

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

**ОБРАЗОВАНИЕ  
И  
САМОРАЗВИТИЕ**

**Научный журнал**

**№ 5(27) 2011 г.**

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

## ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 5(27) 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 25.10.2011.

Формат 70x100<sup>1/16</sup>.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 13,02.

Тираж 1000 экз. Заказ 09-11/13-2

### 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 159.9

## КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Ф. Михальцова

### Аннотация

В статье представлены концептуальные основы в соответствии с принятой методологической установкой, взаимосвязь цели, содержания, дидактических средств, комплекса организационно-педагогических условий формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования.

**Ключевые слова:** концептуальные основы, понятие «формирование ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие», непрерывное образование, дидактическая система, интенсификация процессов самости.

### Abstract

The article presents the conceptual framework of value orientations as it correlates with the methodology, purpose, content, didactic tools, a set of organizational and pedagogical conditions of forming value and semantic orientations towards creative self-development of pedagogy majors within the process of continuous education.

**Index terms:** conceptual framework, the concept of «forming value-based semantic orientations towards creative self-development», continuous education, didactic system, intensification of selfhood as process.

**И**деи непрерывного образования в современном мире, осуществление возможности обучения на протяжении всей жизни, поступательное развитие творческого потенциала будущих педагогов приобретают все более глобальный характер. Образовательная ситуация в России диктует необходимость превращения образовательных учреждений разного типа, в том числе высшей школы, в институт создания развивающейся системы аксиологических ориентиров, направленных на развитие творчества и реализацию инновационных технологий [5].

Парадигма изучения ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов направлена на их сущностное понимание «самости», своей деятельности и способностей, своего места и предназначения в

жизни и обществе; на признание приоритетной значимости ценностно-смысловых ориентаций; на развитие планетарного мышления, а также ценностей активности, творчества, самостоятельности, мобильности, вариативности выбора, уникальности и готовности к саморазвитию в обновленном обществе [1].

Вызовы современной цивилизации предполагают активное духовное и творческое развитие тех, кому предстоит жить и работать в условиях информационного общества. В условиях глобализации и открытости общества иными системами ценностей актуализируется проблема воспитания человека, способного нести ответственность за собственный ценностный выбор. Система ценностей, определяющая действия западного мира и имеющая тен-

денцию к распространению в России, при возрастающей мощи цивилизации становится крайне опасной. В связи с этим развитие системы ценностных основ жизни человека вырастает в основную проблему современности, которую предстоит решать, в первую очередь, в условиях непрерывного образования [2, 3].

Осмысленные ценностные ориентации будущих педагогов на творческое саморазвитие при подготовке к педагогической деятельности акцентируют переход с прагматических позиций на личностно-гуманистические с учетом развития гуманистических целей образования. Осознание приоритета развития внутреннего мира личности по отношению к развитию собственно исполнительских элементов педагогической деятельности предполагает перевод в аксиологическую плоскость всей системы подготовки современного педагога в условиях его жизнедеятельности [4]. Решению этой проблемы соответствует разработанная концепция формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования.

Концепция формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования включает концептуальные основы как совокупность положений, раскрывающих в соответствии с принятой методологической установкой, взаимосвязь цели, содержания, дидактических средств, условий формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие.

В основе подготовки будущих педагогов лежит: а) системный подход, который позволяет изучать процесс формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов как систему взаимосвязанных, взаимообусловленных компонентов в условиях непрерывного образования; б) синергетический подход способствует исследованию особенностей существо-

вания и развития самоорганизующихся сложных систем в процессе сотворчества; в) аксиологический подход способствует изучению лично значимых ценностей будущих педагогов, в педагогическом процессе формирующих осознанный индивидуальный стиль жизнетворчества на основе опыта успешной деятельности, гуманистических ценностей в гармонии с общечеловеческой культурой, ценностями общества и сотворчества; г) деятельностно-творческий подход позволяет исследовать включенность будущих педагогов в разные виды учебной и внеучебной, учебно- и научно-исследовательской деятельности, изучать развитие субъект-субъектных отношений, способов сотворчества в эвристической деятельности; д) компетентностный подход как методологический принцип проектирования современного образования на основе моделирования видов творческого опыта способствует изучению обучающихся, а не обучаемых, акцентируя приоритет на самодеятельности и творчестве субъекта, его позитивном опыте и преемственности образования; условий освоения и трансляции лично значимых ценностей, обеспечивающих творческое саморазвитие будущих педагогов; особенностей формирования профессиональных компетенций; креативных решений профессиональных проблем в разных видах деятельности; реализации инновационных технологий и дидактической системы; е) холистический подход обеспечивает целостное изучение фактов и явлений в образовании по осознанному выбору будущими педагогами ценностей для творческого саморазвития; расширение диапазона знаний о целостности педагогического процесса формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие как системообразующем факторе непрерывного образования; понимание сущности «наполнения» личности и ее субъектно-творческого саморазвития, педагогического самосознания, осознания и восприятия себя, выбранной профессии

как ценностей в целостной модели жизне-творчества.

Методологической основой построения концепции также выступает комплекс идей о целостности личности, роли рефлексии в развитии творчества и субъектности, уникальной способности определять жизненные перспективы, искать смысл бытия, выбирать для себя ценностные ориентиры в целостном педагогическом процессе, направленном на создание условий для саморазвития самостей, обеспечения пространства выбора и возможностей свободного сотворчества. Ведущей идеей концепции является непрерывное образование и сотворчество, организованное на принципах: системности, целостности, непрерывного профессионально-творческого саморазвития, обратной связи, инновационности, прогностичности и интеграции [6].

Концептуальная база исследования творческого саморазвития, включающая ключевое понятие исследования «формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие» как сложный целенаправленный процесс осмысления, выбора ранга и систематизации значимых для личности ценностей, которые ориентируют на успешный процесс и результат творческого саморазвития при реализации в образовательной деятельности мнемосхем, электронных портфолио творческих проектов и «Я-концепции творческого саморазвития», системная вербализация и самопрезентация которых позволяет осуществлять осмысленный личностный выбор ценностей в процессах самости (самопознание, самопрограммирование, самовоспитание, самообучение, самосовершенствование, самоанализ, самокоррекция и самопозиционирование) в условиях непрерывного образования, при этом ценности задают содержательную матрицу координат соответствующего вида деятельности, а смыслы – их глубину понимания.

