриков, В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Магистр, 1996. – 103 с. ■

УДК 61:378

МОДЕЛЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Л.И. Малыгон, Е.В. Козлова

Аннотация

В статье представлена модель здоровьесберегающей технологии и этапы ее внедрения в процесс профессиональной подготовки студентов гуманитарного вуза. Новизной данной разработки является специально организованное обучение на основе гантельной гимнастики и кардиотренинга. Эффективность программы определялась по показателям физического развития студентов. В статье представлена динамика этих изменений.

Ключевые слова: качество жизни, здоровьесберегающая технология, модель, гантельная гимнастика, кардиотренинг.

Abstract

The article presents a model of health preservation technology and the stage-by-stage plan of its introduction into the process of the professional training of students at a humanities college within the system of higher education. The specialty of the model is a special training program based on exercising with dumbbells and cardio training. The effectiveness of the program was determined by the indicators of students' physical development, the dynamics of which is presented in detail below.

Index terms: quality of life, health preservation technology, model, exercising with dumbbells, cardio training.

Современное развитие России связано с модернизацией в области образования, которая в первую очередь затрагивает проблемы формирования человека и гражданина, интегрированного в современное общество. Успешным в личной и профессиональной сфере может быть человек, воспитанный на здоровом образе жизни и имеющий высокий уровень качества своей жизни. Качество жизни людей, по мнению многих исследователей и приводимым ими фактам, является основным здоровьесберегающим и наиболее эффективным комплексным фактором. Качество жизни граждан обеспечивается государством, экономическими, социальными и оздоровительными программами. Группа факторов, интегрированная в понятие «качество жизни», определяя здоровье, моральное и психологическое состояние людей, продолжительность их жизни и социальную значимость, мало подвластна каждому индивидууму и даже коллективам, зависит от государства и его социально-экономических, экологических и других здоровьесберегающих программ. Однако,

как свидетельствует анализ исследований в данной области, у большинства россиян, особенно молодого поколения страны, не сложились ценности, обуславливающие такой образ жизни [1, с.4].

Одной из основных целей модернизации российского образования является повышение его качества и доступности. Профессионализм современного учителя определяется не только способностью достигать высокого педагогического результата, но и умением сохранять и укреплять свое здоровье и здоровье школьников. В связи с неблагоприятными тенденциями в состоянии здоровья подрастающего поколения актуальной является тема поиска новых подходов в решении задач повышения качества здоровьесберегающего образования будущих педагогов [2].

Современное общество предъявляет выпускнику вуза особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность, творчество, и это обусловлено и всецело зависит от уровня физической подготовленности и крепкого здоровья студентов вузов.

Спортивный стиль жизнедеятельности, крепкое здоровье и физическая подготовленность студентов гуманитарных вузов – важнейший критерий физического потенциала личности и общества в целом [5].

Здоровьесберегающая технология, используемая в системе профессиональной подготовки студентов гуманитарного вуза, определяется как сложный многокомпонентный процесс, представленный в виде

разработанной нами модели (рис. 1), которая состоит из взаимосвязанных между собой компонентов, упорядоченных по отношению друг к другу. Они характеризуются единством цели, теоретико-методологическими подходами, педагогическими условиями, содержанием, методами, средствами и технологиями обучения, направленными на формирование, развитие и сохранение здоровья студентов гуманитарного вуза.

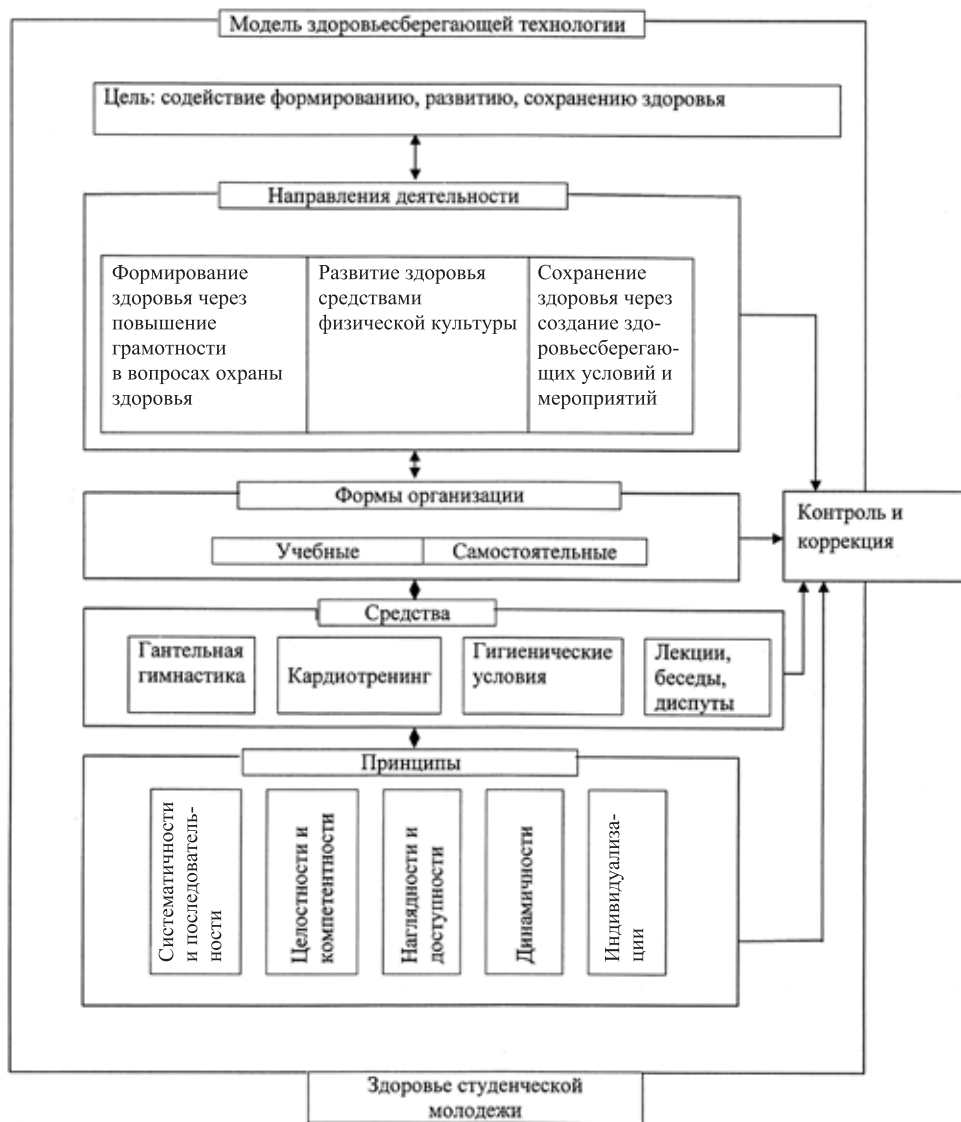


Рис. 1. Модель здоровьесберегающей технологии для студентов гуманитарного вуза

Опытно-экспериментальная работа, в ходе которой выявлялась эффективность модели здоровьесберегающей технологии, используемой в профессиональной подготовке студентов гуманитарного вуза, в течение года проводилась нами на базе Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета.

Основная цель нашего исследования заключалась в содействии формированию, развитию, сохранения здоровья студентов, вследствие внедрения здоровьесберегающей технологии в профессиональную подготовку студентов гуманитарного вуза.

В целях успешного внедрения здоровьесберегающей технологии в учебный процесс нами были выбраны следующие направления деятельности: система формирования здоровья через образование в сфере здорового образа жизни и повышение грамотности в вопросах охраны здоровья, система развития здоровья средствами физической культуры и система сохранения здоровья через создание здоровьесберегающих условий и мероприятий.

Применение данной технологии преимущественно обеспечивает организационно-методическую сторону системы занятий по дисциплине «Физическая культура» для студентов гуманитарного вуза, которая в свою очередь обеспечивает не только рост показателей здоровья, но и безопасность учебно-воспитательного процесса в целом. В экспериментальной учебной программе процессы оздоровления, образования, воспитания неотделимы друг от друга, так как в основе применяемой технологии лежит идея не только образования, но и укрепления психофизического здоровья, развитие социально-нравственного сознания студента, идея привития навыков культуры поведения, повышения эффективности взаимодействия, через которое происходят социализация мышления, становление личности.

На первом этапе реализации модели здоровьесберегающей технологии в процессе интерактивного обучения студентам

были предложены элективные лекции: «Культура и здоровье», «Здоровый образ жизни и принятие ответственных решений», «Контроль и самоконтроль в занятиях физическими упражнениями», «Фитнес и здоровье», «Теоретические основы и методика проведения гантельной гимнастики» и др., включающие интерактивные упражнения, беседы-опросы, дискуссии, игры-обсуждения, тренинги. Основной целью данного этапа являлось формирование мотивации студентов к занятиям физической направленности, повышение уровня их активности, заинтересованности, формирование ценности здоровья, культуры здоровья и здорового образа жизни, содействие психическому и социальному здоровью личности.

На втором этапе нашего эксперимента для реализации предлагаемой технологии была разработана экспериментальная учебная программа по физической культуре на основе гантельной гимнастики и кардиотренинга. Основная цель данной учебной программы заключается в улучшении состояния здоровья студентов, формировании физической культуры личности.

В качестве основных специфических средств физического воспитания нами были выбраны следующие направления физической активности – это *гантельная гимнастика*, основанная на укреплении и развитии мышечной массы, проработке отдельных мышечных групп и *кардиотренинг*, способствующий совершенствованию работы функциональных систем организма. Мы предположили, что вспомогательными средствами физического воспитания будут являться гигиенические условия, результатом которых является воспитание личностных качеств: дисциплинированность, аккуратность, организованность, целеустремленность, а также оздоровительные силы природы, оказывающие существенное влияние на укрепление и активизацию защитных сил организма, стимуляцию обмена веществ и т.д. Данные направления деятельности ориентированы на ор-

ганизацию образовательного процесса в контексте междисциплинарной интеграции их содержания, обеспечения учебно-методического сопровождения физкультурной направленности и нацелены на формирование и развитие физических качеств.

Экспериментальная программа по физической культуре на основе гантельной гимнастики и кардиотренинга включает в себя пять структурообразующих компонентов процесса обучения: модуль теоретической и методической подготовки, физической подготовки, психологической подготовки, контрольный модуль.

Каждый модуль состоит из цикла обучающих программ и нацелен на достижение определенных результатов.

Модуль физической подготовки основывался на занятиях гантельной гимнастикой и кардиотренингом. Его целью являлось совершенствование функциональных систем организма, общая и специальная физическая подготовка. Модуль теоретической и методической подготовки содержал основы теоретических знаний по физической культуре для студентов вуза, теоретические основы гантельной гимнастики и кардиотренинга, материалы по восстановительным мероприятиям, учебные материалы по методике проведения занятий. Модуль психологической подготовки объединял материалы по развитию психического и социально-нравственного здоровья. Контрольный модуль основывался на зачетных требованиях по основным разделам подготовки.

Третий этап реализации модели здоровьесберегающей технологии предполагал контроль, оценку и коррекцию результата деятельности студентов, самооценку и самоконтроль субъектов модели здоровьесберегающей технологии.

В педагогическом эксперименте приняли участие студенты-девушки первого курса факультета технологии, экономики и дизайна АмГПГУ в количестве 50 человек, относящиеся по состоянию здоровья к основной медицинской группе. После

контрольно-педагогических испытаний физического развития и физической подготовленности с учетом потребностно-мотивационных ориентаций студенты были разделены на относительно однородные группы – две экспериментальные (ЭГ) ($n=15$) и две контрольные (КГ) ($n=15$).

В КГ учебные занятия проводились в соответствии с действующей программой, утвержденной на кафедре физического воспитания. В ЭГ учебные занятия проводились по разработанной авторской программе на основе гантельной гимнастики и кардиотренинга.

Критерием оценки эффективности экспериментальной программы служили изменения в показателях физического развития, физической подготовленности, развития психических процессов на протяжении всего периода эксперимента.

Следует отметить, что экспериментальная программа способствовала росту показателей физической подготовленности студентов. Определение состояния физической подготовленности осуществлялось по показателям, характеризующим проявление общей выносливости, скоростно-силовых качеств, силы, гибкости.

В ходе исследования установлено, что в экспериментальных группах наблюдается повышение результатов по всем предложенным параметрам (бег на 100 м, 400 м, 1000 м, прыжок в длину с места, подъем туловища из положения лежа, отжимание, челночный бег, наклон вперед), при этом семь показателей из восьми статистически достоверны ($p<0,05$). В контрольных группах данные изменения были незначительны и статистически недостоверны ($p>0,05$).

Наиболее высокие темпы роста в экспериментальных группах были зафиксированы в показателях гибкости (22,6%) и силы (мышцы верхнего плечевого пояса – 13,8%, мышцы пресса – 24,5%). На наш взгляд, это свидетельствует о целенаправленном подборе упражнений на гибкость и силу на каждом занятии, что в свою очередь позволило обеспечить достаточное

развитие вышеуказанных способностей у студентов.

Также в экспериментальных группах, по отношению к исходным результатам, отмечалась положительная динамика в показателях силы мышц нижних конечностей (14,3%), мышц спины (4,7%), общей выносливости (9,6%), скоростно-силовых качеств (5,4%). В контрольных группах данные изменения не были столь существенны.

Анализ результатов тестирования дает основание полагать, что занятия физической культурой по экспериментальной программе оказали положительное влияние на показатели психического и социально-нравственного компонентов здоровья студентов университета.

В ходе исследования в экспериментальных группах наблюдалось увеличение на 13,4% числа студентов с нормальной самооценкой и уменьшение на 7,0% численности студентов с заниженной самооценкой. В контрольных группах уровень самооценки студентов остался практически без изменения.

Также установлено, что большинство студентов экспериментальных групп (73,3%) испытывают психологический комфорт и внутреннюю готовность к реализации сил в деятельности (63,2%). В контрольных группах этот показатель соответственно равен 53,6% и 46,4%. В результате внедрения здоровьесберегающей технологии у студентов экспериментальной группы на 5,3% снизился уровень личностной тревожности. В контрольных группах напротив уровень личностной тревожности увеличился на 4,7%.

Следует отметить, что приоритетными внутригрупповыми качествами в экспериментальных группах стали сотрудничество, взаимная поддержка, успешность, дружелюбие, согласие. Данная трансформация, по нашему мнению, обусловлена интенсивным процессом формирования навыков общения в коллективе и целенаправленной пропагандой необходимых ценностей в условиях

использования данной методики в системе физического воспитания студентов.

На наш взгляд, эти изменения можно объяснить спецификой занятий этой направленности. Сам процесс занятий забирает часть избыточной и агрессивной энергии. Психологическое ощущение своей безопасности снижает уровень тревожности и внушает уверенность в себе.

В целом полученные результаты исследования свидетельствуют о благотворном влиянии занятий физической культурой по экспериментальной программе на основе гантельной гимнастики и кардиотренинга на состояние здоровья студентов университета. Количество учебных дней, пропущенных по болезни, мы использовали в качестве критерия для определения частоты заболеваемости студентов-девушек, отнесенных к основной медицинской группе (рис. 2).

Анализ полученных результатов позволил сделать следующее заключение: самыми распространенными заболеваниями являются ОРВИ; наиболее часто студенты болели в конце осени, зимой и ранней весной; уровень заболеваемости студентов, занимающихся по экспериментальной программе в период обострения ОРВИ, значительно ниже, чем у студентов контрольных групп, занимающихся по традиционной системе физического воспитания. Следует отметить, что в экспериментальных группах на 16% меньше пропусков занятий по физической культуре по неважным причинам, чем в контрольных группах.