Концепция формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов

на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования включает в себя критериально заданную *цель* – стимулирование обучающихся на творческую деятельность, изменение системы ценностно-смысловых ориентаций в контексте профессии педагога для творческого саморазвития и повышения его уровня при осмысленном выборе личностно значимых ценностей; *содержание* образования в дополнительном, допрофессиональном, профессиональном и послевузовском образовании представлено интеграцией и интенсификацией обучения, преемственностью системы задач и способов их решения, основанных на синергетике двух реальностей – учебно-педагогической и профессиональной; содержание образования проектируется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, интересов, умений и способностей будущих педагогов – школьников, студентов, учителей, исходя из общего осмысления педагогической деятельности, ценности профессии педагога и значимости в ней творчества к предметному усвоению фундаментальных научных понятий педагогического творчества, способов педагогической деятельности и решения конкретных педагогических задач; *психологический механизм* формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие, представляющий собой переживание потребности в разрешении противоречия между наличным опытом осмысления и систематизации ценностей посредством их ранжирования для творческого саморазвития и необходимым педагогическим опытом восприятия и осмысленного решения этой проблемы посредством выявления ее социально-культурно-педагогического контекста.

Будущие педагоги становятся субъектами собственного саморазвития, методическим «рычагом» ориентации которых является инициирование выхода в непрерывную рефлексивную позицию. Это позволяет им наполнять процессы самости

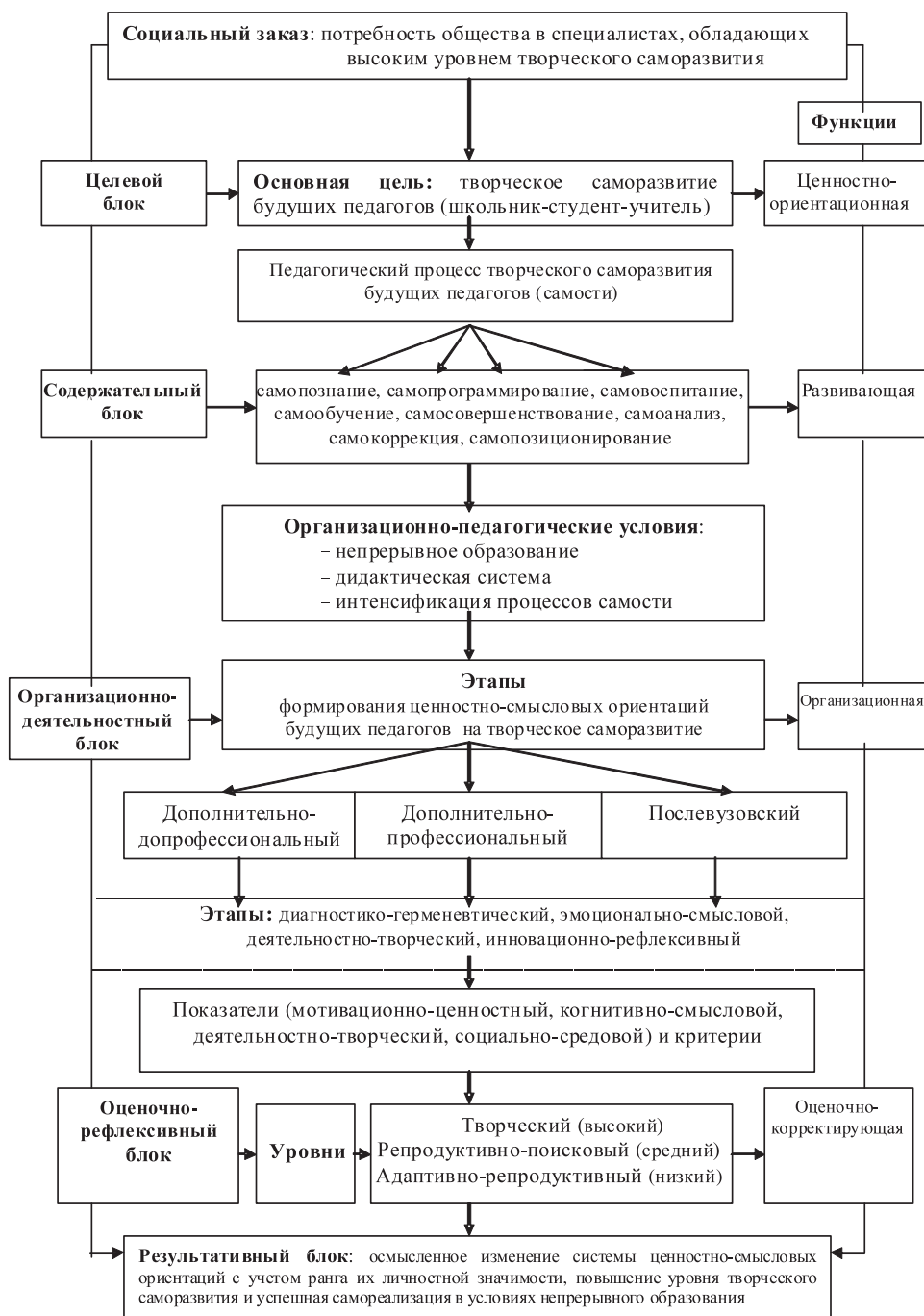
индивидуально-ценностным содержанием, определять ценностно-смысловую, содержательную основу личного образования, постепенно совершенствовать педагогическое самосознание. В результате осуществляется усвоение значимого для них знания, обладающего ценностью, которое становится осознанным, занимает приоритетное место в целостной модели их жизнедеятельности, превращается в проверенные личным опытом реальные базовые мотивы творческого саморазвития и осмысленного профессионального поведения.

На основе концепции создается структурно-функциональная модель, которая служит основанием для проектирования содержания и педагогической технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие (*рисунк*). Для моделирования этого процесса была разработана и реализована структурно-функциональная форма модели, наглядно отражающая системно расположенные элементы моделируемого процесса, где просматривается функциональная связь между структурными компонентами и логика построения, определяется содержание деятельности по выявленным организационно-педагогическим условиям, их апробации в условиях непрерывного образования. Структурно-функциональная модель включает следующие блоки: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-рефлексивный и результативный. В концепции представлена Комплексная программа экспериментального исследования, определены цели, задачи, участники, функции, этапы, сроки проведения эксперимента (2003–2011 гг.) в условиях непрерывного образования.

*Дополнительное образование* (допрофессиональное и профессиональное) предоставляет возможность для осознанного выбора деятельности по интересам и презентации себя и своего «Я» через мнемосхемы («листы сжатия»), портфолио творческих проектов и «Я-концепции

творческого саморазвития», расширения сотворчества в разных видах образовательной деятельности: проектной и учебно-научно-исследовательской, художественно-эстетической, духовно-нравственной, прикладного искусства, технической. Содержание дополнительного образования представлено программами учреждений дополнительного образования (договорное сотрудничество), проектами творческой и социально значимой деятельности в образовательных учреждениях разного типа; инновационными проектами с учреждениями разного типа, в том числе с зарубежными будущими педагогами в режиме *on-line* в рамках Российско-американской научно-исследовательской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование», по направлениям: научно-исследовательское, коммуникативно-информационное, учебно-экспериментальное, духовно-нравственное, здоровьесберегающее и издательско-просветительское. Учебно-методическое обеспечение представлено программами учреждений дополнительного образования по разным направлениям деятельности.

Цель и задачи *допрофессионального образования* – расширение представлений о себе как субъекте, своем «Я» и своих способностях; упражнение в прогнозировании стратегии своей жизнедеятельности; ознакомление со структурой процесса самопознания и творческого саморазвития; мотивация на нравственное и творческое саморазвитие, овладение опытом творческой деятельности и перенос его в разные виды образовательной деятельности. Содержание программ в допрофессиональной подготовке по формированию ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие реализуется в естественных условиях образовательных учреждений разного типа в урочное и внеурочное время, в системе дополнительного образования по заключенным договорам сотрудничества и через центры развития личности дополнительного образования в этих же учреждениях.



**Структурно-функциональная модель формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования**

Программы разработаны совместно с учителями и студентами, последние принимают участие в их реализации по предметам общеобразовательных дисциплин с увеличением количества заданий ценностно-смысловой и творческой направленности; программы по элективным курсам; творческие проекты в работе научных обществ обучающихся с последующей их презентацией и публикацией в сборниках; выпуск печатных типографских школьных и студенческих газет; организация родительского лектория «Педагогическая студия», в рамках которого участвуют ученые, преподаватели педагогической академии, методисты дополнительного образования, классные руководители, психологи, студенты и школьники, а также их родители. Научно-учебно-методическое обеспечение представлено «Программой формирования ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде учреждения», программами дополнительного образования Центра развития личности, учебно-научно-методическими рекомендациями.

*В профессиональном образовании важна преемственность обучения, интенсификация процессов самости, включенность будущих педагогов в творческую деятельность, утверждение себя как субъекта, систематическое осмысленное профессиональное самосовершенствование, реализация портфолио творческих проектов и «Я-концепции творческого саморазвития», окончательная определенность в выбранной профессии, непрерывное творческое саморазвитие и самореализация в обновленных условиях социума. В профессиональной подготовке реализуются учебно-методические комплексы и программы, учебно-методические пособия по изучению психолого-педагогических дисциплин, контрольно-измерительные материалы как диагностико-обучающие комплексы, обогащенные педагогическими задачами, ценностно-смысловыми и творческими заданиями, способствующими повышению уровня творческого саморазвития, форми-*

рованию процессов самости и профессиональных компетенций. Это общепрофессиональные дисциплины и дисциплины предметной подготовки по педагогике в вузе, содержание которых является продолжением дисциплин в допрофессиональном образовании; курсы по выбору; программы учебно- и научно-исследовательской деятельности; программы учебно-педагогической практики, программы к итоговым государственным испытаниям, которые были разработаны и реализованы соискателем в контекстно-деятельностном обучении.

*Целью послевузовского образования является становление будущих педагогов как профессионалов и максимальное творческое саморазвитие на основе педагогического самосознания, постоянная потребность в повышении уровня творческого саморазвития, желание самовыражения в среде педагогической общественности и в социуме. Послевузовская подготовка педагогов обеспечивается на курсах в Институте повышения квалификации по программе «Формирование ценностно-смысловых ориентаций педагогов на творческое саморазвитие», которая реализуется соискателем, при получении второго высшего образования и участия в научной деятельности.*

В ходе эксперимента были реализованы сквозные программы в условиях непрерывного образования *с будущими педагогами – старшекласниками* образовательных учреждений разного типа: программа «Этика», модули курса по выбору «Основы профориентации»: «Юный учитель», «Педагогическая аксиология», «Коммуникативная культура», «Творческое саморазвитие» (9–11-е классы), а также при подготовке мнемосхем, докладов, рефератов, электронных творческих проектов и «Я-концепции творческого саморазвития» (2003–2011 гг., г. Новокузнецк); *с будущими педагогами – студентами 1–5-го курсов* в КузГПА на лекционных и семинарских занятиях через содержание общепрофессиональных дисциплин и дисциплин пред-



метной подготовки, курсов по выбору, педагогической практики на факультетах педагогики и психологии, физико-математическом и технолого-экономическом, что являлось продолжением процесса формирования самостей на содержании следующих дисциплин: «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Психолого-педагогическая антропология», «История педагогики и образования» – 1-й курс; «Теория обучения», «Психолого-педагогический практикум» – 2-й курс; «Теория обучения», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» – 3-й курс; «Теория и методика воспитания», «Управление образовательными системами» – 4-й курс; «Социальная педагогика», «Основы профориентологии»; курс по выбору студентов: «Основы профориентации», модулями которого были «Юный учитель», «Педагогическая аксиология», «Коммуникативная культура» и «Творческое саморазвитие» – 5-й курс, а также при подготовке мнемосхем, электронных творческих проектов и «Я-концепции творческого саморазвития», творческих проектов, курсовых и выпускных квалификационных работ; *с учителями* – посредством включения основных результатов исследования в теоретическую и эмпирическую базу, в содержание занятий с педагогами на курсах повышения квалификации учителей в Институте повышения квалификации работников образования.