Мониторинг результативности применения разработанной модели здоровьесберегающей технологии для студентов гуманитарного вуза позволил установить, что предложенная модель способствует формированию, развитию и сохранению здоровья: более активно стала проявляться установка студентов на самостоятельность и творчество в учебно-познавательной деятельности, мотивация к занятиям физической активностью. Опытно-экспериментальная работа подтвердила справед-

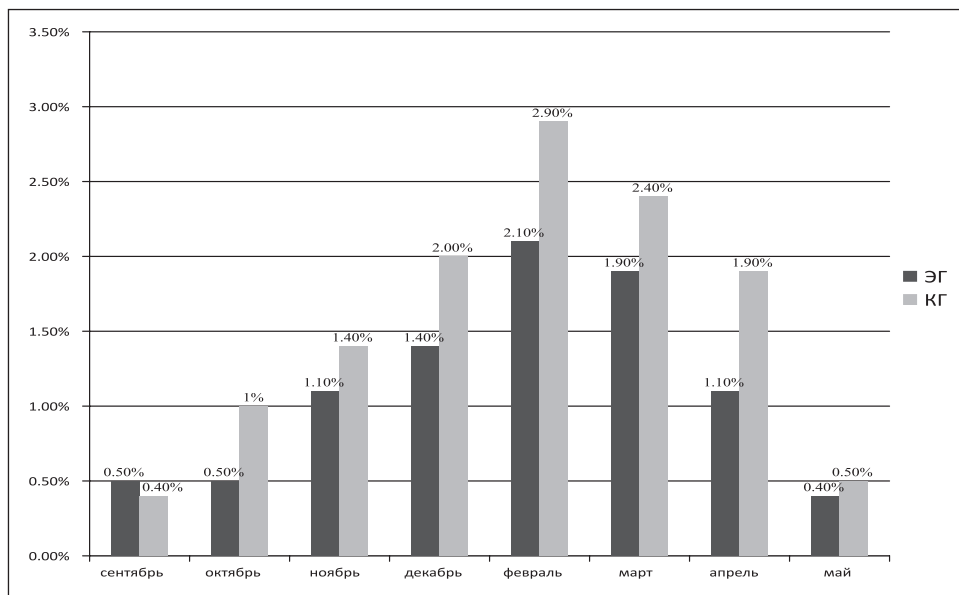


Рис. 2. Количество дней, пропущенных по болезни в среднем на одного студента

ливость нашего предположения о том, что образовательный процесс по разработанной нами модели эффективно влияет на уровень здоровья студенческой молодежи и в целом повышает качество профессиональной подготовки будущих учителей.

Литература

1. Бальсевич, В.К. Физическая культура для всех и для каждого / В.К. Бальсевич. – М.: ФиС, 1988.

2. Бальсевич, В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека (к проблеме

развития физкультурного знания) / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 7.

3. Давыдов, В.В. Взаимосвязь идей научных школ Л.С. Выготского и Н.А. Бернштейна / В.В. Давыдов // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 11.

4. Лубышева, Л.И. Концепция формирования физической культуры человека / Л.И. Лубышева. – М.: ГЦОЛИФК, 1992.

5. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2003. – 270 с. ■

УДК 159.9.01

АДАПТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ В РЕГУЛЯЦИИ ПРОГНОЗА ПОВЕДЕНИЯ В ТРУДНОЙ СИТУАЦИИ

Л.М. Колпакова

Аннотация

Изложена концепция адаптивности «восходящего равновесия», представлено описание психологического теста, позволяющего оценить уровень потенциального развития адаптивных способностей. Показано, что данная интегральная характеристика является важнейшим фактором учета при анализе жизнедеятельности человека в трудных ситуациях.

Ключевые слова: адаптивность, личностная адаптивность, субъектная адаптивность, механизм преодоления «восходящего равновесия».

Abstract

The article sets forth a concept of «ascending balance» adaptability, illustrated by the description of a psychological test allowing to measure potential development of adaptive capabilities. This integral characteristic is shown to be an important factor in analyzing a person's vital activity in difficult situations.

Index terms: adaptability, personal adaptability, subjective adaptability, mechanism of overcoming the «ascending balance».

Проблема адаптивности человека относится к разряду актуальных и социально значимых проблем для современной России. В сложных условиях политического и социального реформирования на фоне общего для всех изменения социального поведения возрастает количество экстремальных факторов жизни и деятельности. Непредвиденные жизненные обстоятельства, связанные с болезнями, трагическими потерями, длительной безработицей, техногенными катастрофами и т.п., приводят к нарушению привычного образа жизни, создают предпосылки для глубоких переживаний, порождают внутренний конфликт, подвергая тяжелым испытаниям личность человека, что определяет изменение порога адаптации. В этих условиях становится все более значительной роль каждого человека, поскольку от его способностей, личностной позиции и отношений зависит не только решение ряда возникающих проблем жизни и деятельности, но и сохранение ресурсного потенциала России в современном и быстро изменяющемся мире. Все это делает более острой необходимость психологи-

ческого анализа механизмов согласования активности человека с требованиями внешней среды через раскрытие закономерностей проявления адаптивности как системного, интегрального свойства целостной личности в трудных жизненных обстоятельствах.

При рассмотрении проблем, связанных с адаптационными процессами, в немногочисленных исследованиях доказывается, что способность к адаптации является не только индивидуальным, но личностным качеством [4, 8, 10], что указывает на необходимость исследования феномена адаптации с позиции личностного подхода. В этом аспекте интенсивно разрабатываются новые исследовательские парадигмы изучения динамических, неустойчивых образований личностной системы для объяснения механизмов нададаптивной природы человеческой деятельности [3, 9], регуляции восхождением смыслом [5], регуляции посредством структур сознания [5], регуляции посредством механизмов динамизации психической жизни личности [11]. Развиваемое в современных теориях представление о личности как субъекте жизни [1],

требует подходить к ее изучению с новых проекций. Например, с проекции личности как субъекта деятельности по А.Г.Асмолову или с проекции «собственно личностного в личности» по Д.А.Леонтьеву (2002), а также с проекции «закрепившихся в психологической организации личности функциональных способностей реализации ее психической жизни, в результате чего меняется режим ее функционирования» по Л.И.Анцыферовой (1990).

Нами разработана концепция адаптивности «восходящего равновесия» с позиции личностных особенностей как регуляторных механизмов адапционных процессов в трудных ситуациях. Исходя из того, что в условиях различных социальных катастроф, возникающих в жизни каждого человека, функционирование людей имеет существенные различия, мы предполагаем, что это обусловлено индивидуально-психологическими особенностями личности, выполняющими роль регуляторных механизмов. Исходя из этого, мы сформулировали следующие концептуальные положения.

1. Адаптивность – это системное интегральное свойство психики целостной личности, обеспечивающее ее функциональное равновесие в трудных условиях среды на основе сочетания функциональных механизмов «приспособление» и «преодоление» с регуляторными механизмами сознания, мотивационно-смысловых образований и поведенческой сферы.

2. Адаптивные способности человека имеют зависимость от индивидуально-психологических особенностей личности, проявляясь в закономерностях и специфике саморегуляции, овладения поведением, в том числе и своим опытом. Они позволяют определять динамику реализации нададаптивной активности, оказывают существенное влияние на изменение условий и характер деятельности, способствуют процессу самодетерминации, определяя интервал достижения уровня «восходящего равновесия».

3. «Восходящее равновесие» – это не только психодинамическая характеристика функционального состояния личности, но и психологический механизм регуляции, определяющий появление психических новообразований, связанных с достижением уровня оптимума функционирования в процессе циклического перехода от состояния функционального равновесия к состоянию «неравновесного напряжения» и снова к равновесию. Содержательный аспект действия этого механизма обусловлен способностями «личностной» или «субъектной» адаптивности, которые являются характеристикой уровня развития личности и отражают особенности процесса гомеостаза и гомеореза.

4. Адаптивные способности как динамические образования проявляются как феномены «личностной» и «субъектной» адаптивности, отражающие особенности адаптации и развития, имеющие существенные различия в выраженности и динамике регуляторных механизмов. **Личностная адаптивность** – это динамическое образование, непосредственный результат процесса социализации, отражающий способность приспосабливаться, обусловленный стремлением достичь функционального равновесия по социально заданному эталону. Являясь личностным свойством, проявляется в специфических характеристиках поведения «социоориентированной направленности», а это, по словам А.Н. Леонтьева, – есть «*активное приспособление к будущему... как высшего поведения человека*» [3, с.143]. **Субъектная адаптивность** как высшая форма поведения человека есть динамическое образование, проявляемое в специфических характеристиках поведения «автономно ориентированной» регуляции, определяющее функциональную устойчивость по восходящей (развивающей) траектории развития в изменяющихся условиях жизни и деятельности благодаря стремлению к повышению и сохранению ценностей жизни, ее привлекательности.

5. Адаптивность – это относительно устойчивая характеристика личности, особенности которой отражаются в специфических проявлениях самосознания рефлексивно-оценочного и когнитивно-репрезентативного ее компонентов, задаваемой мотивационно-смысловыми образованиями и имеющей репрезентацию в реализации их в поведенческой сфере в континууме функциональных механизмов «приспособление» – «преодоление».

6. Оценка адаптивности личности в ее феноменологических проявлениях «личностной» или «субъектной» адаптивности в условиях трудной ситуации возможна через оценку индивидуально-психологических характеристик личности наиболее значимых для регуляции деятельности и процесса адаптации в сложных условиях жизнедеятельности. Чем значительнее выражена «субъектная адаптивность», тем выше вероятность достижения оптимума функционирования личностью в результате преодоления конфликтных смыслов как механизма внутрличностной динамики, происходящей вследствие повышения и сохранения смыслообразующих ценностей жизни и ее привлекательности ради которых живет человек. В случаях же проявлений характеристик адаптивности социоориентированной направленности возникает вероятность изменений личности по невротическому типу, как результата утраты смысла жизни.

Изложенные выше предположения были реализованы в разработанной нами методике диагностики «Адаптивного отношения к трудным ситуациям в мотивационно-потребностной сфере». Данный тест, созданный на материалах матерей, попавших в трудную ситуацию в результате рождения детей с двигательной патологией был апробирован в печати в 2006 г. [6]. Но в силу того, что он на протяжении последних лет использовался в исследовательских целях, были произведены дополнительные изменения и корректировки некоторых его показателей и интерпретации шкал. Во из-

бежание возможных ошибок появилась необходимость его представить в последнем варианте анализа.

Методика «Адаптивного отношения к трудной ситуации в мотивационно-потребностной сфере» создавалась для изучения регуляторных механизмов адаптивности лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Ранее на основе проводимых автором экспериментальных исследований были разработаны шкалы, полученные на основе контент-анализа большого массива данных посредством самоотчетов о возможных трудностях, возникающих в тех или иных ситуациях у матерей, имеющих детей с двигательной патологией. Были отобраны 69 вопросов, на основе которых разработаны шкалы для оценки уровня развития психологических характеристик личности. Содержательная валидность этих шкал оценивалась на основе экспертной оценки с привлечением специалистов реабилитационных центров и психологов – средний коэффициент корреляции был равен 0,511 при $p \leq 0,01$. Для проверки стабильности показателей теста (т.е. его ретестовой надежности) были проведены повторные испытания. В результате общий коэффициент ранговой корреляции между первым и вторым предъявлением опросника для всех 68 испытуемых экспериментальной группы, включенных в исследование оказался равным 0,59, т.е. достаточно высоким на уровне $p \leq 0,01$.

В 2007, 2009 и 2010 гг. была проверена еще раз содержательная валидность шкал по другим социальным группам с привлечением экспертов для каждой выборки, участвующих в экспериментах.

Как видно из *табл. 1*, имеется некоторое снижение величины коэффициента конструктивной валидности, но это связано с тем обстоятельством, что трудно считать линейными шкалы экспертных рангов, которые строятся на основе субъективных оценок. В целом же данный коэффициент валидности статистически значим на высоком уровне ($p \leq 0,01$).

Таблица 1

Кoeffициенты ранговой корреляции по всем исследовательским группам

Испытания на основной группе	Кoeffициент корреляции	Испытания на дополнительных группах	Кoeffициент корреляции
Матери детей-инвалидов	0,51		
		Матери здоровых детей	0,63
		Студенты первых курсов	0,61
		Студенты-выпускники	0,51
		Старшие школьники кадетских классов	0,59
Средние данные по всему контингенту испытуемых	0,51		0,499

Далее, был проведен факторный анализ второго порядка, для проверки взаимосвязи выделенных шкал. Результаты показали, что шкалы теста могут быть объединены, что подтверждено данными корреляционного анализа (табл. 2) и были интерпретированы как когнитивно-эмоциональный компонент адаптивности (1), рефлексивно-оценочный компонент адаптивности (2), мотивационно-смысловой компонент адаптивности (3) и поведенческий компонент адаптивности (4). Это в свою очередь доказывает то, что проявление феномена адаптивности опосредуется системой отношений, переставленных внутренним планом сознания.

Дальнейшие исследования подтвердили, что факторы имеют между собой взаимосвязи, т.е. они могут представлять собой один генерализованный фактор, что было еще выявлено факторным анализом первого порядка (6), что позволяет говорить о том, что применение опросника не менее эффективно, чем применение экспертного метода, и эффективно для различных выборов.

В результате теоретического обоснования и эмпирического анализа выявлены структурные компоненты адаптивных способностей личности, определяющих ее поведение в трудной ситуации, которые были

Таблица 2

Результаты факторного анализа шкал теста «Адаптивное отношение к трудной ситуации в мотивационно-потребностной сфере»

Шкала	Факторы второго порядка			
	1	2	3	4
Невозможность / способность к изменению стереотипа презентации	0,68	–	–	–
Невроticность (страх перед потерями, изменениями в жизни) / эмоциональная устойчивость	0,60	–	–	–
Неготовность / способность принять неудачу, провести коррекцию жизненных стратегий	–	0,74	–	–
Толерантность (открытость социальному опыту) / интолерантность (закрытость социальному опыту)	–	0,77	–	–
Автономность/зависимость от внешних установок	–	–	0,68	–
Позитивизм/ негативизм	–	–	0,72	–
Эффективность (способность к гибкому поведению) / неэффективность (дефицит поведенческой мобильности)	–	–	–	0,46
Доминирование / приемлемый компромисс	–	–	–	0,51

отражены в содержательной интерпретации шкал методики:

1. Невозможность/способность к изменению стереотипа презентации: А) в основе лежит страх социальной оценки, несоответствия социальной идентичности, оказаться в группе, отмеченной стигмой; Б) человек не боится изменить стереотип социального ожидания, проявляя активность и используя стратегии мыслительной проработки произошедших событий, предвосхищений будущего и изменений собственной системы отношений.

2. Неготовность/способность принять неудачу, провести коррекцию жизненных стратегий: А) проявляется в уходе от проблемы – такая личностная позиция блокирует активность, адекватное восприятие реальности, нарушает критичность, что приводит к неадекватным действиям, поступкам, а то и невозможности решать задачи реальной ситуации; Б) указывает на готовность человека к изменениям, принять то, что невозможно уже исправить, и проявить готовность решать задачи, поставленные жизненной ситуацией.

3. Автономность/зависимость от внешних установок: А) показывает отсутствие внутренней свободы и функциональную напряженность у лиц чаще всего социоориентированных, обладающих обостренным чувством ответственности или зависимостью от нормативных требований ситуации; Б) характеристика способности регулировать свое поведение включает: обладать самоуважением и чутко реагировать на все требования ситуации; быть требовательным и не бояться отказываться от собственных требований; устанавливать принципы, ценности, смыслы, вероятельные установки в своей жизнедеятельности.

4. Неэффективность (дефицит поведенческой мобильности)/эффективность (способность к гибкому поведению): А) отражает презентацию, чаще всего неосознанно, собственной неуспешности, неорганизованности, непоследовательности в своих поступках, неумения гибко ориенти-

роваться в изменяющихся условиях ситуации. Проявляется или как психологическая стратегия защиты «Я» личностью, или как осознанная манипуляция для получения социальных «дивидендов»; Б) характеризует возможности использовать многовариантные стратегии для решения проблем в динамичных условиях среды с учетом прогнозирования развития ситуации.

5. Позитивизм/негативизм: А) характеризует способность сохранять открытость, общительность, оптимизм при принятии решений в конфликтно-проблемной ситуации; умение планировать будущее, опираясь на свой опыт и опыт других. Проявляется как «здоровое» отношение к происходящему с ориентацией на благополучный результат происходящих событий; Б) в основе лежит эгоцентризм, неконформность установок, в других случаях циничный взгляд на происходящие события.

6. Толерантность (открытость социальному опыту) / интолерантность (закрытость социальному опыту): А) выявляет характеристики терпимо-уважительного отношения к другим на основе нравственных императивов и активных устремлений к со-бытийности, со-действию и со-переживанию, что помогает управлять своими эмоциями, чувствами в ответ на внешнюю и внутреннюю агрессию, характеризует способность к социальному общению; Б) указывает на дефицитность к социальному общению, проявляется в представлениях о себе и своих поступках в категориях или «собственной исключительности», или «собственной незначительности», чаще всего сопровождающихся тревожностью и стремлением переносить ответственность на окружающих, делением мира на «своих» и «чужих».

7. Доминирование / приемлемый компромисс: А) характеристика внутренней неуверенности усиливает давление невротического круга и носит психозащитный характер; Б) характеризует способность личности принять свои недостатки, понять и принять другого при сохранности собс-

твенного Я. Как правило, позиция такого человека – это готовность признать в чем-то превосходство у других, но стараться показать и свое превосходство в тех областях, где он действительно успешен.

8. Невротичность (страх перед потерями и изменениями в жизни / эмоциональная устойчивость: А) характеристика отражает неотрerefлексированное состояние в трудных ситуациях, изменяющих привычный стиль жизни; Б) характеристика способности личности к осознанной регуляции состоянием, что позволяет в полной мере использовать свое время, энергию, знания, умения и справляться со стрессами в жизни.