Формированию ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в непрерывном образовании способствуют выявленные и реализованные организационно-педагогические условия: *непрерывное образование* будущих педагогов как переход от развития к саморазвитию, от информационного к продуктивному обучению, как целенаправленное творческое саморазвитие, интеграция и преемственность обучения, умений и способностей в разных видах творческой деятельности, регулярное повышение ква-

лификации, формирование субъект-субъектных отношений с приоритетом гуманистических ценностей и фасилитативной позиции преподавателей, стимулирующих творческую деятельность на повышение уровня творческого саморазвития, который выявляется при диагностике и мониторинге; *дидактическая система* формирования ценностно-смысловых ориентаций обучающихся на творческое саморазвитие представляет собой преемственность содержания образования и совокупность дидактических средств: учебные планы и учебные программы, учебные и учебно-методические пособия, методические рекомендации, контрольно-измерительные материалы, учебно-научно-методические комплексы, программы дополнительного, допрофессионального, профессионального и послевузовского образования, монографии, которые выстраиваются в соответствии с качественными личностными изменениями будущих педагогов; это обеспечивает расширение границ сотворчества, включенность обучающихся в разные виды творчества при переходе от учебной деятельности к квазипрофессиональной и профессиональной, способствует развитию профессионального самосознания, творческих способностей, формированию новообразований и профессиональных компетенций; *интенсификация процессов самости* как повышение уровня творческого саморазвития обусловливается интеграцией и преемственностью обучения, включенностью будущих педагогов в творческую деятельность по решению эвристических задач, проведением диагностики и мониторинга, реализацией инновационных образовательных и социально значимых проектов с участием представителей других образовательных учреждений разного типа в условиях непрерывного образования, а также с зарубежными будущими педагогами в условиях Российско-американской научно-исследовательской лаборатории.

Непрерывное образование в нашем исследовании как базовое условие фор-

мирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие отличается от традиционного институционального понимания. Это дополнительное (допрофессиональное и профессиональное), послевузовское образование в целостном и непрерывном педагогическом процессе, создающем условия перехода от развития обучающихся к высшей и осмысленной значимой форме – саморазвитию, от информационного к продуктивному обучению, от «школы памяти» к «школе мысли» и чувства, к активным творческим действиям и детерминировано внутренними механизмами самости.

В условиях непрерывного образования создаются более широкие возможности для творческого пространства самосозидания и возможности становления субъектной позиции будущего педагога нового типа, которого от традиционной личности учителя отличают: осознанная необходимость выявления смысложизненных ориентиров и ценностей педагогической профессии; мотивация творческой и рефлексивной деятельности, готовность брать ответственность за личностно-профессиональное саморазвитие; осознанная включенность в самостоятельный выбор творческой деятельности; желание регулировать и корректировать свое поведение благодаря нравственно-ценностному прогнозированию.

Успешности ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие способствовал процесс диагностики, осмысления, принятия, реализации ценностно-смысловых ориентаций на творчество в педагогической деятельности, закрепления, коррекции и включения ценностно-смысловых ориентаций на творчество в личностно значимую систему ценностей, перевода их в статус индивидуальных личностных качеств и профессиональных компетенций, а результатом ценностно-смысловых ориентаций респондентов было позитивное изменение уровня творческого саморазвития.

Проектирование будущими педагогами «Я-концепции творческого саморазвития» способствовало выявлению системы лично значимых ценностей и индивидуальных смыслов респондентов в процессах самости как основы формирования профессиональных компетенций. Особенностью методики формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие, реализованной соискателем, является:

– непрерывность и интеграция обучения, интенсификация процессов самости, педагогическая рефлексия деятельности по достижению поставленной цели через мнемосхемы, системную вербализацию, презентацию и обсуждение электронных портфолио творческих проектов, «Я-концепции творческого саморазвития»; в результате «презентации» своего «Я», т.е. реализации принципа «заговори, чтобы я «увидел» тебя, «раскрытия» внутреннего состояния; осуществляется обратный процесс оценки и коррекции своей деятельности при фасилитативной позиции педагогов и сверстников, что включает внутреннюю активность, осознание радостного успеха творческой деятельности, расширяет личный опыт, мотивирует на формирование ценностно-смысловых ориентаций для дальнейшего творческого саморазвития в разных видах образовательной деятельности;

– рефлексия педагогической практики как погружение в мир ученика, контекстное обучение, как отражение творчества ученика в творчестве учителя и творчества учителя в творчестве ученика, обеспечивающие взаимообогащение, интеграцию лично значимых и профессиональных качеств, способностей, знаний и умений, создающих возможности приобретения успешного опыта активного качественного преобразования своего внутреннего мира; отношение будущих педагогов и преподавателей друг к другу как «сотворение», «сорадование», отношение к творчеству как составляющей культуры будущего педагога, персонали-

цированное в другом человеке; осмысление обучающимися ранга значимости ценностей для творческого саморазвития относительно системы личностных ценностей находится в постоянной динамике, является стимулом их апробации относительно системы базовых ценностно-смысловых ориентаций;

– компетенции, обозначенные в стандарте профессионального образования, их осмысление «перерастает» в процесс индивидуального «самопринятия» и способствует их осознанному пониманию через дидактическую систему и реализуемые методики в процессе индивидуальной и коллективной проектной деятельности, реализация инновационных образовательных и социально значимых проектов;

– «педагогика в лицах» как «снятие» личностных и профессиональных качеств, опыта творческой деятельности и «примерка» их на свое «Я»; осмысление педагогических ситуаций через социально-культурные и личностно значимые ценности, ранжирование их для творческого саморазвития; моделирование понятий педагогики, развитие педагогического самосознания, осмысление содержания афоризмов, притч, рефератов, курсовых и дипломных работ как средства формирования ценностных ориентаций на творческое саморазвитие; обращение к успешному личному опыту для осмысления себя и ценностей для творческого саморазвития; позиция фасилитатора как субъекта образовательного сотворчества в поддержке создания нового и оригинального образовательного продукта; совместное сотворчество как средство значимости своей субъектности, мотивации на творческую самореализацию и позиционирование себя в выбранной профессии; метод изучения конкретных случаев из школьной и студенческой практики, осознание принципа «если ни я, то кто же...», который мотивирует на осмысление субъектности и успешно реализуется в условиях непрерывного образования.

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

#### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. Кирьякова, А.В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования / А.В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 1999. – № 1. – С. 13–19, (Оренбург).
3. Михальцова, Л.Ф. Проблемы и перспективы интернационализации российского образования / Л.Ф. Михальцова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С. 286–296, (Новосибирск).
4. Слободчиков, В.И. Инновационные процессы и социальное партнерство в образовании / В.И. Слободчиков // Инновационные процессы и социальное партнерство в образовании: тез. Междунар. науч.-практ. конф. (28–30 октября 2002 г., Новосибирск). – Новосибирск, 2002.
5. Совет Европы: симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: докл. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.
6. Mikhaltsova, L. The globalization challenges to quality of life, quality of education and a person's self-development in the XXI century / L. Mikhaltsova, V. Andreev, R. Zinser // Modernisation engineering and the general education: problems and prospects, All-Russia scientifically-practical conference, Ural. UTI TPU. – 2010. – P. 21–27. ■

УДК 371.322

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРРАТИВНОЙ ИГРЫ В САМОРАЗВИТИИ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.А. Днепров, А.О. Бухаров

### Аннотация

В статье обосновывается необходимость как можно более раннего начала правового воспитания в целях своевременного формирования правосознания младших школьников. Утверждается, что правовое сознание интенсивнее формируется, когда школьники активно участвуют в условных правоотношениях нарративной игры. Исследованы ее педагогические возможности, позволяющие саморазвивать умения отстаивать собственную точку зрения, активно анализировать правовые ситуации с привлечением личного и социального опыта учащихся путем перемещения их знаний в эмоционально насыщенные контексты личностных переживаний, что способствует саморазвитию интеллектуальной, этической и волевой основ правового сознания.