Представленные материалы позволяют говорить о достаточной валидности и надежности «Методики изучения адаптивных отношений к трудным ситуациям в мотивационно-потребностной сфере», которая представляет собой модель адаптивных характеристик, имеющей место быть в общей системе адаптационных процессов личности. Методика прошла апробацию и внедрена в практические занятия студентов высшей школы Москвы, Обнинска, Ульяновска, Казани, а также в качестве методического инструментария в практике специалистов реабилитационных центров для работы с семьями, имеющих детей с отклонениями в развитии.

Методика содержит вопросы, на которые отвечающий должен выразить свое отношение к ситуации в виде оценки уровня трудности (от 1 до 7). По степени адаптивных возможностей они разделены на три группы: высокие оценки определяют выраженность признака «субъектной адаптивности» (выбор оценок – 1, 2, 3); оценка 4 («нейтрально») – «личностной адаптивности» и крайние оценки, указывающие на возможность формирования изменений личности. Анализ отдельных шкал дает ключ к пониманию причин характера эмоциональных и поведенческих проявлений у женщин, выявить зоны ситуационной напряженности. Очень важными в этом отношении являются шкалы 2, 4, 5 и 8-я, вы-

сокие оценки которых дают основание для прогнозирования критической ситуации и проявления невротических расстройств, обусловленных трудностями жизненной ситуации. Суммарные показатели по этим шкалам могут указывать на формирование тенденции к социальной фобии – F40,1 шифр по МКБ-10.

Нормативные данные, рассчитанные по методу сигмальных отклонений в таблице оценочных шкал, дают возможность исследовать сильные и слабые стороны личности. К расширенным возможностям методики следует отнести диагностические параметры шкал, которые определяют уязвимые места в структуре адаптивного потенциала личности, которые могут использоваться психологом для коррекционных и профилактических мероприятий.

Литература

1. *Абульханова, К.А.* Проблема определения субъекта в психологии / К.А. Абульханова. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001.
2. *Анцыферова, Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994.
3. *Асмолов, А.Г.* Психология личности: принципы общечеловеческого анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 2001.
4. *Богомолов, А.М.* Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов. – М.: Психологическая наука и образование. – 2008.
5. *Братусь, Б.С.* Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1998.
6. *Колпакова, Л.М.* Методика изучения адаптивного потенциала матерей в ситуации болезни ребенка (на примере матерей, имеющих здоровых детей и детей-инвалидов с ДЦП) / Л.М. Колпакова. – Томск: РИО ТНЦ СО РАМН, 2006.
7. *Леонтьев, Д.А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2002.
8. *Маклаков, А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков. – 2001.

9. Попов, Л.М. Концепция толерантности личности как субъекта саморазвития / Л.М. Попов. – Казань: Тонус, 1997.

10. Розов, В.И. Системогенез как общая закономерность развития адаптивности в экстремальных условиях / В.И. Розов // Актуальные

проблемы психологии: традиции и современность. – Киев, 1992.

11. Шакуров, Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. ■

УДК 159.9: 316.6

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Н.Д. Султанова

Аннотация

Исследования психологов посвящены проблеме развития личности человека, живущего в стабильных, неизменных условиях жизни. Вместе с этим встала необходимость научных исследований, раскрывающих особенности дальнейшего полноценного развития людей зрелого возраста в изменившихся условиях. Успешность вхождения вынужденных переселенцев зрелого возраста в новую среду зависит от того, насколько актуализирован процесс личностно-смысловой перестройки в начальный период переезда. Своевременная разработка и внедрение психологической программы обеспечит полноценное развитие личности.

Ключевые слова: вынужденные переселенцы; зрелый возраст; смысло-жизненные ориентации, ответственность, терпеливость, саморазвитие и интегральный компонент; психологическая программа.

Abstract

Research done by psychologists has traditionally concentrated on the problems of personality development when under stable, invariable conditions of life. At the same time, time has come for scientific investigation into the peculiarities of further valuable development, experienced by people of mature age under changed living conditions. The failure or success of adult forced migrants' entry into a new medium depends on how well the process of personal and substantial reorganization will be actualized during the early stage of moving house. A timely elaboration and implementation of a case-based psychological program will then provide for a continued development of personality.

Index terms: forced migrants, people of a mature age, value orientations, responsibility, tolerance, self-development, positive attitude to the world, psychological program.

Одно из важных условий существования живых существ на Земле – это активный поиск благоприятной для жизнедеятельности среды, связанный с биологическими, психологическими, социальными, экономическими и другими причинами. Так как миграционные процессы характеризуются стихийностью, масштабностью, мощным воздействием на отдельного индивида и общество в целом, ученые разных направлений изучают их

причины, типы и виды миграций, определяют благоприятные условия для адаптации и т.п. На фоне имеющихся разновидностей миграционных перемещений особое внимание в последние десятилетия обращено на вынужденную миграцию. В решении проблем вынужденных мигрантов многие науки (акмеология, биологические науки, история, медицина, педагогика, социология, технические науки, эпистемология и др.) вносят существенный вклад в решение

проблем различного уровня. Центральное место в работе с вынужденными переселенцами принадлежит психологии.

Накопленный опыт и сложившийся научно-исследовательский подход в психологии изучения миграции позволяет выделить этапы ее оформления: 1) поисково-познавательный (начало XX в.); 2) описательно-объяснительный (20–50-е гг. XX в.); 3) социально-психологический (50–60-е гг. XX в.); 4) этап исследования психологии здоровья (70–90-е гг. XX в.); 5) этап генерализации и дифференциации знаний о миграции и мигрантах (конец XX в. – начало XXI в.). На последнем этапе ставятся и решаются вопросы организации психологической подготовки к миграции, включающие обучение настройке на преодоление внешних и внутренних препятствий, овладение приемами саморегуляции, самоконтроля, сохранения и восстановления психического здоровья и т.д. Во многих исследованиях отражен научно-прикладной аспект включения в жизнь при переезде на новое место жительства. Однако отсутствуют исследования, показывающие особенности развития личности людей зрелого возраста при стихийной адаптации или регулируемом обществом процессе.

Неподготовленность, отсутствие опыта у большинства вынужденных мигрантов оказывают негативное влияние на полноценное включение в жизнь и время, затраченное для перехода на акме-уровень. Стихийно полученные сведения об условиях и способах вхождения в жизнь на новом месте жительства не всегда удовлетворяют насущные потребности мигрантов. Многие из научных исследований последних лет представляют в основном мрачную картину адаптации мигранта. Как исследователи, так и сами люди, меняющие место жительства, могут получить пессимистический прогноз с устрашающими подробностями о потере здоровья, посттравматическом расстройстве личности, низком умственном потенциале и т.д. Большое количество перемещений людей ставит перед обществом и учеными

цель, связанную с необходимостью акмеологического решения данной проблемы с получением оптимистического прогноза, возможностью гармоничного, продуктивного развития личности после переезда. В данном случае грамотно спланированная психологическая работа, например, конструирование личностно ориентированной программы, даст возможность переосмыслить ситуацию смены места жительства, включить мигрантов в ведущую деятельность, обеспечивающую психическое и личностное развитие, выявить благоприятные периоды для продуктивного развития личности, способствовать возникновению новообразований возраста.

Как было отмечено выше, особое внимание должно быть обращено на людей зрелого возраста. Это связано со многими причинами, среди которых выделим две: доминирование доли мигрантов зрелого возраста и значимость людей данной возрастной группы для выполнения социальной, экономической и психологической функций в каждой отдельной семье и обществе в целом.

Для создания полноценного представления об особенностях развития личности мигрантов зрелого возраста при нерегулируемых условиях, а также для разработки соответствующей программы нами было проведено комплексное исследование многих составляющих личности в ситуации вынужденного переселения: смысложизненные ориентации и четыре компонента личностной зрелости (ответственность, терпеливость, саморазвитие и интегральный компонент). В нем приняли участие 70 вынужденных переселенцев из Средней Азии и Казахстана. Данное исследование позволило выделить три группы вынужденных переселенцев с различным уровнем развития личности после переезда.

В первую группу вошли ответственные, терпеливые, направленные на самоактуализацию личности, склонные проявлять позитивное отношение к миру, новому месту жительства. Они составили 19% исследо-

ванных нами вынужденных переселенцев. В основном у них отмечается высокий уровень адаптации, при котором проявляются стабильность в профессиональном развитии, устойчивость в семейных отношениях, высокий уровень достижения жизненных целей; активно решаются вопросы саморазвития. Их личностные качества представляют собой источник для полноценного развития после вынужденного переезда, проявляется направленность на акме-достижения и преодоление трудностей в процессе стихийной адаптации.

Вторую группу составили вынужденные переселенцы с интернальным и экстернальным локус-контролем, в основном со средним уровнем терпеливости. Препятствия субъективного и объективного характера в целом не нарушают основу для формирования позитивного мышления, позитивного отношения к миру, к себе. Вместе с тем вынужденные переселенцы могут быть безответственными в отдельных случаях, нетерпимыми в некоторых значимых жизненных ситуациях. У них появляются проблемы в самопринятии, самоуважении, наблюдаются низкая контактность и отсутствие познавательной потребности, проявляется неуверенность и тревога за профессиональный рост, будущее семьи, детей. Данную группу составили 44% обследованных.

В третью группу вошли вынужденные переселенцы с низкими показателями по многим изученным нами компонентам. Люди данной группы проявляют экстернальный и амбивальный локус контроля, средний или низкий уровень терпеливости, отсутствие направленности на самоактуализацию. По интегративному компоненту проявляются: негативная установка на местность их нового проживания, сложности профессионального роста, неудовлетворенность работой или постоянный поиск нового места работы, сложный, затяжной процесс адаптации детей к школе и др., что оказывает существенное влияние на полноценное развитие личности. Отметим значи-

тельное число вынужденных переселенцев, составивших данную группу, – 37%.

Полученные в ходе исследования результаты подтверждают, что в процессе адаптации вынужденные переселенцы сталкиваются с различными трудностями объективного и субъективного характера и что процесс разрешения проблем вынужденного переезда оказывает влияние на личностное развитие после переезда. У отдельной части вынужденных переселенцев отмечаются изменения в негативную сторону, что напрямую влияет на процесс дальнейшего полноценного развития личности и говорит о складывающейся в условиях вынужденного переселения личностной регуляции. Результаты данного исследования были использованы нами при организации психологической работы и, в первую очередь, с теми, кто входит во вторую и третью группы. В работе с вынужденными переселенцами внимание акцентировано на укреплении и дальнейшем формировании личностных качеств мигрантов на начальном этапе переезда [8].

На значимость начального периода в процессе развития обращали внимание ученые многих направлений. Так, например, биологи назвали данный период «лаг-фазой», этнографы – «явлением лиминальности». Среди психологов его рассматривали многие выдающиеся теоретики-исследователи: Л.И. Анцыферова: «создание внутренних потенциалов в критические периоды жизни» [1]; А.Г. Асмолов: «зона неопределенности» [2, 3]; В.Г. Асеев: «нерегулируемый обществом стихийный процесс» [4]; А.Н. Леонтьев: «стихийный этап» [6]; зоопсихолог К.Э. Фабри: «явление преадаптации» [3]. У людей в данный период наблюдается разъединение иерархизированных внутри него единиц жизни, создается психологический облик человека, начинающего жить отрывочно – то в одном психологическом «поле», то в другом (А.Н. Леонтьев). Чувство потери чего-то очень существенного для него, чувство отвержения и отверженности, сбой

в ролевой структуре, чувство неполноценности начинают появляться вследствие неспособности личности справиться с той или иной ситуацией в начальный, стихийный, критический период.

Так как наибольшее значение для личностного и психического развития в процессе вынужденного переезда имеет начальный этап, то можно предположить, что именно в этот период необходимо организовывать и проводить психологическую работу с данным контингентом в миграционных центрах и паспортно-визовом отделе в неформальном образовательном процессе. Он является благоприятным для включения вынужденных переселенцев в особого рода деятельности, которые развивают и укрепляют личность и делают ее дееспособной для осуществления различного рода психологических работ. Специфика данного периода и направления, задаваемые особенностью его протекания, имеют исключительное значение в жизни мигрантов и связаны с продуктивной личностно-смысловой перестройкой после вынужденного переезда, выражают становление связанной системы личностных смыслов на новом месте жительства. Полноценно развитая личность в дальнейшем будет характеризоваться хорошо интегрированной психологической организацией.

На основе многолетнего исследования особенностей вынужденного переселения как социально-психологического явления, изучения личностных особенностей мигрантов нами разработана психологическая программа [7], которая опирается на идеи культурно-исторического развития Л.С.Выготского и его соратников и последователей: А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина и др. Учитывая то, что исследование вынужденных мигрантов выходит за рамки науки психологии, в программе уделено внимание вопросам истории миграции, культурологическим аспектам, трофологии и нутрициологии как междисциплинарным областям наук о смене пищи и питания, педагогике, в частности,

теории и практике образования взрослых (андрагогике), акмеологии как науке о достижении вершин в профессиональной деятельности в зрелом возрасте (Б.Г.Ананьев, В.П.Бранский, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, А.А.Реан, Е.И.Степанова и др.). Возникла необходимость изучить и внедрить идеи ученых, разработавших проблему смысла, современных отечественных (А.Г.Асмолов, А.Н.Леонтьев, Д.А.Леонтьев, Д.И.Фельдштейн, В.Э.Чудновский и др.) и зарубежных (А.Маслоу, В.Франкл, Э.Фромм и др.) психологов. Таким образом, программа разрабатывалась на основе научно-теоретических достижений психологической науки, выстраивалась как отражение совокупности знаний о мигрантах и миграции.

Выделим три функции организуемого неформального образовательного процесса: когнитивную (получение, осмысление и понимание информации о вынужденном переезде), практическую (овладение умениями, навыками социального действия после переезда) и психологическую (влияние обучения на личностно-смысловое развитие в начальный постмиграционный период).

Важными составляющими в программе выступают три уровня деятельности, в которые изначально включаются вынужденные переселенцы. Условно эти уровни представлены в виде трех кругов по системе Method Orange (Женева).

Первый круг – это сфера организации индивидуальной деятельности переселенца, в нем представлен сам вынужденный переселенец (от жилищно-бытовых до высших ценностных его психологических особенностей). Это уровень, демонстрирующий собственные возможности как актуальные, так и потенциальные; признание прошлых успехов и достижений до переезда; направленность на будущее для раскрытия акме на новом месте жительства.

Здесь прорабатываются следующие направления: признание нового места жительства «своим», «значимым для него»; направленность на то, чтобы сменить уста-

новку «там, у нас» на «здесь, у нас»; выделение основных потерь и приобретений в результате вынужденной смены места жительства; определение того, где и как может состояться переселенец, каким он видит свое будущее и будущее своей семьи; направленность на профессиональное развитие; смена климатического и географического пояса, ее положительное или отрицательное воздействие на организм в адаптационный период; влияние культурных особенностей, например, среднеазиатских, на включение в новый поликультурный уровень; консультация в решении вопросов с жильем, трудоустройством, документами по регистрации и гражданству, изучение законов и постановлений о вынужденном переселении как юридического ресурса для полноценного развития людей и т.д. Деятельность организуется извне, т.е. психологами, работниками различных социальных служб, но подчиняется единой цели – полноценному личностному развитию вынужденных переселенцев с опорой на значимые для вынужденного переселенца ориентиры и указания. Данный уровень также включает знакомство с географическим, климатическим, территориальным и профессионально-промышленным ресурсом местности, достопримечательностями города, а также посещение центра занятости.

На втором уровне находит отражение деятельность, связанная с созданием собственных продуктов и собственного видения миграции вынужденными переселенцами. Поддерживается активность, направленная на создание рисунков, фотоальбомов, книг, написание стихов, историй, сценария жизни вынужденного мигранта, написание сочинений с проектированием своего будущего и будущего семьи, детей. Психологическая работа может быть проведена как в индивидуальной, так и в групповой форме, непосредственно и опосредованно, в процессе которой переселенец почувствует свою значимость, ценность на вынужденно выбранном месте жительства, изучит воз-

можности для реализации жизненных планов и целей переезда. На данном этапе возможно использование различных средств коммуникации: бесед, корреспонденции, интернет-кафе, электронной почты и т.д. На занятиях, во время встреч создаются авторские программы для будущих мигрантов, отражающие многие стороны миграционного процесса, описываются комические, трагические случаи из жизни и обсуждается выход из ситуации. Социальные службы, психологи, проявляя внимание к личному опыту вынужденного переселенца, показывают значимость и ценность его как человека. Продукты творчества, созданные мигрантом, позволяют отследить процесс включения в новую среду, выявить сильные и слабые стороны постмиграционного процесса, определить потребности, эмоциональное состояние после вынужденного переезда.

Третий уровень предполагает обращение к вопросам общемировой культуры о миграции и мигрантах, знакомство с научно-теоретическими и прикладными исследованиями в данной области. Умение человека организовать свою жизнедеятельность на новом месте жительства связано с обращением к достоянию России и других стран в различных областях культуры, науки и религии, т.е. к мировому опыту.

Как видим, вынужденный переселенец, включаясь в организуемые извне виды деятельности, получает информационную, практическую поддержку и помощь. Включение в деятельность осуществляется с помощью различных тем (см. ниже), каждая из которых прорабатывает проблемы вынужденного переселенца, отношение вынужденных переселенцев к себе, к другим людям (местным жителям, друзьям и знакомым, внутренним социально-экономическим мигрантам и др.), отношение к миру после переезда. Содержание тем программы обеспечивает различные виды интеграции: во-первых, интеграция мигрантов в новую среду, чтобы наладить продуктивное общение с социальным окруже-

нием; во-вторых, интеграция деятельности внутри социальных служб; в-третьих, соединение содержания частей программ, по которым целостно и автономно может быть проведена работа. В смене парадигмы образования с информационного на смысловое и проявляется значимость содержания психологической программы, отраженного в конкретных темах.

Темы психологической программы отнесены к одному из трех блоков, обычно выделяемых в личностно ориентированном образовании: естественно-научному, гуманитарно-эстетическому и общеразвивающему.

I. *Естественно-научный блок* обеспечивает знаниями о природе, способствует усвоению естественно-научных законов, которые наиболее значимы при смене места жительства. Блок представлен следующими темами: «Роль питания и пищи в адаптации вынужденных переселенцев», «Смена климата», «Физические упражнения в обеспечении оптимальной адаптации мигрантов к новым условиям среды», «Карта города, республики, страны», «Миграция животных», «Мир местных растений и животных», «Внешний облик».

II. *Гуманитарно-эстетический блок* организует опыт переживания эмоционально-ценностного отношения к жизни, миру и личному опыту после переезда, показывает эстетическую картину человеческих отношений. В данный блок включены темы: «От поговорок и пословиц о миграции к культуре», «Образ мигранта в сказках», «Художественные, музыкальные произведения, скульптуры о миграции», «Язык и его роль в адаптации» и т.п.

III. *Общеразвивающий блок* позволяет открыть в себе новые возможности, развивает интеллектуальные и нравственные силы людей. Темы направляют на самодействие, стимулируют самоорганизацию и саморазвитие, ориентируют на зону ближайшего развития. Усвоенные знания переносятся в ситуацию вынужденного переселения и способствуют развитию мигрантов.

В данный блок входят темы: «Ты и твоё имя», «Мигранты русские, татары, грузины и т.д.», «Вклады мигрантов в достижения страны», «Юмор мигранта», «Великие переселенцы», «Юридическая среда как ресурс для социального развития мигранта», «Психологические особенности развития личности вынужденных переселенцев».

В программе нашли отражение проработанные положения общей психологии, психологии смысла, педагогической и возрастной психологии. Специально подчеркнем, что в данной работе отражены конкретные идеи Л.И.Айдаровой, Д.Б.Богоявленской, П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, Д.Б. Элькониной, И.С.Якиманской и др.

Основными формами организации неформального образовательного процесса являются следующие: беседы, самостоятельная работа, семинары-тренинги с использованием интерактивных методов обучения, конференции, консультации и организация активной социальной деятельности в новой среде.

В результате организованной неформальной образовательной деятельности вынужденные переселенцы (60 респондентов из Средней Азии и Казахстана) овладели знаниями о психологии миграции, о психологических особенностях постмиграционного процесса. Например, вынужденными переселенцами освоены различные способы успешной адаптации, широко используемые великими переселенцами в условиях вынужденной или добровольной смены места жительства. Такого рода творческая работа способствовала овладению способами открытия нового знания, переработки информации, на основе которой шло освоение различных методов самокоррекции и самовоспитания. Овладению знаниями о влиянии смены пищи и питания на психоэмоциональное состояние вынужденных переселенцев способствовали соответствующие темы программы, в которых нашли отражение современные положения по нутрициологии и трофологии. Програм-

ма позволила развить акмеологические представления о способностях и возможностях людей зрелого возраста, показать значимость и ценность психологических, акмеологических знаний, выработку умений в ситуации вынужденного переселения для профессионального становления и самосовершенствования в акме-период. Благодаря различным знаниям вынужденные переселенцы овладели умениями в области психологии, педагогики, акмеологии и других наук, а также освоили приемы гармоничного и продуктивного их применения в постмиграционный период.

Исследование также выявило особенности смысложизненных ориентаций вынужденных переселенцев в процессе стихийной адаптации и регулируемых программой условиях. Здесь наблюдаются изменения в принадлежности испытуемых экспериментальной и контрольной групп к определенному классу актуальных смысловых состояний до и после формирующего эксперимента (по методике «Смысложизненные ориентации» Д.А.Леонтьева), а также в уровне изменения смысложизненных ориентаций. В основном изменения связаны с переходом испытуемых из *безынициативно-обреченного* класса с низкой осмысленностью прошлого (результативность жизни), низкой осмысленностью настоящего (удовлетворенность процессом), низкой осмысленностью будущего (наличие целей), *ситуативно-обыденного* и *поверхностно-приспосабливаемого* классов с низкой осмысленностью будущего в *осмысленно-продуктивный* класс испытуемых.

Данный класс смыслового состояния отражает формирование положительно-го полюса осмысленности жизни. В данном случае все три временных локуса (прошлое, настоящее и будущее) имеют высокие показатели осмысленности: вынужденные переселенцы стали оценивать прошедший отрезок жизни продуктивным и осмысленным, процесс жизни в настоящем воспринимается ими как интересный,

эмоционально насыщенный, а цели будущего придают всей жизни вынужденных переселенцев после переезда определенную направленность и временную перспективу. Также данный класс состояния характеризуется высокими баллами по шкалам «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь» по сравнению с испытуемыми контрольной группы ($p < 0,05$). Полученные в ходе исследования результаты говорят об успешности решения вынужденными переселенцами смысложизненных задач после проведения психологической работы по программе, что указывает на значимость перехода к регулируемым условиям адаптации в новой среде.

Как отмечают ученые, прогресс во многом зависит от степени развития личностей. Изучение условий, обеспечивающих развитие личности вынужденных переселенцев, их смыслостроительство на новом месте жительства является, несомненно, актуальным. В.М.Бехтерев указывал, что развитая деятельная личность выдвигает новые планы и новые горизонты, тогда как пассивные лица, выросшие в условиях рабства, способны лишь к повторению и подражанию [5]. Нереализованность сил и способностей, непродуктивная, антиакмеологическая реализованность подрывают жизненные силы не только вынужденных переселенцев, но и общества, страны, республики, в которую они переехали. Необходимо стремиться к тому, чтобы уменьшить патологию социального, культурного, личностного развития переселенца, сохранить акмеологически, психологически чистой их смысложизненную программу.

Литература

1. Анцыферова, Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии. Психология личности: сб. ст. / сост. А.Б. Орлов. – М.: Вопросы психологии, 2001. – С. 41–51.
2. Асмолов, А.Г. О предмете психологии личности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. Психология личности: сб. ст. / сост.

А.Б. Орлов. – М.: Вопросы психологии, 2001. – С. 112–122.

3. *Асмолов, А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.; Воронеж, 1996. – 256 с.

4. *Асеев, В.Г.* О диалектике детерминации психического развития / В.Г. Асеев // Принцип развития в психологии / ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1978. – С.21–38.

5. *Бехтерев, В.М.* Личность и условия ее развития и здоровья / В.М. Бехтерев // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – С.146–161.

6. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / Д.А. Леонтьев. – М.: Академия, 2004. – 352 с.

7. *Султанова, Н.Д.* Разработка основных принципов и структуры программы социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев в Республике Татарстан / Н.Д. Султанова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11, № 4(30). – С.146–152.

8. *Султанова, Н.Д.* Исследование компонентов личностной зрелости вынужденных переселенцев / Н.Д. Султанова // Вестник университета. – 2009. – № 34. – С. 112–115. ■

УДК 37.013.78

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЕЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л.К. Нуриева

Аннотация

В статье проводится анализ воспитательного потенциала семьи в условиях меняющейся социокультурной ситуации. Рассматриваются основные отличительные черты современной семьи, изменение эмоционально-психологических функций семьи в контексте ее исторического развития, связь стилей семейной социализации с национальными традициями, культурой общества, а в их рамках – с социальной принадлежностью и уровнем образования членов семьи.

Ключевые слова: фактор, семья, социализация, формы социализации, первичная социальная группа.

Abstract

The educational potential of the family in a changing socio-cultural situation is analyzed in the article. It considers the main distinguishing features of the modern family, changes in emotional and psychological functions of the family in the context of its historical development, communicational styles of family socialization in their connection to national traditions, culture, society, and within them, with social class and educational level of family members.

Index terms: factor, family, socialization, forms of socialization, primary social group.

Семья – важнейший фактор социализации, ибо она являет собой персональную среду жизни и развития человека от рождения до смерти, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи. Социально-культурный параметр зависит от образовательного уровня членов семьи на работе и в учебе. Социально-экономический параметр определяется имущественными характеристиками и занятостью членов семьи на работе, учебе. Техничко-гигиенический параметр зависит от образовательного уровня членов семьи и их участие в жизни общества. Демографический определяется структурой семьи (большая или нуклеарная, полная или неполная, бездетная, мало- или многодетная).

Понятие «социализация» рассматривается как процесс трансляции и распространения культуры, передачи культурного

наследия от одного поколения к другому. По сути, социализация, под которой мы понимаем культуру семьи, есть отражение в гуманитарном знании граней целостного единого процесса становления человека, жизнедеятельность которого, начиная с появления на свет, разворачивается как «вхождение» в культуру семьи и социум.

Вопросы семейного воспитания волновали человечество на протяжении различных эпох. Изучение семьи свидетельствует о том, что при ее научном определении обычно сталкиваются два момента: фактологический, когда определение фиксирует эмпирически наблюдаемую картину распределения населения по группам, в основе которых лежат супружеские родственные связи, и логический, когда ученый стремится к тому, чтобы выявить сущность семьи как специфического социального феномена.

В «Философской энциклопедии» существует такая формула определения семьи: «Семья – это социальная группа, состоящая из мужа и жены, родителей и детей, двух или нескольких поколений, связанная специфическими эмоциональными, материальными и нравственными отношениями, прежде всего самоотверженной взаимопомощью» [5, с.173].

Французский философ М.Монтень в своих «Опытах» советовал воспитывать ребенка, обучать его наукам для того, чтобы он чувствовал себя тверже, чтобы обогатил и украсил себя изнутри. При этом он рекомендует учитывать душевные склонности ребенка, предоставлять ему возможность свободно проявлять свои склонности, отыскивая дорогу самому в изучении различных вещей. Советует родителям и наставникам пробудить в душе ребенка благородную любознательность: «Пусть он осведомляется обо всем без исключения; пусть осматривает все примечательное, что только ему ни встретиться...» По мнению М.Монтеня, воспитание в семье – процесс гармоничный. Он пишет о том, чтобы благовоспитанность, светскость, внешность ребенка совершенствовались вместе с его душой: «Ведь воспитывают не одну душу, и не одно тело, но всего человека: нельзя расчленять его надвое» [4, с.205].

По мнению И.Канта, семья – источник нравственности. Родители, формируя нравственность, должны отрешиться от наказаний. Ценными являются советы И.Канта по воспитанию у ребенка высоконравственного характера, привитию способностей к исполнению долга, с помощью примеров и предписаний, долга по отношению к другим.

«Чрезвычайно рано следует внушить ребенку глубочайшее уважение к правам и интересам других людей, важно постоянно заботиться о том, чтобы ребенок упражнялся в проявлении этого уважения. Хотя великодушные совсем не прирождено детям и нельзя ребенка, которому еще непосильна идея великодушия, подталкивать

к ее проявлению». Это очень смелые высказывания для мыслителя того времени и в современном воспитании также могут быть чрезвычайно полезны и актуальны [3, с.52–59].

Согласно Э.Фромму, значение семьи в развитии личности ребенка-дошкольника проводится параллель между материнской и отцовской любовью. В своей работе «Теория любви» Э.Фромм пишет, что материнская любовь есть благодать, есть мир, ее не надо приобретать, не надо заслуживать – материнская любовь безусловна. Отцовская любовь – любовь обусловленная. Ее принцип – «я люблю тебя, потому что ты выполняешь свой долг, потому что ты на меня похож». Он разъединяет функции отца и матери: функция матери – обеспечить ребенку безопасность в жизни, функция отца – научить его, показать ему, как справиться с теми проблемами, какие ставит перед ним общество, в котором он рожден [6, с.230].

По выражению видного отечественного философа И.А.Ильина, семья есть первый, естественный и в то же время священный союз, в который вступают в силу необходимости. Он призван строить этот союз на любви, вере, свободе – научиться в нем первым совместным движениям сердца – подняться от него к дальнейшим формам человеческого духовного уединения – родине и государству [2, с.280].

Я.П.Ханбиков, как и ряд других татарстанских ученых (В.Г.Закирова, В.Ш. Масленникова, Р.П.Хасбиева и др.), считает, что семья – это результат, и, пожалуй, еще в большей мере – творец национальной культуры, цивилизации народа, неисчерпаемый источник социального и экономического развития любого общества.

По мнению В.Г.Закировой, семья в структуре государства занимает особое место. Государство по своему образу и подобию создает социальный облик семейной ячейки. Фактически, семейный институт общества – уменьшенный портрет государства [7, с.124–130].

Таким образом, мы вправе назвать семью первичной группой социализации и источником человеческой духовности, а потому и всей духовной и социальной культуры и, прежде всего – родины и государства.

Изучение научных философских исследований по проблеме социализации позволяет сделать следующие выводы:

- разнообразие подходов к проблеме социализации говорит о возрастании интереса ученых к данной теме;
- доминирующей является позиция социальной обусловленности процесса развития личности;
- процесс социализации означает развитие личности в филогенетическом и онтогенетическом плане, что определяет роль процесса социализации в развитии не только отдельной личности, но и общества в целом;
- процесс социализации предполагает активное взаимодействие личности и общества.

Семья как древнейший институт человеческого общества прошла сложный путь развития – от родоплеменных форм общежития, когда человек в одиночку вообще не мог выжить, через большую семью, объединявшую под одной крышей несколько поколений, к нуклеарной семье, состоящей только из родителей и детей.

За последние десятилетия законы института семьи очень сильно изменились. Семья находится в процессе изменения и развития.

Теперь хозяйственная функция семьи сошла на нет. Сегодня человек без ущерба для здоровья может прожить один. Возникла, окрепла и стала доминирующей новая функция семьи: создание и поддержание психологического комфорта для каждого члена семьи. Раньше думать об этом не было особой необходимости, так как семья держалась на иных связях.

Следующее, что отличает современную семью – новая структура. Городская семья, как правило, малочисленна – одно-два по-

коления. В ней сместился психологический центр: если раньше все держалось на отношениях родственных, самыми крепкими были связи детей и родителей, то теперь в основном на отношениях супружеских, а родительские отношения (хотя значение их очень велико) отошло на второй план.

В чем проявляются кризисные явления в семье? Прежде всего в ее нестабильности. В крупных городах распадается свыше 50% браков. Причем более чем у 1/3 распадающихся семей совместная жизнь продолжалась от нескольких недель до 4 лет, т.е. совсем недолго. Нестабильность приводит к росту неполных семей, снижает родительский авторитет, отражается на здоровье взрослых и детей.

К явлению нестабильности семьи следует добавить ее дезорганизацию, т.е. увеличение числа так называемых конфликтных семей, где муж и жена живут в постоянном конфликте, а воспитание детей в обстановке ссор и скандалов оставляет желать лучшего. Это отрицательно сказывается как на взрослых, так и на детях.

И все же в условиях тотального отчуждения семья остается главным прибежищем духовной безопасности, человеческого самоутверждения и эмоциональной защищенности.

Семья благодаря всему комплексу межличностных отношений, а также взаимодействию супругов, родителей и детей, создает конкретные условия для физического, психологического, социального развития ребенка, передает ему систему духовных ценностей, моральных норм, образцов поведения, традиций и т.д.

Ребенок наблюдает панораму отношений между родителями, которые становятся для него моделью, положительным или отрицательным образцом отношений между мужчиной и женщиной вообще. Ребенок видит, какими способами и в чью пользу решаются конфликты, какие качества (грубость, хитрость, нежность, доброта и т.д.) больше всего ценятся. Он предвидит здесь свою будущую роль, получает «сценарий»

для построения своих собственных отношений в дальнейшем.