**Ключевые слова:** нарративная игра, саморазвитие правового сознания, младшие школьники.

### Abstract

The article substantiates the need for the earliest possible introduction of legal education in order to enhance legal consciousness of junior schoolchildren. We argue that the legal consciousness undergoes a more intense development when children are more actively involved in conventional legal relations within a game narrative. We then proceed to studying the game's pedagogical features that allow developing the skills required to defend one's own point of view, actively analyze the legal situation using schoolchildren's personal and social experience by placing their knowledge into emotionally rich contexts and personal experiences, which promote self-development of the intellectual, ethical and will-based framework of legal consciousness.

**Index terms:** narrative game, self-development of legal consciousness, primary school students.

**В** современной России реальностью становится правовое государство и постепенно формируется гражданское общество. Однако это происходит в основном за счет усилий «сверху» без соответствующей инициативы «снизу», которая невозможна без существенного повышения уровня правового сознания народа, которое обеспечивает приоритет права во всех сферах жизнедеятельности человека. Существенным препятствием в развитии социума, в котором усиливается потребность в демократизации, является очень низкий уровень правового сознания россиян, в том числе из-за того, что вклад среднего образования в процесс формирования правового сознания по-прежнему не соответствует его потенциальным возможностям. Положение в образовании усугубляется еще и тем, что процессы приобщения к правовым нормам в нашей стране не подкреплены правовыми традициями, а в массовом сознании законы, к сожалению,

не являются безусловной правовой, а тем более личностной ценностью.

Современная средняя школа призвана готовить учащихся к ответственной, осмысленной жизни и деятельности в правовом демократическом обществе. Это требование приобретает особую значимость на начальной ступени обучения, поскольку именно на ней должны создаваться условия для ознакомления школьников с основными правами и обязанностями человека и гражданина, возможностями их реализации в рамках закона. Важно, чтобы младшие школьники встали на путь активного, целенаправленного и специально организованного познания и, главное, присвоения права, так как именно в этом возрасте они сталкиваются с необходимостью соотносить уже известные им правила и нормы с конкретными жизненными ситуациями, выбирать конкретную модель поведения, наиболее приемлемую в сложившихся условиях.

К сожалению, в современном образовании практически не используются значительные сензитивные возможности младшего школьного возраста для формирования основ правового сознания, а в соответствии с Уголовным кодексом Российской Федерации ответственность за целый ряд преступлений наступает уже с 14 лет. Очевидно, что профилактике правонарушений необходимо придать опережающий характер и ее надо начинать в младших классах. Очень важно, чтобы профилактика была нацелена на формирование правового сознания обучающихся, так как от понимания и осмысления права зависит отношение к нему, а осознанная позиция во многом определяет последующее поведение человека в правовой сфере.

Однако в настоящее время нет единой точки зрения на проблему формирования правового сознания младших школьников. Существует целый ряд разных подходов к ее решению.

Сторонники первого из них (В.В. Антонов, Е.Г. Каширцева, Е.С. Шабельник, З.К.Шнекендорф и др.) считают, что младших школьников следует знакомить не только с правами и обязанностями человека и гражданина, но и в адаптированной форме с основными положениями важнейших юридических документов (Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка, Конституции РФ и т.д.). Ими написан ряд книг, разработаны учебно-методические пособия, имеющие целью оказание помощи учителю начальных классов в проведении занятий по праву [1, 5, 6].

Противоположной точки зрения придерживается авторский коллектив «Школа – правовое пространство» (руководитель Л. Семина), считающий неуместным как знакомство младших школьников с юридическими документами, так и даже анализ простых рассказов и сказок с позиции соблюдения или нарушения прав человека. Этот авторский коллектив во главе угла ставит осознание ребенком своей

индивидуальности, а формирование правового сознания предлагает осуществлять косвенным способом – через совершенствование самосознания ребенка, принятие им себя как личности.

Значительное распространение получила программа, разработанная авторским коллективом во главе с Н.И. Элиасберг, ориентирующая на этико-правовой характер образования. В ней упор делается на нравственное воспитание, убеждение учащихся в необходимости нести людям добро, т.е. на формирование культуры общения, усвоение знаний о правилах поведения дома и в общественных местах, сообщение сведений о том, к кому и куда можно обратиться для защиты своих прав.

Перечисленные точки зрения объединяет одно – младший школьник рассматривается как объект воздействия процесса формирования правового сознания, а оно значительно лучше формируется, если обучающийся играет активную роль [2]. В этом процессе необходимо использовать привычные детям игровые формы взаимодействия педагогов и обучающихся.

В качестве главного средства формирования правового сознания у младших школьников должна выступать, на наш взгляд, нарративная игра. Истоки современного понимания нарратива можно увидеть в исследованиях американского психолога Дж.Брунера. В своей работе «Реальное сознание, возможные миры» он в дополнение к парагматическому логико-научному типу мышления выделяет нарратив, ориентированный на описание реалий и являющийся естественным способом человеческого понимания [7, с.11].

Д.Полкингхорн рассматривает два основных варианта понимания нарратива в социально-гуманитарном познании: нарратив в широком смысле – любое письменное или устное повествование и нарратив в узком смысле – схема организации опыта, включающая в себя определенные составляющие [9]. Нередко понятие «нарратив» употребляется просто как синоним слова

«рассказ». Основу нарративного подхода составляет представление о том, что основная форма человеческого опыта формируется в виде поиска выхода из определенных ситуаций (историй), которые оказывают прямое влияние на проживаемую жизнь.

С точки зрения Е. Тжебински [10], нарративы имеют универсальную фундаментальную структуру: герой, обладающий определенными интересами, сталкивается с трудностями, препятствующими достижению целей, и либо преодолевает их, либо нет. Конкретный нарратив выражает эти фундаментальные структуры более или менее исчерпывающим способом. Как считают теоретики нарративного подхода, в основании форм человеческого познания лежат познавательные схемы, которые выполняют две функции: 1) репрезентации определенной сферы реальности; 2) преобразования данных, заключенных в ней.