Современная семья весьма существенно отличается от семьи прошлых лет коренным изменением ее эмоционально-психологических функций. Эмоциональная привязанность супругов, родителей и детей друг к другу – сравнительно недавнее приобретение человечества.

Отношения супругов, детей и родителей в течение последних десятилетий стремительно менялись, все более становясь эмоционально-психологическими, т.е. определяемыми мерой и глубиной привязанности их друг к другу. Но это, как ни парадоксально, не упрощало семейную жизнь, а лишь усложняло ее, ибо резко повышало уровень ожиданий по отношению к семейной жизни, реализовать которые очень многие супруги просто не в состоянии в силу культурных традиций общества и индивидуальных особенностей самих супругов.

Современные супруги подсознательно или осознанно, как правило, надеются, что в семейной жизни они найдут эмоционально-теплые отношения, характеризующиеся открытостью и доверительностью общения, т.е. получают возможность безболезненно обсуждать все волнующие их темы, высокий уровень эмпатии, взаимное уважение и принятие, и наконец, полную интимность. На деле достичь этого весьма непросто, не имея соответствующего опыта, подготовленности и не прилагая довольно больших усилий. Трудности в реализации и достижении ожидаемого от семейной жизни ведут к конфликтам, разочарованиям, разводам. В любом случае эти трудности усложняют жизнь семьи, мешают ей стать фактором позитивной социализации супругов, а затем и их детей.

Проблема взаимоотношений родителей с детьми также крайне сложна в связи с теми изменениями, которые претерпела семья за последние десятилетия.

Авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает, на смену ему приходит авторитет личности родителей. Но про-

цесс этот долгий и трудный, в первую очередь для родителей. Дети нередко имеют более высокий уровень образования, чем родители; они имеют возможность проводить большую часть свободного времени вне семьи. Это время дети наполняют занятиями, принятыми среди их сверстников, и далеко не всегда заботятся об одобрении этих занятий родителями. Наконец, в ряде семей дети уже с подросткового возраста стали зарабатывать деньги. Их заработки не только дают им экономическую независимость, но, порой, и превышают доходы родителей, делая иногда детей основными «добытчиками» в семье.

Родительские запреты становятся все менее контролируемыми и реализуемыми, а разрешать родители не всегда умеют и не всегда различают то, что следует разрешать от того, что разрешать не следует, что необходимо просто запрещать. Все это усложняет ситуацию и делает позицию родителей в отношениях с детьми достаточно трудной.

Социализация человека в семье осуществляется благодаря действию, главным образом, традиционного механизма, т.е. неосознаваемого некритического восприятия норм и ценностей, господствующих в семье, и самореализации в ней в тех пределах, аспектах и формах, которые обусловлены ее культурным уровнем, социальным положением и психологической атмосферой.

Стиль семейной социализации тесно связан с национальными традициями, культурой общества, а в их рамках – с социальной принадлежностью и уровнем образования членов семьи. Эти обстоятельства влияют на соотношение различных стилей (авторитарного, демократического и др.), определяют доминирование одних и меру распространенности других. Но независимо от стиля, присущего той или иной семье, она всегда играет кардинальную роль в социализации.

Всеобъемлющее влияние семьи на ее младших членов, его содержание и

характер связаны с рядом психологических механизмов социализации ребенка в семье. Во-первых, с подкреплением – поощряя определенное поведение ребенка, наказывая его за нарушение тех или иных правил, родители внедряют в его сознание определенную систему норм, знание о том, какие из них одобряются, а какие – нет. Другим механизмом является идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется (сознательно или неосознанно) на их пример. И, наконец, зная внутренний мир ребенка, откликаясь на его проблемы или, наоборот, игнорируя и то и другое, родители тем самым формируют его самосознание и личность в целом.

Современные семьи разнообразны с точки зрения того, какой персональной средой развития ребенка они являются, каким содержанием наполняются в них названные механизмы социализации.

Семья – важнейший фактор социализации и для взрослых и стариков. От нее во многом зависит то, как идет физическое, эмоциональное и социальное развитие человека на протяжении всей жизни. В процессе социального развития семья играет большую роль в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на социальных притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы в сложных жизненных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам его жизни, устоять в меняющихся социальных условиях. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она становится средой саморазвития и ареной самореализации ее членов, возможные аспекты и способы того и другого.

Семья как фактор социализации обеспечивает непрерывность, устойчивость и систематичность воздействия главным образом в плоскости взаимоотношений, основанных на эмпатийно-родственных чувствах любви и взаимной ответственности. Целенаправленное воздействие

(воспитание) осуществляется примером родителей, их психолого-педагогической компетенцией и активностью в реализации целей воспитания [1, с.208].

Известно, что особую роль в социализации личности играет семья как первичная социальная группа. Освоение ребенком многообразных, культурных ценностей, а следовательно, и его личностное развитие осуществляются через включение ребенка в совокупность доступных ему отношений. Именно первичная социализация (социализация в первичной группе) придает процессу развития личности различную направленность. В характере направленности особую роль играет организационная культура. Она передается как сопровождение личного «Я», которое ребенок строит при помощи других.

В основе социализации лежит одна из важнейших проблем формирования ролевого поведения близких людей – матери, отца и т.д. Отношения ребенка и членов семьи могут характеризоваться различными типами взаимодействий, которые экстраполируются с другими социальными структурами, а также на видение ролевой концепции собственного поведения. Можно считать, что именно семья дает «образ мира», в котором предстоит жить ребенку. Из семьи индивид выходит с уже сформировавшимся самосознанием (структурой ценностей, образцов поведения, сложившимся «образом» общества), и дальнейшая его социализация как по характеру (адаптации, интеграции), так и по направленности будет проходить с учетом результатов социализации первичной социальной группы [7, с.67].

Семья как важнейший фактор социализации являет собой персональную среду жизни и развития человека от рождения до смерти. От нее во многом зависит то, как идет физическое, эмоциональное и социальное развитие человека на протяжении всей жизни. Семья имеет важное значение в процессе овладения социальными нормами.

Литература

1. Антонов, А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: Изд-во МГУ; Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996. – 304 с.
2. Ильин, И.А. Собр. соч.: в 10 т. / И.А. Ильин. – М.: Русская кн., 1993. – Т. 1. – 398 с.
3. Кант, И. О педагогике / И. Кант; пер. с нем. С. Любомудрова. – М.: М.К. Тихомиров, 1896. – 94 с.
4. Монтень, М. Опыты: в 3 кн. / М. Монтень. – М.: Наука, 1979. – Кн. 1. – 273 с.
5. Философская энциклопедия: пособие в 5 т. / под ред. Ф.В. Константинова. – М.: Советская энциклопедия, 1960–1970. – Т. 4. – 359 с.
6. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 429 с.
7. Хузиахметов, А.Н. Социализация и индивидуализация личности школьника: учеб. пособие / А.Н. Хузиахметов. – Казань: ГУП «Полиграфическо-издательский комбинат», 1998. – 290 с. ■

УДК 378

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Журавлева

Аннотация

В историческом и педагогическом аспектах рассмотрено становление идеи опережающего профессионального образования в России. Проанализированы его общие и отличительные характеристики с существующими образовательными системами.

Ключевые слова: опережающее профессиональное образование, развитие, инновационная экономика, прогнозирование.

Abstract

The article looks at the formation of the concept of advancing vocational training in Russia in its historical and pedagogical aspects, providing an analysis of its general features and characteristics distinguishing the idea of advancing vocational training from other existing educational systems.

Index terms: advancing vocational training, development, innovative economy, forecasting.

Долгосрочное социально-экономическое развитие страны предполагает переход российской экономики от экспортно-сырьевого типа к инновационному социально ориентированному типу развития. Основой для такого решения стало обострение глобальной экономической и социальной конкуренции в мировом масштабе и как следствие – возможность возникновения серьезных проблем для страны. Заявленная цель развития России до 2020 г. невероятно амбициозна: «реальное создание в короткие сроки нового сектора экономики и, что исторически принципиально значимо, увеличение производительности труда в четыре раза» [4].

Механизм достижения поставленной цели, сформулированный в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., «также нов и необычен – опережающее развитие образования нового проинновационного типа: «новой экономики» в России практически нет, а значительное необходимое число специалистов нового типа для нее в короткие сроки подготовить крайне необходимо».

Новой экономике нужны иные человеческие ресурсы. По данным одного известного опроса следует, что в 2020 г. будут, прежде всего, востребованы работники, которые смогут сочетать личное обаяние,

креативность, гибкость, коммуникабельность и умение быстро разрешать проблемы. Компаниями в работниках как никогда будут цениться интеллект, способность творить и уживаться в коллективе [10].

Таким образом, на первый план выходит другой заказ – заказ «насущной полезности» специальных знаний, образования и воспитания, выраженный в принципиально новых целях образования, – подготовке большого числа людей к умению разрешать возрастающий спектр личных и профессиональных проблем путем созидания и продвижения в жизнь полезных нововведений от технических до социальных и гуманитарных.

Объективная реальность такова, что в глобальной конкуренции преуспешнее тот, кто будет способен быстрее и качественнее реализовать свой полноценный проект будущего: массовое «производство» людей нового времени. В настоящее время можно говорить о глобальном переделе человеческих ресурсов мира, означающем жесткую конкурентную борьбу отдельных государств за преимущественное обладание интеллектуально одаренными и нравственно развитыми людьми – потенциальными носителями нового успеха и процветания. Именно это является истинной главной задачей **опережающего образования** [4].

Рассмотрение совершенствования системы образования как необходимого условия формирования инновационной экономики страны нашло отражение в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предьявляя их мировому обществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования. В их числе возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80% национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное,

опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения [5].

Первым официальным документом, в котором была озвучена идея опережающего образования в нашей стране, было Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 23.10.1986 г. № 1300 «О совершенствовании практики подготовки и переподготовки кадров для освоения новой техники и технологии в отраслях народного хозяйства». В нем сказано: «...подготовка кадров для использования новейшей техники, прогрессивных технологий должна предшествовать их внедрению, опережать реконструкцию и переоснащение действующего производства...». Для реализации опережающей подготовки рекомендованы мероприятия: пересмотр учебных планов с учетом требований ускорения НТП; повышение квалификации преподавательского состава институтов; привлечение к преподавательской работе ведущих специалистов народного хозяйства, ученых, высококвалифицированных работников вузов, НИИ; создание учебных полигонов, межотраслевых профессионально-технических училищ и региональных учебных центров по подготовке, переподготовке и повышению квалификации; введение договорных взаимоотношения отраслевых министерств с Министерством высшего и среднего специального образования СССР [9].

В 1988 г. постановлением Госкомтруда СССР, Госстроя СССР и Минфина СССР было утверждено «Типовое положение о порядке комплектования и опережающей подготовке кадров для строящихся, расширяемых, реконструируемых и технически перевооружаемых предприятий и производственных мощностей».

Реализацию идеи опережающего образования в эпоху Советского Союза связывали с необходимостью крупномасштабного обеспечения новых производств подготовленными для них «новыми» кадрами, и сейчас, в период создания инновационной экономики, эта идея вновь становится крайне актуальной.

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, легко адаптирующегося к социально-экономическим изменениям [5].

Темпы технологического и научно-технического прогресса сегодня таковы, что многие знания устаревают за 3–5 лет. В связи с этим ни о какой свободной адаптации работника в условиях современного производства не может быть и речи. Кроме того, в стратегическом аспекте образование должно задавать тон и темп производству.

Анализ литературы свидетельствует, что ученые (С.Я.Батышев, Б.М. Бим-Бад, В.М.Зуев и П.Н.Новиков, А.М.Новиков и Д.А.Новиков) периодически обращались к проблеме опережающего образования. Рассмотрение различных подходов к ее изучению позволяет выделить основания для формирования комплексной характеристики сущности опережающего профессионального образования.

Так, Б.М.Бим-Бад еще в конце прошлого века обращал внимание на то, что опережающее образование целенаправленно готовит учащихся к жизни и труду в информационно насыщенной среде, требующей от людей повышенной ответственности. Опережать – это значит быть способным к постоянному, целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, ориентаций, норм поведения, способов и форм общения» [2].

Философско-педагогический аспект перехода к новой модели образования в XXI в. рассматривался в Международной академии ноосферы (устойчивого развития): «Опережающее образование долж-

но готовить людей к будущему. При этом в первую очередь необходимо готовить к нему педагогов» [11].

Достаточно полная и научно обоснованная концепция опережающего образования была впервые доложена на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика». В ней говорилось, что одним из принципиально важных концептуальных принципов государственной политики в сфере образования является принцип опережающего развития системы образования по отношению к другим научно-техническим и социально-экономическим факторам развития страны. Отмечалось, что главной стратегической целью образования должно стать не обучение людей, а образование, т.е. формирование целостной личности, обладающей широким научным кругозором, творческим мышлением и способностями к дальнейшему саморазвитию в быстро изменяющемся мире [3, 8].

Одно из первых определений опережающего образования приводится в «Энциклопедии профессионального образования» под редакцией С.Я.Батышева: опережающее образование – образование, содержание которого сформировано на основе предвидения перспективных требований к человеку как субъекту различных видов социальной деятельности. В более узком смысле – подготовка работников с ориентацией на технологический прогресс [1].

Пионерами в рассмотрении теоретических основ опережающего профессионального образования, его взаимоотношений с непрерывным образованием можно назвать П.Н.Новикова и В.М.Зуева. По их мнению, опережающее профессиональное образование – это системообразующее существенное свойство профессионального образования, проявляющееся во взаимодействии определенным образом построенных содержания и процесса передачи знаний, направленных на развитие у человека природной предрасположенности к их получению, и его результата в виде умения активно приращивать знания, формиро-

вания инновационного, преобразующего, гуманистически ориентированного интеллекта, реализующегося в носящий такой же характер деятельности человека.

Учитывая, что реализация опережающего образования будет осуществляться в эпоху информационного бума «первым, исходным (необходимым) условием активизации проявления опережающего профессионального образования является достаточный минимум знаний (фундаментализация). Второе, непереносимое (достаточное) условие заключается в соответствующим образом построенном процессе передачи знаний. Формирование содержания образования должно исходить из определения ядра знаний и его оболочки, предполагать интеллектуализацию, фундаментализацию и индивидуализацию учебного процесса; сотрудничество преподавателей со слушателями; соединение теории и практики; активное использование инновационных технологий» [6].

Исследуя построение системной теории развития профессионального образования, академик РАО А.М. Новиков и член-корреспондент РАН Д.А. Новиков в числе основных направлений развития системы профессионального образования выделяют опережающее профессиональное образование, ориентированное на производство. Они определяют принципы развития опережающего образования:

1. Принцип опережающего развития личности – создание приоритета опережающего уровня развития личности работника над уровнем развития техники и технологии.

2. Принцип опережающего социального заказа – прогнозирование, формирование и опережающее удовлетворение будущих потребностей общества в профессиональной подготовке кадров.

3. Принцип опережающего, формирующего потребности производства уровня профессионального образования населения – прогнозирование, формирование и опережающее удовлетворение будущих потребностей производства в профес-

сиональной подготовке кадров. Заблаговременная подготовка кадров для развивающихся глобальных сетевых производственных, торговых и других структур с приоритетом для высокотехнологичных отраслей [7].

В 2007 г. на международной конференции «Опережающее инновационное образование и подготовка специалистов в области техники и технологии», на базе Томского политехнического университета, идея опережающего инновационного образования получила дальнейшее развитие и обсуждалась практиками с позиции технологий его реализации. В резолюции конференции вузам рекомендовано развивать опережающую подготовку элитных специалистов и команд профессионалов мирового уровня как наиболее эффективный инструмент повышения конкурентоспособности российской техники и технологии.

Принимая во внимание информацию, полученную в ходе проведенного анализа, в качестве ведущих положений, характеризующих сущность опережающего профессионального образования можно сформулировать следующие:

1. Учитывая, что реализация опережающего профессионального образования продиктована необходимостью формирования инновационной экономики, его основной целью является удовлетворение потребности ее отраслей в прогностически ориентированных высококвалифицированных кадрах. Опережающее образование, в отличие от традиционного, ориентируется в подготовке специалистов не столько на конкретную профессиональную деятельность, сколько на формирование готовности к освоению новых знаний, приобретению многофункциональных умений и обеспечивает профессиональную мобильность и конкурентоспособность выпускника.

2. Реализация опережающего образования осуществляется в соответствии с концепцией непрерывного образования, в результате которой происходит переход от модели «образование на всю жизнь» к

модели «образование через всю жизнь». В связи с этим «опережающая модель» системы профессионального образования включает в себя подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров.

3. Необходимость подготовки кадров в соответствии с требованиями инновационного развития экономики предопределяет создание условий, обеспечивающих возможность выбора человеком индивидуальной образовательной траектории.

При непрерывном образовании, по А.М.Новикову, возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве. Во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, совершенствовать свою профессиональную квалификацию («вектор движения вперед»). Во-вторых, либо последовательно подниматься по ступеням и уровням профессионального образования, либо какие-то уровни и ступени пропускать («вектор движения вверх»). В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования («вектор движения по горизонтали, вбок»).

В случае опережающего образования (если того требует работодатель) возможен четвертый вектор движения человека в образовательном пространстве, предполагающий расширение профессиональной квалификации, в том числе и на более низком образовательном уровне («вектор краткосрочного движения вниз»).

4. Преимущественными подходами к разработке содержания опережающего образования являются: прогностически-технократический, отражающий перспективы развития техники и технологий, экономически ориентированный, направленный на максимизацию экономической «отдачи» профессионального потенциала общества, компетентностный и личностно ориентированный.

В числе особенностей содержания опережающего профессионального образова-

ния можно назвать интеллектуализацию, фундаментализацию, индивидуализацию, международную ориентированность учебного процесса; сотрудничество педагогов с обучающимися; соединение теории и практики; изменение соотношения теоретического и практического обучения в сторону увеличения доли практик; увеличение доли СРС; активное использование инновационных технологий, обеспечивающих опережающую по сравнению со сложившейся социальной и профессиональной практикой подготовку обучающихся на материале новейших исследований.

5. Участниками опережающего образовательного процесса являются: обучающийся – педагог – работодатели. Обязательное привлечение в процесс образования представителей предприятий актуализируется необходимостью четкого согласования прогнозируемых и реальных кадровых потребностей инновационно-развивающихся производственных структур.

6. Основным критерием научно-обоснованного выбора технологий, форм и методов обучения, способствующих более полному проявлению опережающего профессионального образования в учебном процессе, является оптимальность их сочетания с учетом специфики каждой образовательной ситуации.

7. Главный результат опережающего профессионального образования – развитие у человека умения активно приращивать знания, формирование преобразующего интеллекта, важнейшей составляющей которого является способность к инновационной деятельности, многокритериальному оптимизационному компромиссу в оценке последствий принимаемых решений, ответственности за них. Опережающее профессиональное образование способствует реализации одной из важнейших функций профессионального образования: привести человека через (в системе) образование к самообразованию [7].

Таким образом, проведенный анализ позволил сформулировать принципиаль-

ные положения, характеризующие систему опережающего профессионального образования, выявить его общие и отличительные характеристики с традиционной и непрерывными системами образования.

Литература

1. Батышев, С.Я. Опережающее профессиональное образование // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999. – Т. 2. – С.175–183.
2. Бим-Бад, Б.М. Опережающее образование: теория и практика / Б.М. Бим-Бад // Советская педагогика. – 1988. – № 6. – С.51–55.
3. Колин, К.К. Опережающее образование и проблемы информатики / К.К. Колин // Международное сотрудничество. – 1996. – № 2. – С.20–21.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования). – URL: <http://www.smolin.ru/odv/reverence-source/2008-03.htm>
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – URL: <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>
6. Новиков, П.Н. Опережающее профессиональное образование: науч.-практ. пособие / П.Н. Новиков, В.М. Зуев. – М.: РТАиЗ, 2000. – 266 с.
7. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Вектор развития / А.М. Новиков, Д.Н. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
8. Политика в области образования и новые информационные технологии // Образование и информатика: национальный доклад России: II Международный конгресс ЮНЕСКО. – М., 1996.
9. Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 23.10.1986 г. № 1300 «О совершенствовании практики подготовки и переподготовки кадров для освоения новой техники и технологии в отраслях народного хозяйства». – URL: <http://ussr.consultant.ru/doc605.html>
10. Результаты экспертного опроса 1650 генеральных директоров крупных международных компаний Международного исследовательского центра The Economist Intelligence Unit в 2008 году. – URL: <http://www.kellyservices.ru>.
11. Урсул, А.Д. Устойчивое развитие цивилизации и образование в XXI веке / А.Д. Урсул // Зеленый крест. – 1995. – № 4.

УДК 378

О СОДЕРЖАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК «СЛОЖНОЙ» ЦЕННОСТИ

Ю.В. Лопухова

Аннотация

В данной статье определяется способ понимания и объяснение толерантности как «сложной» ценности и на основе отношений фундирования высших ценностей низшими ценностями, иерархии ценностей в царстве ценностей раскрывается содержание толерантности как «сложной» ценности.

Ключевые слова: толерантность, ценность, фундирование, иерархия ценностей.

Abstract

The article explains the method of understanding and explaining tolerance as a «compound» value on the basis of the consolidation of the highest values by the lowest ones; the content of tolerance as a «compound» value is hereby revealed by means of the hierarchy of values.

Index terms: tolerance, value, consolidation, hierarchy of values.

Ценности, если они приняты всеми или большинством людей, определяют морально-этическое основание согласия различных культур, людей с различными взглядами, убеждениями, установками и т.д., а потому охраняются обществом.

Одной из таких ценностей, определяющей морально-этическое основание согласия различных культур и людей, является ценность толерантность как «сложная» ценность. Для определения содержания толерантности как «сложной» ценности необходимо определить способ ее понимания и объяснения или телеологию толерантности.

Таким способом понимания и объяснения толерантности как «сложной» ценности является «асксиологически-телеологическое фундирование «сверху» [3, с.280]. Методологической основой для определения содержания толерантности как «сложной» ценности являются положения Н.Гартмана, во-первых, об отношениях фундирования высших ценностей низшими ценностями [3, с.277–280]; во-вторых, об иерархии ценностей в царстве ценностей [3, с.291–297].

Факт фундирования ценности толерантности другими ценностями означает, что толерантность есть созвездие ценностей, представленное различными ценностными группами ценностей, которые и образуют содержание ценности толерантности.

В основе всех нравственных ценностей, как подчеркивает Н.Гартман, лежит группа

основных ценностей, в которой центральное место занимает ценность «блага». К этой группе однозначно принадлежат ценности благородства, полноты и чистоты. Три другие ценностные группы, называемые «ценностями добродетелей», достаточно разобщены. Их единство отнюдь не строго, не необходимо. К первой группе преимущественно относятся ценности античной морали (добродетели: справедливость, мудрость, храбрость, самообладание), ко второй – ценности культурного круга христианства (любовь к ближнему, правдивость и искренность, надежность и верность, доверие и вера, скромность, смирение, дистанция, ценности внешнего обхождения), к третьей – ценности, которые не попали в первые две группы (любовь к дальнему, дарящая добродетель, личностность, личная любовь) [3, с.368].

Осмысливая данные группы ценностей как ценности, которые фундируют ценность толерантность, мы выявляем те ценности, которые, образуя содержание толерантности, представляют созвездие толерантности как блага.

Заметим, что мы не раскрываем в полном объеме содержание тех или иных ценностей. Опираясь на идеи Н.Гартмана о наличии ценностных групп, мы включаем в содержание данных групп такие ценности, которые Н.Гартман не включает в содержание ценностных групп, но которые также фундируют ценность толерантности.

Первое на что мы обращаем внимание при выявлении ценностей, фундирующих ценность толерантности, заключается в том, что ценность «толерантность» есть благо. Как благо толерантность фундируется другими ценностями, иерархия которых, устанавливая «порядок сердца», играет определяющую роль в умонастроении, в ценностных актах, в моральном выборе.

Понимание толерантности как блага, на наш взгляд, не противоречит идее Н.Гартмана о том, что благо само по себе входит в содержание основных ценностей. Так, Н.Гартман, отмечает, что вся иерархия ценностей в требовании, которое заключено в «телеологии более высокого», уже предполагается. Никогда нельзя в строгой всеобщности сказать, что именно это и есть благо. Всеобщим и обязательным для всех частных случаев, что можно действительно зафиксировать в сущности блага, является не определенное содержание, но исключительно отношение ценностной интенции акта к аксиологически иерархизированным содержаниям вообще [3, с.379]. В толерантности как благе, говоря словами Н.Гартмана, «снимается содержательная ценностная индифферентность целенаправленной деятельности, достигается однозначное направление и ценностная определенность» [3, с.375] строительства жизни сообщества, основанной на взаимопонимании, приводящего к согласию на межличностном уровне отношений между людьми. Толерантность является безусловным благом.

Проблема иерархии ценностей, фундирующих ценность толерантности, актуальна как в теоретическом, так и в практическом плане. Опираясь на идеи Н.Гартмана о ценностных группах, обоснуем, какие ценности фундируют ценность толерантности.

В группе основных ценностей такими ценностями, фундирующими ценность толерантности, являются благородство, чистота и полнота, которые, естественно, «переплетаются», обуславливая ценностное многообразие жизни, делая реальными симфонию ценностей и ценностный синтез добродетелей.

В большом масштабе, как пишет Н.Гартман, благородство – это совершенствование жизни исторического этоса; в малом, в отдельном человеке – особая тенденция идущего вперед. Оно направлено всегда только к особенному типу, группе единомышленников [3, с.384–385].

Не раскрывая всех моральных характеристик благородства (подробно о таких характеристиках у Н. Гартмана [3, с.387–388]), акцентируем внимание на таких его характеристиках, которые способствуют жизни сообществ.

Благородный человек, идущий вперед, увлекает за собой других людей, преобразует их. Он живет, возвышаясь над повседневностью и моральным ничтожеством. Благородного человека, который готов всегда защитить честь и достоинство другого и свое собственное, уважают, он сам уважает другого без зависти. Моральный облик благородного человека характеризуется всем небосводом ценностей. Все эти и другие моральные характеристики благородства делают возможным жизнь сообществ, морально-этическим основанием которой является толерантность.

Сущность ценности полноты, фундирующей ценность толерантности, заключается в том, что идущий вперед благородный человек стремится объединить многообразие ценностных тенденций, принять ценностное участие, «сквозь призму которого понимается все и делаются этические оценки в любых жизненных ситуациях» [3, с.390].

Ценностное участие предполагает принятие другого человека как своего-другого, понимание его как самого себя. В ценностном участии ценностное чувство подсказывает, что в другом нет ничего такого, чего нельзя прочувствовать как часть самого себя. Формами ценности полноты, с нашей точки зрения, являются полнота ценностного ответа по критерию взаимопонимания, уважения и принятия как нравственных требований и полнота нравственности.

Сущность ценности чистоты, формами которой являются чистота слова, умонаст-

роения, нравственности заключается в том, что в ценностной направленности идущего вперед благородного чистого человека «лежат правдивость, искренность, открытость» [3, с.394]. Чистому человеку, как подчеркивает Н.Гартман, чуждо недоверие. Он несет веру в добро в человеке, доброе доверие к правоте и к хорошим делам, детский оптимизм. Чистый человек влечет за собой морально падших [3, с.395].

В первой группе ценностей добродетелей такой фундирующей ценностью толерантности является ценность справедливости. Мы дополняем данную группу ценностей добродетелей, во-первых, ценностью взаимопонимания, которая, фундируя ценность толерантности, является в нашем исследовании более высокой ценностью, чем ценность справедливости. Во-вторых, ценностью милосердия. Взаимопонимание, справедливость и милосердие являются образующими содержания ценности толерантности. Сделаем в этой связи необходимые пояснения.

Взаимопонимание необходимо для того, чтобы ясно осознавать, как «обе стороны представляют себе достижение справедливости. Тогда можно ставить вопрос о согласовании этих представлений или выработке компромиссного» [7, с.239].

Именно так, с позиции справедливости Ю.А.Шрейдер раскрывает смысл взаимопонимания, где собственно справедливость является моральной, а не утилитарной ценностью, прикрывающей эгоистические устремления людей. Поскольку сама по себе справедливость никогда не бывает полной и ее содержание обладает некоторой неопределенностью, постольку «справедливость без милосердия оказывается жесткой и эгоистичной. Она имеет смысл только в контексте остальных моральных категорий, только при соблюдении фундаментальных моральных принципов» [7, с. 236].

Для того чтобы справедливость не трактовалась в зависимости от ситуации или от групповых интересов, необходимы четкие моральные ориентиры. Таким ориентиром

и является ориентир жизни сообща. Такой ориентир ведет к примирению различных сторон, к снятию конфликтов, служит ограничением жестокости и насилия. При признании всеми или большинством людей такого ориентира мораль уже не теряет своей очевидности, люди становятся способными различать, где добро, а где зло, благо «возвращается» в лоно морали.

Ценность взаимопонимания фундирует более высокую ценность – ценность толерантности и оказывается фундируемой такой «низшей» ценностью, как справедливость. Если же учесть, что «справедливость требует милосердия, а милосердие предполагает справедливость» [6, с.112], что «справедливость принимается тогда, когда делают различие между степенями альтруизма (или нравственного отношения к подобным нам существам) и за первую, отрицательную, степень («никого не обижать») оставляют название собственно справедливости (*justitia*), а вторую, положительную, требующую «всем помогать», обозначают как милосердие (*caritas, charité*)» [6, с.128], то ценность взаимопонимания фундируется и ценностью милосердия.

Ценности справедливости и милосердия, которые как две стороны золотого правила нравственности обуславливают выбор человеком ориентира – жизнь сообща, являются и содержательным ядром взаимопонимания, позволяющего осуществлять действия, признаваемые каждым отвечающими представлениям о благе, каким является толерантность.

Во второй группе ценностей добродетелей фундирующими ценностями толерантности, а потому образующими ее содержания, являются ценности правдивости (правды), верности, доверия, достоинства и ценности внешнего обхождения или этикет.

Согласно Н.Гартману, правдивость имеет нравственную ценность, означающую, что личность достойна доверия. Наряду с правдивостью речи существует правдивость поступков, действий [3, с.432–435],

где верность есть критерий истинности умонастроения [3, с.437]. Развивая мысль Н.Гартмана о верности, скажем, что верность является основой доверия между людьми, содержательным ядром которого является достоинство другого. Доверие, основанное на достоинстве, является аксиологическим условием взаимопонимания, согласия.

С позиции золотого правила нравственности правдивость (правда), верность, доверие, достоинство должны быть тяготеющими к центру межличностных отношений.

Ценность взаимопонимания в свою очередь фундируется ценностями внимательности, деликатности, тактичности, сердечности.

Ценность внимательности направлена на то, чтобы не доставить излишних неприятностей другому человеку. Она есть своего рода «техника безопасности» [7, с.212], проявляемая безотносительно к конкретным людям в форме добровольного отказа от провоцирования ситуации, чреватой опасностью для других людей. Внимательность, как подчеркивает Ю.А.Шрейдер, связана с бескорыстным интересом к людям. Внимательность, в свою очередь, формирует деликатность – качество, требующее не только начатков милосердия, но и развитого ума. Деликатность, в которой начинает преобладать ум, выражается в тактичности, которая также полезна для сохранения добрых отношений. Преобладание милосердия, руководящего вниманием к другому человеку, переводит деликатность, заставляющую держаться на некотором расстоянии от другого, в открытую сердечность, сближающую людей. Деликатность, тактичность, сердечность помогают избежать неуместных действий по отношению друг к другу [7, с.212–214].

Итак, мы видим, что императив взаимопонимания является той основой, на которой возможно конструктивное построение межличностных отношений между различными людьми, между различными

культурами, согласие между людьми и культурами. Справедливость, милосердие, деликатность, тактичность, сердечность и т.д. действуют аналогичным образом и в отношении другого человека, субъекта другой культуры, а следовательно, ее традиций, обычаев и ценностей.

Все эти ценности фундируют ценность взаимопонимания, которая является «необходимой основой ненасильственных действий и определения допустимых пределов сопротивления злу силой, когда оно оказывается необходимым. Этот же императив охраняет от того, чтобы уместная толерантность не переходила в безразличие к существованию зла» [7, с.240].

Говоря об определении допустимых пределов сопротивления злу силой, когда оно оказывается необходимым, следует иметь в виду, что такое поведение «остается сознательно допущенным нравственным несовершенством» [4, с.105].

Такое нравственное несовершенство может творить несправедливость, а значит и не исполнять обязанности милосердия.

Ценность толерантности, как одна из самых высоких ценностей, образует аксиологические условия для 1) взаимопонимания между людьми, представляющими себе достижение справедливости, которая требует милосердия; 2) правдивости поступков, действий, верность которым распространяется на умонастроение, является основой доверия между людьми, содержательным ядром которого является достоинство другого; 3) внимательности, любезности, сердечности, уместности, вежливости, деликатности и других ценностей, являющихся ценностями внешнего обхождения. Все эти условия, как мы полагаем, являются и аксиологическими условиями снятия морального отчуждения человека, о котором (отчуждение) речь шла выше.

Педагогический смысл данных аксиологических условий заключается в том, что исполнение толерантности рождает смысловое ценностное единство между различными людьми, различными культурами.

Знание того, как рождается такое единство, это знание того, как реализуется толерантность и более конкретно, как формируется способность студента, человека понимать себя как другого и другого как себя, понимать культуру другого народа.