Как структура, репрезентирующая реальность, нарративная схема является драматургической моделью определенной сферы жизни. Нарративная схема моделирует:

1) героев истории, действующих в данной сфере, оказавшихся в определенной жизненной ситуации;

2) позитивные и негативные ценности (кроме того, нарративная схема может прямо моделировать репертуары главных интенций героев и сопутствующие им планы реализации);

3) возможные следствия, ожидающие героев в момент реализации интенций и планов;

4) условия и шансы преодоления трудностей и реализации интенций [10, с.23].

В многочисленных исследованиях [см., напр., 8, 10] показано, что нарративные схемы, являясь основной формой репрезентации людьми знаний о событиях и субъектах общественной жизни, оказывают влияние на способ запоминания, понимания и использования этого знания в поведении. При этом необходимо отметить, что, когда важные для младшего школьника вопросы

подвергаются нарративной интерпретации, возникает скрытая тенденция к приспособлению их намерений, планов, решений и даже чувств к структуре развивающейся истории. Таким образом, нарративная игра активно формирует поведение. Вместо передачи знания в готовом виде объекту обучения, отделенному от субъекта описания, у обучающегося происходит актуализация соответствующего опыта – личного и социального. Ориентация обучения на применение нарративной игры увеличивает ясность используемых значений, связывает их с естественными ситуациями в жизни учеников, способствует чувству познавательного контроля над материалом [8].

Следует помнить, что для ученика нарративная игра – это отнюдь не беззаботное и легкое времяпрепровождение: отставив свою позицию, играющий тратит максимум энергии, ума, выдержки, сообразительности, но самое важное – он делает это не из-за необходимости, не под давлением педагога, а по своему желанию. Во время нарративной игры происходит многократное осмысленное оперантное (конкретно-деятельностное) повторение ранее пройденного предметного материала в самых различных сочетаниях и формах. Исследователь детской игры американка Г. Холл установила сходство игрового процесса с дивергентным мышлением и отметила, что способность к продуцированию разнообразных идей и замыслов может активно проявляться и развиваться в игровых ситуациях [4].

Нарративная игра является одним из основных методов активного обучения. Она представляет собой ситуативно упрощенную, но динамически усложненную модель действительности и основывается на реальных жизненных ситуациях. Такая игра имеет сюжет или основную тему, связанную с правовой проблемой. Учащиеся попадают в конкретные игровые ситуации, в которых каждый из них прав со своей точки зрения. Все они имеют разный опыт, мировоззренческие представления, несовпадающие социальные установки.

Для того чтобы организовать единую коллективную игровую деятельность, необходимо выявить и педагогически обоснованно направить способы действий участников, их рефлексии и анализ на продуктивное взаимодействие. Нарративная игра позволяет младшим школьникам на своем опыте пережить ситуации полной реализации или серьезного нарушения их прав. Дети получают первоначальный эмоционально-чувственный опыт, который пробуждает их интерес к проблеме. Игра мотивирует последующую деятельность и поведение. В игре под влиянием эмоций и чувств совершенствуется произвольная память и возрастает вероятность, что ребенок, когда станет взрослым, будет действовать так, как именно он считает нужным, а не так, как ожидают от него окружающие, и не с целью заслужить их похвалу, а для удовлетворения своих потребностей и интересов.

Результаты анкетирования учащихся начальных классов\* показали, что до проведения нарративной игры младшие школьники часто затруднялись дифференцировать права и обязанности человека («право соблюдать законы», «право платить налоги», «обязанность вступать в политические партии» и т.п.), преступления и проступки, не могли соотнести возрастную составляющую с теми или иными правами и обязанностями («все имеют право избирать вне зависимости от возраста», «все имеют право открывать и иметь счета в банке»). Вместе с тем некоторые представления о правах (на жизнь, на получение образования, на охрану здоровья и медицинскую помощь) у них все же есть.

Особую тревогу вызывает тот факт, что 12% опрошенных младших школьников признались, что не доверяют работникам правоохранительных органов и не готовы

оказывать помощь работникам милиции (с 01.03.2011 – полиции). При этом более 85% из них хотят изучать право и уверены в том, что знание законов в современных реалиях не только важно, но и необходимо. Поведение многих младших школьников часто основывается на конформистском подчинении правовым требованиям, при котором личные убеждения отходят на второй план, уступая место примеру большинства: «если друзья согласятся, то я тоже соглашусь», «как все, так и я». Это поведение сформировалось из-за пассивной, объектной роли обучающихся.

Результаты нашего исследования показали, что далеко не все младшие школьники рассматривают правомерное поведение в качестве единственно возможного для себя, а ведь неукоснительное следование требованиям закона – основа нормальной жизни общества. Исполнение закона обеспечивается прежде всего целенаправленным, систематическим формированием правосознания.

В рамках содержательно-технологического этапа опытно-поисковой работы по формированию правового сознания нами был разработан и проведен комплекс нарративных игр, в который вошли игры «Суд над Снежной Королевой», «Выборы Президента класса» и многие другие. Каждая игра включала в себя несколько стадий. На первой стадии, получившей название «Подготовка», разрабатывался сценарий, распределялись роли, собирался материал для выступлений и игровых действий. Стадия «Действие» предусматривала ролевое исполнение игры, включающее ряд этапов. Первый этап, который получил название «Вызов», был призван актуализировать и обобщить имеющиеся у младших школьников знания по данной проблеме и вызвать устойчивый интерес к нарративной игре,

---

\* Исследование проводилось в 2010 г. в Курганской области на базе школ № 10, 15, 20 города Шадринска, Погорельской средней общеобразовательной школы Шадринского района и Верхнеключевской средней общеобразовательной школы Катайского района. В общей сложности было опрошено 145 младших школьников.

мотивировать учащихся. Второй этап «Осмысление» позволил ученикам получить новую информацию, понять ее и соотносить с уже имеющимися знаниями. Третий этап «Рефлексия» предусматривал обобщение полученной информации и формирование у каждого из школьников собственного отношения к материалу в ходе дискуссии и осуществлялся в рамках аналитической стадии нарративной игры. В процессе игры удалось выявить несколько функций нарративной игры. Первая – саморазвивающая. Она характеризует игровой метод как средство активизации самопроявления и самораскрытия потенциальных возможностей обучающихся, распознавания индивидуальной выраженности их личностных качеств, психических процессов и нравственных позиций.