Аксиологический аспект взаимопонимания заключается в признании другого человека не просто в качестве своего-другого, но в признании автономии другого как своего-другого, благодаря чему возможно признание того, что «каждый человек несет в себе все человеческое содержание, что нет ничего такого в другом человеке, что мы не могли бы прочувствовать как часть самих себя» [2, с.30].

Автономия личности, подчеркивает И. Кант, как принцип нравственности означает, что каждое разумное существо обязательно смотреть на себя как на устанавливающее через все максимы своей воли всеобщие законы, чтобы с этой точки зрения судить о самом себе и о своих поступках, что приводит к царству целей как систематической связи между различными разумными существами через общие им законы [5, с.93–94].

Взаимопонимание является аксиологическим условием справедливости и милосердия как двух сторон золотого правила нравственности, которое, расширяя коммуникативный горизонт человека, утверждая «новый стандарт равенства в отношениях между людьми» [1, с.10], приводит к согласию, к общему, но не единому во взглядах людей на отношения друг к другу.

Требование справедливости есть чисто отрицательное: «Не творить неправого, не допускать злоупотреблений, не нарушать чужой свободы, не причинять вреда чужой личности во всем, что ей принадлежит» [3, с.404]. Требование милосердия, напротив, положительное: «Признавая другого равным себе, страдающий сравнивает его состояние с такими же своими и из их одинаковости выводит нравственную обязанность участия и помощи» [6, с.115].

Ценности внешнего обхождения, или этикет, служат формой выражения ин-

тенций человека, в котором (выражении) проявляется понимание другого человека, понимание его отношений к себе и к другим людям, понимание самих отношений, переводимых в плоскость повседневной жизни, в плоскость межличностных отношений.

Итак, ценность «толерантность» как благо фундируется такими ценностями, как благородство, полнота (ценностного ответа, нравственности), чистота (слова, умонастроения, нравственности); взаимопонимание, справедливость, милосердие; правдивость (правда), верность, доверие, достоинство, скромность, и ценностями внешнего обхождения (внимательность, любезность, сердечность, уместность, вежливость, деликатность, сдержанность). Данные ценности в своей совокупности и образуют содержание толерантности как «сложной» ценности.

Благодаря данным ценностям, представляющим собой созвездие толерантности, человек организует свою единственную и неповторимую жизнь на основе совершенной симфонии звуков, которые могут слышать глухие и на которых могут говорить немые. Выбор в пользу такой симфонии звуков или толерантности есть выбор в пользу жизни сообща.

Литература

1. *Апресян, Р.Г.* Золотое правило / Р.Г. Апресян // *Этика: старые новые проблемы.* – М.: Гардарики, 1999. – С.9–29.
2. *Бездухов, В.П.* Гуманистическая направленность учителя / В.П. Бездухов. – Самара; СПб.: СамГПУ, 1997. – 172 с.
3. *Гартман, Н.* Этика / Н. Гартман. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с.
4. *Ильин, И.А.* Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М.: Республика, 1993. – 431 с.
5. *Кант, И.* Критика практического разума / И. Кант. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.
6. *Соловьев, В.С.* Оправдание добра: нравственная философия / В.С. Соловьев. – М.: Республика, 1996. – 479 с.
7. *Шрейдер, Ю.А.* Этика / Ю.А. Шрейдер. – М.: Текст, 1998. – 271 с. ■

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 372.83

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ПОДХОДАХ К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В США, КАНАДЕ, АВСТРАЛИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

А.В. Фахрутдинова

Аннотация

В статье обозначены общие и особенные черты гражданского воспитания, присущие теории и практике образовательных учреждений демократических государств, представлен опыт зарубежных стран по организации деятельности учебного заведения, направленный на воспитание гражданских качеств у учащихся в виде трех уровневой структуры, раскрыты механизмы развития активной гражданской позиции студентов.

Ключевые слова: гражданское воспитание, социализация, гражданские знания, гражданские навыки.

Abstract

The article describes common features of civic education in theory and practice of educational institutions in democratic societies. The civic education experience of foreign countries and the process of its realization in educational institutions is described as a three level system. The article also describes the mechanisms of the development of students' civic disposition.

Index terms: civic education, socialization, civic knowledge, civic skills.

В условиях международной интеграции и глобализации демократических стран проблема гражданского воспитания привлекает внимание все большего числа исследователей, педагогов и политиков. Как следствие этого, возникает терминологическое разнообразие трактовок в пределах данного направления развития педагогической мысли.

Гражданское воспитание при демократии мы можем рассматривать как процесс и результат целенаправленной деятельности государства, общественности, педагогов и семьи по формированию сознательных, социально активных и ответственных граждан.

Анализ исследований, проведенных в изучаемых нами странах, позволил определить процесс гражданского воспитания как педагогическое воздействие на учащихся, направленное на формирование у реципиентов (детей, студентов и взрослых)

набора (общественных, политических, экономических) знаний; навыков активного, демократического участия в общественной жизни; понимания своих прав и стремление выполнять свои обязанности перед обществом и государством.

Такое понимание гражданского воспитания подразумевает наличие общих черт во всех изучаемых нами странах:

1) непрерывную реализацию гражданского воспитания на всех этапах человеческого развития, охватывающее все население;

2) обязательное соблюдение и уважение гражданских прав, демократических принципов и законов;

3) особое значение уделяется правам и обязанностям, касающихся сохранению общественных устоев, развитию демократии в обществе, пониманию, принятию и уважению всех людей;

4) гражданское воспитание является инструментом развития толерантности,

борьбы с расизмом, ксенофобией, насилием, агрессивным национализмом;

5) является инструментом поддержания общественного согласия, социальной справедливости и общественного блага;

6) способствует укреплению гражданского общества путем передачи гражданских знаний и формированию демократических навыков;

7) гражданское воспитание реализуется в каждом отдельно взятом государстве в соответствии с национальными, социальными, культурными и историческими традициями.

Гражданское воспитание в американской «Педагогической энциклопедии» издания 2001 г., т.е после пересмотра основных направлений в гражданском воспитании, реализуемом в школах США, определяется как «изучение прав и обязанностей американских граждан и механизмов работы правительства» Г.Харлоу (Harlow G.) [5, с.221].

Дж.Банкс (Banks, James A.) определяет его как «воспитание, развивающее образ мышления, привычки, навыки, понимание, необходимые для сохранения и процветания существующего политического устройства общества» [2, с.395]. Соответственно современное гражданское воспитание тесно связано с пониманием политических основ устройства и функционирования общества.

Процесс формирования гражданина обусловлен рядом самых важных детерминант: гражданское общество поддерживается и совершенствуется соответствующим воспитанием и образованием подрастающих поколений; гражданственность необходимо формировать с детских лет; гражданское воспитание имеет трехкомпонентную структуру: гражданское знание, гражданские навыки, гражданская позиция.

Раскроем последнее положение более подробно.

Гражданское знание имеет отношение к содержанию того, что должны знать граждане каждой страны.

В США в «Национальных стандартах» по граждановедению и в разработанных различными центрами программах компонент знания реализован в форме пяти основных вопросов. А именно:

1. Что такое гражданская жизнь, политика и правительство?

2. Каковы основы американской политической системы?

3. Как правительство, учрежденное в соответствии с Конституцией, реализует цели, ценности и принципы Американской демократии?

4. Каковы взаимоотношения Соединенных Штатов с другими нациям, каково их участие в мировых делах?

5. Какова роль американских граждан в поддержании и развитии демократии?

В Канаде гражданские знания включают в себя информацию по четырем направлениям – гражданское, политическое, социально-экономическое и культурное:

1) знания по устройству и функционированию политической и институциональной систем, знания основных демократических документов, лежащих в основе гражданского общества;

2) идентификация граждан как жителей Канады и определение роли мультикультурализма в канадском обществе;

3) социальноэкономические знания об устройстве общества, включая профессиональную подготовку и экономические знания, связанные с системой налогов, социальной и институциональной систем государства;

4) знания культурного и исторического наследия, общее развитие граждан.

В Австралии гражданские знания делятся на четыре основных направления – политическое, идеологическое, экономическое, культурное:

1) правительство и законодательная система, изучаются на базисе усвоения принципов организации, характерных черт и основ функционирования;

2) роль гражданина и демократии в Австралии – основы плюрализма и мульти-

культурализма в обществе, прав и обязанностей гражданина страны;

3) исторические знания охватывают изменения общественных и политических отношений в государстве, включая этапы и причины этих изменений;

4) знание главных глобальных проблем, например, относящихся к окружающей среде, технологическим, экономическим и социальным проблемам и приоритетам.

В Великобритании, несмотря на децентрализованность, присущую подходам к гражданскому воспитанию, можно выделить 3 основных составляющих образовательного компонента гражданского воспитания:

1) политические основы регулирования общественной жизни;

2) законодательные основы общественного устройства;

3) международные проблемы и политика Великобритании на международном уровне.

Вторым компонентом гражданского воспитания, важным для поддержания и совершенствования демократии в обществе, признаваемого большинством исследователей, являются гражданские навыки. Граждане, являясь членами самоуправляемого сообщества, должны уметь реализовывать свои права и выполнять обязанности, для чего важно не только иметь знания, полученные в результате изучения соответствующих дисциплин. Важно сформировать у них необходимые навыки, которые, в свою очередь, можно разделить на интеллектуальные и практические навыки участия.

Интеллектуальные навыки предполагают понимание, критическое и аналитическое восприятие учащимися той или иной политической, общественной, экономической проблемы. От уровня развития интеллектуальных навыков зависит эффективность, ответственность и информированность граждан.

Некоторыми исследователями интеллектуальные навыки рассматриваются как навыки критического мышления.

Граждане, получившие должное гражданское воспитание должны уметь идентифицировать или давать определения и объяснять значения таких гражданских ценностей, как флаг, национальные памятники и достояния, давать оценку социальным, политическим, экономическим и историческим событиям. Это также позволяет понимать и принимать значение патриотизма, преимущества большинства и прав меньшинства, гражданского общества и конституционализма [3].

Граждане должны уметь описывать задачи и функции государственных механизмов и процессов: государственных проверок и отчетов, уметь анализировать на основе знания предыстории вопроса или проблемы, быть компетентным при объяснении и анализе.

Умение объяснять и понимать роль систем политического управления, юридических и законодательных систем, служб государственных и общественных проверок и отчетов позволит гражданам обнаруживать в здоровом функционировании общества недочеты и помогать в их исправлении. Навыки структурного анализа государственных и общественных учреждений, последствий социальных, политических или экономических процессов, воплощения различных идей позволяют снизить риски правонарушений и отклонений от норм демократии. Навыки анализа помогают различать факт и мнение; определять необходимые средства и методы действия. Это позволяет отделять персональные обязанности от общественных, понимать роль значения, функции и обязанности выбранных и назначенных должностных лиц [3].

Канадские педагоги к интеллектуальным гражданским навыкам как обязательное условие внедрения навыков добавляют высокий общеобразовательный уровень.

В дополнение к приобретению знаний и развитию интеллектуальных навыков американские исследователи одним из основных элементов гражданского воспитания добавляют практические навыки участия.

Практические навыки участия требуются для информативного, эффективного и ответственного влияния на политические процессы и жизнь общества. Эти навыки категоризируются как интернальные (имеющие ценность для личности) и экстернальные (общественной направленности).

К интернальным относятся: привычка к законопослушному поведению; вера в равные возможности и равноправие женщин; готовность защищать и отстаивать права человека; обеспокоенность проблемами защиты окружающей среды.

К экстернальным относятся: взаимодействие, контроль, влияние.

Представители педагогической общественности и исследователи гражданского воспитания США считают необходимым начинать развитие практических навыков на самых ранних этапах формирования личности и продолжать на протяжении всего курса обучения. Начиная с начальных классов навыки взаимодействия отрабатываются в малых группах, которые позволяют обмениваться мнениями и строить планы дальнейшего действия, соразмерные с возрастом и уровнем подготовленности. Такие формы работы позволяют научить внимательно слушать собеседника, доброжелательно и/или критически подвергать сомнению его слова, идеи, разрешать конфликты через посредничество, находить компромисс или приходиться к согласию. Учащиеся старших ступеней обучения могут и должны развивать навыки текущего контроля и влияния на общественную политику. Они учатся проводить социологические исследования, используя электронные ресурсы, библиотеки, телефон, вступая в личные контакты или используя средства массовой информации.

Программы по гражданскому воспитанию всех изучаемых нами стран подразумевают подготовку к гражданскому взаимодействию, которое является логическим и неотъемлемым компонентом гражданского воспитания, нацеленного на возможность применять под руководством опытных и

квалифицированных наставников полученные теоретические навыки на практике.

Необходимость, продиктованная демократическим укладом изучаемых нами обществ, заключается в обязанностях граждан принимать участие в политической и общественной жизни и влиять на нее. Она же определяет важность формирования как интеллектуальных, так и практических навыков у учащихся на всех уровнях. Одним из влиятельных, но не самым главным фактором участия в общественной жизни является голосование. К навыкам взаимодействия относятся и умение ведения разговора или дачи показаний, подачи прошения.

Подобно навыкам взаимодействия и контроля, навык влияния может и должен систематически развиваться, что также находит отражение в различных программах по гражданскому воспитанию.

Третий существенный компонент гражданского образования относится к чертам частного и общественного характера.

Гражданская позиция, подобно гражданским навыкам, развивается медленно, формируясь в семье, школе, обществе и посещаемых ребенком общественных организациях. По утверждению специалистов, приобретенный опыт должен породить понимание того, что демократия требует ответственного участия от каждого индивидуума.

В США такие черты характера, как личная ответственность, самодисциплина и уважение человеческого достоинства для каждого обязательны.

Кроме того, американцы выделяют черты характера общественного направления. К ним относятся доброжелательность, чувство уважения к другим, соблюдение закона, критическая оценка происходящего и готовность идти на компромисс.

В Канаде – готовность к постоянному самосовершенствованию, ответственность за поступки и принятые решения, целеустремленность, понимание взаимосвязи между здоровьем и образом жизни, виде-

ние перспектив карьеры, интеллектуальное любопытство, предпринимательство и инициатива.

Черты личности общественного направления – коммуникабельность, демонстрация понимания культурного наследия и вкладов разнообразных культур в общественные устои.

В Австралии – уважение к демократическому наследию, основанному на гражданских идеях, честность и осознание своего места в окружающем мире; предпринимательство и инициатива.

Черты личности общественного направления – толерантность, стремление сохранить мультикультурное наследие страны, коммуникабельность, доброжелательность.

В Великобритании обязательны такие черты личности индивидуальной направленности, как ответственность по отношению к своим поступкам, озабоченность своим благом и благом других. Предусмотрительность по отношению к тому, как эти поступки могут отразиться на других, вера в человеческое достоинство и равенство; привычка судить о чем-либо и поступать, руководствуясь нормами морали; готовность защищать свою точку зрения.

Черты личности общественной направленности – забота об общественном благе. Стремление разрешать конфликты, готовность к совместной работе на общее благо, понимание и принятие позиции других. Умение ответственно относиться к своим поступкам: думать о своем благе и благе других, заранее обдумывать, как эти поступки могут отразиться на других, готовность отвечать за непредусмотренные последствия своих действий; ответственность, терпимость.

Гражданская позиция важна для политической эффективности индивидуума, здорового функционирования политической системы, для общего блага и в конечном итоге для нравственного совершенствования человеческого сообщества, что важнее всего.

Определяя стратегию воспитательной деятельности, зарубежные педагоги утверждают, что путь к формированию личности «хорошего гражданина» должен идти «через информацию и просвещение, развитие сознания, опыт преодоления противоречий и способности к критике, к творческой активности, к овладению навыками по самостоятельному принятию решений в культурной, социальной, экономической и политической областях» [4, с.51].

Таким образом, школам отводится и воспитательная и образовательная роль в передаче знаний и развитии критического мышления. Это обеспечивается:

- на уровне организации школьного управления за счет организации внутреннего распорядка;
- на уровне организации школьного взаимодействия за счет организации демократического внутришкольного климата, ежедневной деятельности школьного сообщества; стимулирования общественной активности и ответственности учащихся; развития демократического взаимодействия;
- на уровне организации учебного процесса на межпредметном уровне и на уровне содержания специализированных предметов.

Гражданское воспитание осуществляется в национальном, политическом и этническом контекстах, которые принимаются во внимание при развитии новых подходов к формированию активной гражданской позиции и приверженности к демократии. В свою очередь, этот контекст может стать барьером с учетом необходимости изменения культурного и исторического релятивизма (от англ. *to relate* – иметь отношение), когда постулатом интеграции является утверждение о том, что каждая национальная система уникальна.

Большое значение имеет то, что роль учебных заведений как общественных учреждений заключается в развитии культуры.