Другая важная функция нарративной игры – это функция самореализации ребенка в игре как модели человеческой практики. Она особенно актуальна, если учесть, что постановка и решение различных проблем в деятельности – основная задача нарративной игры, которая дает возможность моделировать разные жизненные ситуации, искать выход из конфликтов, проявлять разнообразие эмоций и чувств в восприятии всего существующего.

Еще одна функция нарративной игры – диагностирующая. Поскольку игровая деятельность представляет собой обобщенное воспроизведение действительности и является внеутилитарной по своему характеру, постольку она привлекательна для ребенка. Ребенок сам в игре постоянно проверяет (самодиагностирует) свои силы, самовыражаясь и самоутверждая себя. Игры побуждают его к самопознанию и одновременно создают условия для внутренней активности, что является важнейшей причиной позитивного саморазвития личности.

К числу важнейших функций нарративной игры необходимо отнести и коммуникативную. Игра есть деятельность комму-

никативная, она вводит ребенка в реальный контекст сложнейших человеческих отношений. Любой участник нарративной игры интегрирует и дополняет словесный опыт, полученный от других играющих. В сравнении с обычными дидактическими приемами, используемыми в учебно-познавательной деятельности, нарративная игра существенно повышает учебно-познавательную активность.

Одной из основных функций нарративной игры является развлекательная. Она связана с созданием атмосферы комфорта, душевной радости и соперничества. Кроме того, следует выделить и игротерапевтическую функцию. Игровую терапию с позиции отечественной теории детской игры разработала в 80-х гг. XX в. А.С. Спиваковская, доказавшая, что игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в учении, поведении и общении с окружающими [3].

Результаты содержательно-технологического этапа опытно-поисковой работы позволяют нам констатировать высокую эффективность применения комплекса нарративных игр в формировании правового сознания младших школьников. Число тех из них, кто затруднялся дифференцировать права и обязанности человека после проведения нарративных игр, снизилось с 79 до 24%, конкретизировали возраст и соотносили его с теми или иными правами и обязанностями 86% (против 45% на констатирующем этапе опытно-поисковой работы). Повысился уровень доверия к работникам правоохранительных органов: всю зависящую от себя помощь полицейским теперь готовы оказывать 95% младших школьников, а главное – нам удалось добиться того, что в поведении большинства младших школьников (около 65%) на первое место стали выходить личные убеждения, а не конформистские мотивы и установки.

Итак, нарративная игра обладает рядом уникальных педагогических возможностей.



Она одновременно выступает и в качестве мотивирующего потенциала, и в качестве регулятора жизненных позиций ребенка, поскольку содержит в себе значительный педагогический потенциал для формирования правового сознания, способствует осознанию им своей роли, правового статуса, вытекающих из него прав и обязанностей. Использование нарративной игры позволяет младшим школьникам примерить те или иные социальные роли, приобщиться к миру взрослых, способствует успешному формированию умения отстаивать собственную точку зрения, позволяет выстраивать учебные взаимодействия с привлечением личного и социального опыта учащихся путем перемещения их в насыщенные контексты личностных переживаний.

#### Литература

1. Антонов, В.В. Младшим школьникам о Всеобщей декларации прав человека: пособие для учителя / В.В. Антонов. – М.: Вита-Пресс, 1998.
2. Днепров, С.А. Генезис научного педагогического сознания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Днепров. – Екатеринбург, 2000.
3. Спиваковская, А.С. Игра – это серьезно / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1981.
4. Холл, Г. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте / Г. Холл. – Петроград, 1920. – С. 87–89.
5. Шабельник, Е.С. Ваши права: книга для учащихся начальных классов / Е.С. Шабельник, Е.Г. Каширцева. – М.: Вита-Пресс, 1996.
6. Шнекендорф, З.К. Младшим школьникам о правах ребенка: пособие для учителя / З.К. Шнекендорф. – М.: Вита-Пресс, 1997.
7. Bruner, J. Actual Minds, Possible Worlds / J. Bruner. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
8. Klus-Stanska, D. Narracje w szkole / D. Klus-Stanska // Narracja jako sposob rozumienia swiata / pod red. J. Trzebinski. – Gdansk: Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
9. Polkinghorne, D.R. Narrative knowing and the human sciences / D. R. Polkinghorne. – Albany: State University of New York Press, 1988.
10. Trzebinski, J. Narracyjne konstruowanie rzeczywistosci // Narracja jako sposob rozumienia swiata / pod red. J. Trzebinski. – Gdansk: Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002. ■

УДК 378

## АКТУАЛИЗАЦИЯ РЕСУРСА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПРОБЛЕМА

Н.М. Миняева

### Аннотация

В статье обосновывается необходимость актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента в целях подготовки конкурентоспособного выпускника. Раскрыты философские, социокультурные и психолого-педагогические предпосылки обозначенного инновационного процесса. Выделен деятельностно-компетентностный подход как методологическая основа и теоретический регулятив исследуемой проблемы.

**Ключевые слова:** ресурс, самообразовательная деятельность, ресурс самообразовательной деятельности, актуализация ресурса самообразовательной деятельности.

### Abstract

The article explains the necessity to enhance students' self-education as a precondition for training a competitive specialist and the formation of the professional elite. The article delves into philosophical, sociocultural and psycho-pedagogical preconditions of grading. The authors define activity-competence-based approach as a methodological basis and theoretical regulation of the issue under discussion.

**Index terms:** resource, self-education as activity, enhancing students' self-educational resources.

Образование остается одной из важнейших областей жизни, которая становится основой экономики страны, поскольку представляет самую высокую стоимость – воспроизводство качества жизни, уровня развития науки. Высшее профессиональное образование отнесено к приоритетным областям в инвестиционной политике. Ориентация на требования рынка труда, введение кредитно-модульной организации образовательного процесса привели высшую школу к разработке и внедрению стандартов третьего поколения, направленных на активную самообразовательную деятельность студента. Жесткая профессиональная конкуренция требует от личности постоянного пополнения знаний, совершенствования умений самообразовательной деятельности, необходимых в организации образования по типу «обучение на протяжении жизни» (life long learning), постепенно становящихся неотъемлемой компонентой его образа жизни [5].

Однако, как показывает практика, переход на кредитно-модульную систему организации обучения идет медленно. Одной из причин такого замедления, по мнению

ученых, является не столько материально-техническая база учебных заведений, сколько сам студент, недостаточно владеющий умениями самообразовательной деятельности, поскольку с переходом на кредитно-модульную систему организации обучения две трети всего учебного времени отводится именно на самообразовательную деятельность под руководством преподавателя или без него. Низкая управляемость и бесконтрольность самообразовательной деятельности студента приводят к ее фрагментарному осуществлению, применению студентом нерациональных способов ее организации [6]. В рамках кредитно-модульной системы организации обучения в вузе в первую очередь необходимо решать проблему актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента.

В работах современных философов, социологов, педагогов (Т.Б. Гребенюк, С.П. Иваненков, А.Ж. Кусжанова, В.А. Ляудис, Л.Б. Соколова, А. Маслоу) отмечается недостаточная эффективность проводимой вузами работы по актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента. Последнее в значительной мере

определяется отсутствием системного, научно-теоретического обоснования как самого феномена ресурса самообразовательной деятельности, выступающего в качестве предмета нашего исследования, так и особенностей процесса его актуализации.

Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента представляет собой глобальную проблему, которая волнует педагогов-исследователей России. С середины 1990-х гг. опыт педагогического сопровождения самообразовательной деятельности обучающихся стал применяться в средних школах, в начальном, среднем и высшем профессиональном образовании [1]. В данном направлении много лет действуют образовательные учреждения, входящие в состав ассоциаций крупнейших российских вузов и исследовательских учреждений: Московского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университета, Бауманского государственного университета, Оренбургского государственного университета. Продолжается становление кредитно-модульной системы организации обучения в вузе, выступающей одним из факторов развития умений самообразовательной деятельности студента.

По мнению В.В. Горшковой, Е.С. Заир-Бек, студента обучить самообразовательной деятельности невозможно. Умения самообразовательной деятельности он приобретает сам, найдя и апробировав различные модели поведения в конкретной предметной области, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям и нравственным ценностям. Таким образом, самообразовательная деятельность выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. Следовательно, природа самообразовательной деятельности такова, что она, хотя и является продуктом обучения, но не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазви-

тия субъекта, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта. Тем более, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности [3].

Современные научные подходы позволяют выдвинуть на первое место в исследовании не информированность студента, а опыт решения им проблем, возникающих в познании и объяснении явлений действительности в соответствии с личностным вектором развития. Особую ценность в профессиональном плане представляют следующие виды опыта: освоения современной техники и технологии; оценка собственных поступков во взаимоотношениях с людьми; рефлексия жизненных проблем; самоорганизация при выборе стиля и образа жизни; разрешения конфликтов. Эти достоинства лежат в основе деятельностного и компетентностного подходов (А.В. Баранников, И.А. Зимняя, А.В. Кирьякова, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, М.А. Холодная).

На основе деятельностно-компетентностного подхода сконструирована Концепция актуализации ресурса самообразовательной деятельности, основополагающей идеей которой выступает следующая: в условиях культуры XXI в, когда познавательная активность индивида трансформируется в ценности различия значимого и незначимого, ценного и бесценного, незавершенности ряда психолого-педагогических теорий, при глобализации технологической сферы отечественного образования, стержнем подготовки конкурентоспособного профессионала становится актуализация субъектом ресурса его самообразовательной деятельности, обеспечивающая каждому человеку возможность выбора собственного пути в самообразовании и самоизменении себя.

Что есть ресурс самообразовательной деятельности? Ресурс самообразовательной деятельности студента как ключевое понятие в исследовании и основная единица кредитно-модульной организации обучения в двухуровневом высшем профессиональном образовании, в отличие от феномена «самообразовательный ресурс», не сводится к программному обучению и программным средствам. В философии образования сложились различные подходы к определению сущности ресурса. В некоторых случаях данное понятие рассматривают как синоним понятия «потенциал» (В.М. Ильин). Но так как понятие «потенциал» связано с природными свойствами человека, то это вносит в педагогическую науку и практику затруднения методологического характера.

«Ресурс» относится к отношениям человека с миром, то, чем располагает общество. Речь идет в двух смыслах: реальном и потенциально возможном, т.е. проблема потенциала – развитие, проблема ресурса – использование. Полагают, ресурсом становится только то и тогда, когда есть индивидуально или коллективно поставленная цель в актуализации какого-либо предмета, явления. Мы рассматриваем *ресурс* как средство достижения цели. Существуют определенные виды ресурсов: энергетические, культурные, информационные, материальные, финансовые, трудовые, образовательные и др. В задачи входит рассмотрение специфики образовательных ресурсов. В качестве особого вида образовательных ресурсов выделен ресурс самообразовательной деятельности как социокультурный и педагогический феномен.

Ресурс самообразовательной деятельности интерпретируется как педагогическая система, связанная с субъектами образовательного процесса, с явлениями культуры, фактами, знаниями, процессами субъектности, саморегуляции, саморазвития, самоактуализации. Содержание понятия «ресурс самообразовательной де-

ятельности» связано, по нашим выводам, с субъектами образовательного процесса, знаниями сущности самообразовательной деятельности, фактами, способами самообразовательной деятельности, умениями самообразовательной деятельности, опытом и ценностями. С позиции деятельностно-компетентного подхода структура исследуемого понятия стала для нас опорной. Ресурс самообразовательной деятельности студента в диссертации А.В. Кирьяковой представлен пирамидой со следующей «этажностью», в основании которой находится субъект самообразовательной деятельности с его компетентностями, далее целеполагание в самообразовательной деятельности, моделирование процесса самообразовательной деятельности, планирование самообразовательной деятельности, организационно-деятельностная самостоятельность, самоуправление, самоконтроль и самооценка, результат, рефлексия.

Мы дополняем определение понятия «ресурс самообразовательной деятельности студента» за счет его рассмотрения как способа существования того или иного содержания образования, способа его успешного воплощения в деятельности, способности к самообразовательной деятельности студента, становящейся персональным ресурсом личности, позволяющим ей действовать в разнообразных ситуациях на пути к самообразовательной компетентности.

Итак, под *ресурсом самообразовательной деятельности* понимается сложная педагогическая система, представляющая собой заложенные в ней научно-методические, научно-исследовательские, теоретико-прикладные базы информации, культуры, деятельности, знаний сущности категорий, понятий пространства самообразовательной деятельности, способов самообразовательной деятельности субъектов образования (преподавателя и студента).

Уточняется, что ресурс самообразовательной деятельности нельзя актуализировать, дав студенту учебное задание или включив его «в деятельность», он должен

пройти через последовательность ситуаций, близких к реальности и требующих от него все более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта, т.е. через исследуемый процесс.