Важную роль в дальнейшем развитии системы гражданского воспитания в образовательных учреждениях Великобритании

Канады, США и Австралии играет развитие сотрудничества ученых, практиков и независимых экспертов в области гражданского воспитания [1].

Таким образом, подход к гражданскому воспитанию в различных странах с точки зрения активного участия в делах общества и государства заключается в первую очередь в подготовленности и готовности подрастающего поколения участвовать в общественно-политической жизни своей страны.

Такой подход, по мнению большинства зарубежных исследователей, полностью отвечает реалиям современного общества, для которого характерны на сегодняшний день свобода выбора своего поведения, личных ценностей и т.д.

Литература

1. *Фахрутдинова, А.В.* Формирование активной гражданской позиции студента в

условиях единого образовательного пространства: зарубежный опыт / А.В. Фахрутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С.163–170.

2. *Banks, J.A.* Diversity and citizenship education global perspectives / ed. J.A. Banks. – San Francisco: Jossey-Bass, 2004. – 485 p.

3. *Lawson, H.* Citizenship Education and the Curriculum / eds. H. Lawson, D. Scott // International Perspectives on Curriculum Studies. – Grand Rapids: Ablex, 2002. – 190 p.

4. *Ritzer, G.* Citizenship education / G.Ritzer // The Blackwell Encyclopedia of Sociology in 11 vol. – Grand Rapids: Blackwell Limited. – 2006. – Vol. 2. – P.51.

5. *Unger, H.G.* Citizenship education /H.G. Unger// Encyclopedia of American Education in 3 vol. – 2nd ed. – New York: Facts On File, Incorporated. – 2001. – Vol. 1. – P.221. ■

НАШИ АВТОРЫ

АБРАМОВА Н.Н. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета.

E-mail: t_nna@mail.ru

АЛЬ-БАТТАУЙ Г.А. – аспирант кафедры физической культуры и безопасности жизни Воронежского государственного педагогического университета.

E-mail: khazwan2004@yahoo.com

АНДРЕЕВ А.В. – ассистент кафедры педагогики и педагогической психологии Института экономики, управления и права, г. Казань; директор Новочебоксарского филиала Института экономики, управления и права.

E-mail: albertandreev@yandex.ru

АНДРЕЕВ В.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, академик РАО.

E-mail: samorazvitie@mail.ru

БАЖЕНОВА Н.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Марийского государственного университета.

E-mail: bng2901@yandex.ru

БЕЛОУСОВА Р.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления дошкольным образованием.

E-mail: belousova_58@mail.ru

БОГДАНОВА А.В. – старший преподаватель кафедры компьютерных технологий и обработки материалов давлением Тольяттинского государственного университета.

E-mail: A.Bogdanova@tlttsu.ru

БУГАКОВА Е.В. – аспирантка кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета.

E-mail: Kozhevnikova056@rambler.ru

ВУКОЛОВА И.А. – преподаватель ФГОУ СПО «Мурманский морской рыбопромышленный колледж им. И.И. Месяцева».

E-mail: vukolovaia@mail.ru

ГАЛЯМОВА Э.Х. – старший преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания, ГОУ ВПО «Набережночелнинский государственный педагогический институт».

E-mail: egalyamova@yandex.ru

ГАПОНЮК П.Н. – кандидат экономических наук, начальник Управления кадров и международных связей Российской академии образования.

E-mail: gaponjuk_petr@mail.ru

ДОБРОТВОРСКАЯ Г.М. – аспирант кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: gdobrotv@gmail.com

ДЫГАНОВА Е.А. – доцент кафедры музыкального искусства факультета искусств; аспирант Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: dirigerdea@mail.ru

ЕГОРОВА Е.А. – педагог дополнительного образования МОУДОД «Центр дополнительного образования для детей», г.Йошкар-Ола.

E-mail: egorelena@rambler.ru

ЕЛИСЕЕВА Е.Ю. – соискатель кафедры социальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета.

E-mail: eliskati2008@rambler.ru

ЖУКОВА Е.Ю. – старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного социально-гуманитарного института (МГОСГИ).

E-mail: jukova.e2012@yandex.ru

ЖУРАВЛЕВА М.В. – доцент кафедры технологии основного органического и нефтехимического синтеза ГОУ ВПО «КГТУ», зам. декана по воспитательной работе факультета нефти и нефтехимии, помощник проректора по УМРЗИО ГОУ ВПО «КГТУ».

E-mail: guravleva0866@mail.ru

ЗАВГОРОДНЯЯ Г.В. – аспирантка кафедры педагогики и психологии Саратовского государственного социально-экономического университета.

E-mail: zaitseva.n@mail.ru

ЗАЛИВЧЕЙ С.А. – аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета.

E-mail: Zalivsv@mail.ru

ЗОГОЛЬ С.Г. – ассистент кафедры педагогики и психологии художественного образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

E-mail: zogolswetlana@gmail.com

ИМАШЕВ А.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Поволжской ГАФКСиТ.

E-mail: azatimashev@yandex.ru

КАДЫРОВА Х.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-научных и гуманитарных дисциплин, директор Зеленодольского института машиностроения и информационных технологий (филиала) КГТУ им. А.Н.Туполева.

E-mail: kadirova@bk.ru

КОЗЛОВА Е.В. – аспирант кафедры педагогики профессионального образования Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета.

E-mail: kozlovaev77@mail.ru

КОЛПАКОВА Л.М. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Казанской академии социального образования.

E-mail: kolpakova.ludmila@gmail.com

КОНДРАТОВА Н.В. – аспирант кафедры педагогики и высшей школы Оренбургского государственного педагогического университета.

E-mail: natal-kondratova@yandex.ru

КРУЧИННИНА Г.А. – доктор педагогических наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского.

E-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru

КУЗНЕЦОВА Е.Г. – соискатель кафедры общей психологии и психологии личности факультета гуманитарных и социальных наук Оренбургского государственного университета.

E-mail: zubowa@yandex.ru

ЛОПУХОВА Ю.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и социально-культурного сервиса.

E-mail: Oksana_1970@mail.ru

МАЛЫГОН Л.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета.

E-mail: kozlovaev77@mail.ru

МИНАЕВА Е.И. – преподаватель Ханты-Мансийского технолого-педагогического колледжа, аспирант Югорского государственного университета.

E-mail: minaev4444@mail.ru

МОХАМЕД А. ХАССАН – аспирант ВГПУ «Воронежский государственный педагогический университет».

E-mail: hamadbaghdad@yahoo.com

НУРИЕВА Л.К. – преподаватель АНО «Центр обучения иностранным языкам».

E-mail: leyla.nuriyeva@bk.ru

ПОПОВА С.В. – преподаватель математики ГОУ «Самарский металлургический колледж».

E-mail: umnica2006@mail.ru

СЕЛЕЗНЁВА Е.В. – учитель русского языка и литературы МОУ «СОШ № 2» г. Алатыря.

СЕРГЕЕВА О.Н. – старший преподаватель кафедры физической культуры и военной подготовки Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (Волжский филиал).

E-mail: um-11@yandex.ru

СЕРИКОВА Л.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева».

E-mail: Larisaserikova1@yandex.ru

СТЕПАНОВА Г.А. – доктор педагогических наук, профессор, директор гуманитарного института Югорского государственного университета.

E-mail: g_stepanova53@mail.ru

СУЛТАНОВА Н.Д. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма.

E-mail: nds1959@yandex.ru

ТЕПЛОВА Л.Г. – старший преподаватель кафедры теории и методики спортивных игр Поволжской ГАФКСиТ.

E-mail: teplova08@mail.ru

ФАЗЫЛЗЯНОВА И.И. – аспирант кафедры экономической географии, социально-культурного сервиса и туризма Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: rtomko@bk.ru

ФАХРУТДИНОВА А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Казанского (Приволжского) государственного университета.

E-mail: avfach@mail.ru

ШАРИФЗЯНОВА К.Ш. – методист по качеству Института развития образования Республики Татарстан.

E-mail: ram.sh83@mail.ru

ЯМАЛТДИНОВ Р.К. – директор муниципального бюджетного учреждения «Информационно-методический центр» Тукаевского муниципального района.

E-mail: rakajam@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) федеральный университет и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 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. 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!

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

- Андреев В.И., Добротворская Г.М.** Сравнительный анализ ориентации аспирантов и студентов на саморазвитие интеллигентности 3
- Абрамова Н.Н.** Самоопределение личности студентов педагогического вуза как составляющая саморазвития 11
- Дыганова Е.А.** Формирование самообразовательной компетенции будущего учителя музыки в процессе освоения дирижерско-хоровых дисциплин 17

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

- Шарифзянова К.Ш.** Дидактические особенности подготовки специалистов гуманитарного профиля в системе дистанционного обучения 23
- Вуколова И.А.** Технология развития познавательной активности студентов при изучении специальных дисциплин в системе СПО 28
- Заливчей С.А., Кручинина Г.А.** Модульный подход к обучению студентов технических специальностей в средних специальных учебных заведениях 35
- Гапонюк П.Н.** Коммуникация как основа современных технологий подготовки специалистов в условиях модернизации образования 41
- Белоусова Р.Ю.** Совершенствование технологий управления инновационными процессами в дошкольном образовании региона: маркетинговый подход 49
- Мохамед А.Хассан** Использование информационно-коммуникационных технологий в практике подготовки будущих специалистов по физической культуре (на примере подготовки будущих тренеров по футболу) 54
- Елисеева Е.Ю.** Использование деловых игр как оценочно-зачетной формы в вузе по гуманитарным дисциплинам 58
- Кадырова Х.Р.** Проблемы и современные подходы к моделированию системы многоуровневой подготовки специалистов машиностроительной отрасли 63
- Бугакова Е.В.** Креативный урок: содержание и технология обеспечения 67

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

- Имашев А.М., Теплова Л.Г.** Формирование творческих компетентностей развивающей педагогической функции будущих специалистов по физической культуре 73
- Богданова А.В.** Формирование информационно-коммуникативной компетентности бакалавров педагогического образования как актуальная социально-педагогическая проблема 79
- Завгородняя Г.В.** Формирование опытно-экспериментальных умений в контексте профессиональной компетентности будущих технологов 84
- Зоголь С.Г.** Возрастной подход к формированию персональной компетентности будущего учителя 90
- Галямова Э.Х.** Развитие методической компетентности будущих учителей математики по применению генетического подхода 95

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

- Баженова Н.Г.** Особенности формирования духовно-нравственной культуры будущих учителей французского языка 101
- Минаева Е.И., Степанова Г.А.** Формирование духовной культуры личности студентов технолого-педагогического колледжа в условиях педагогического эксперимента..... 106
- Егорова Е.А.** Формирование здорового образа жизни школьников в системе дополнительного образования (на примере секции «вьет во дао «тхиен дьонг»)..... 113
- Селезнёва Е.В.** Экскурсия как средство развития духовно-нравственной культуры учащихся старших классов 118
- Жукова Е.Ю.** Реализация модели формирования гуманного отношения к природе у учащихся в условиях современной школы 124
- Фазылзянова И.И.** Выявление уровня сформированности эколого-географической культуры старшеклассников при освоении интегрированных элективных курсов 130
- Ямалтдинов Р.К.** Методика формирования экологических знаний в обучении естественно-научных дисциплин 136

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- Кузнецова Е.Г.** О педагогических условиях формирования ценностей подростков из семей различного типа 143

Попова С.В. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности специалистов среднего звена.....	149
Аль-Баттауй Г.А. Роль тренера в спортивном коллективе	154
Кондратова Н.В. Технология развития готовности будущего медицинского работника к профессиональному общению.....	157
Андреев А.В. Развитие гражданских качеств студентов в условиях поликультурной среды современного экономического вуза	163
Сергеева О.Н. Формирование психофизической готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности на основе аксиологического подхода средствами физической культуры и спорта	168
Серикова Л.А. Возрастные особенности как основание психолого-педагогического сопровождения развития духовно-нравственной сферы младшего школьника.....	173
Мальгон Л.И., Козлова Е.В. Модель здоровьесберегающей технологии в системе профессиональной подготовки студентов гуманитарного вуза.....	179
Колпакова Л.М. Адаптивные способности в регуляции прогноза поведения в трудной ситуации	185
Султанова Н.Д. Развитие личности вынужденных переселенцев зрелого возраста	191
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	
Нуриева Л.К. Семья как фактор социализации в контексте ее исторического развития	199
Журавлева М.В. Историко-педагогический анализ развития идеи опережающего профессионального образования	204
Лопухова Ю.В. О содержании толерантности как «сложной» ценности	210
ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	
Фахрутдинова А.В. Общее и особенное в подходах к гражданскому воспитанию в США, Канаде, Австралии и Великобритании.....	215
Наши авторы	221
Информация для авторов	225

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

- Andreyev V.I., Dobrotvorskaya G.M.** A comparative analysis of undergraduates' and postgraduates' orientation towards self-development of intelligence 3
- Abramova N.N.** Personal self-determination in students of a teacher-training university as a constituent of self-development..... 12
- Dyganova E.A.** Forming a self-education competence of students majoring in music teaching in the course of studying conducting and choir singing 17

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

- Sharifzyanova K.Sh.** Didactic peculiarities of training humanities majors in the system of distance education 23
- Vukolova I.A.** Techniques of enhancing students' cognitional activity in the study of specialization disciplines within the system of vocational education 28
- Zalivchei S.A., Krouchinina G.A.** Modular approach to teaching engineering majors in vocational high schools 35
- Gaponyuk P.N.** Communication as a basis for modern technologies of training experts under the conditions of educational modernization 41
- Belousova R.Yu.** Perfecting the technologies of managing innovative processes in the regional system of pre-school education: a marketing approach 49
- Mokhamed A. Hassan** Using ICT in the practice of training future specialists in physical education (the case of training football coaches) 54
- Eliseyeva E.Yu.** Incorporating business games into a pass/fail exam in teaching humanities at a university 58
- Kadyrova Kh.R.** Issues of and modern approaches to modeling a system of multi-level training for mechanical engineering as an industry 63
- Bugakova E.V.** A creative class: subject matter and supporting technologies 67

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

Imashev A.M., Teplova L.G. Enhancing creative competences in the professional and personal development of future experts in physical education	73
Bogdanova A.V. Developing the information and communication competence of pedagogy bachelors as an urgent issue in social pedagogy.....	79
Zavgorodnyaya G.V. Forming experimentation skills in the context of professional competence of students majoring in technology	84
Zogol S.G. Age-based approach to developing personal competence of a teaching major	90
Galyamova E.Kh. Enhancing methodological competence of using genetic approach by students majoring in teaching maths.....	95

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Bazhenova N.G. Peculiarities of developing moral and spiritual culture of students majoring in teaching French	101
Minayeva E.I., Stepanova G.A. Developing spiritual culture of students at a college of technology and pedagogy: the case of a pedagogical experiment.....	106
Egorova E.A. Building a healthy lifestyle for secondary school students in the system of supplementary education (the case of a Viet Vo Dao Thien Dyong study group).....	113
Seleznyova E.V. School trips as a means of enhancing spiritual and moral culture of secondary school seniors	118
Zhukova E.Yu. Implementation of a model of humane attitude to nature by students at a modern secondary school	124
Fazylzyanova I.I. Revealing the level of formation of environmental and geographic culture of secondary school seniors when studying integrated elective disciplines	130
Yamaltdinov R.K. Methodology of building environmental knowledge while studying natural sciences.....	136

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Kouznetsova E.G. On the pedagogical conditions of value formation by teenagers from various family types.....	143
--	-----

Popova S.V. Pedagogical pre-conditions of developing professional mobility of field managers.....	149
Al Battaui G.A. The role of the coach in a sports collective	154
Kondratova N.V. Technologies of preparing a future medical worker for engaging in professional communication.....	157
Andreyev A.V. Forming students' civic virtues within a multicultural environment at a modern school of economics	163
Sergeyeva O.N. Enhancing psycho-physical preparedness of students to their future professional activity by means of physical culture and sports, as founded on value-based approach.....	168
Serikova L.A. Age-based peculiarities as a foundation for psychological and pedagogical guidance supporting the spiritual and moral development of a primary school student.....	173
Malygon L.I., Kozlova E.V. A life preservation technology model within the system of professional training of humanities majors.....	179
Kolpakova L.M. Adaptive capabilities in regulating behavior forecast in a problem situation.....	185
Soultanova N.D. Personality development in forced migrants of mature age.....	191
 HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT	
Nuriyeva L.K. Family as a socialization factor in the context of its historical development	199
Zhuravleva M.V. A historical and pedagogical analysis of the genesis of the concept of advancing professional education.....	204
Lopoukhova Yu.V. On the meaning of tolerance as a «compound» value	210
 ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY	
Fakhroutdinova A.V. Commonalities and peculiarities in approaches to civic education in the USA, Canada, Australia and the United Kingdom.....	215
Authors in this issue	221
For contributors	225

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК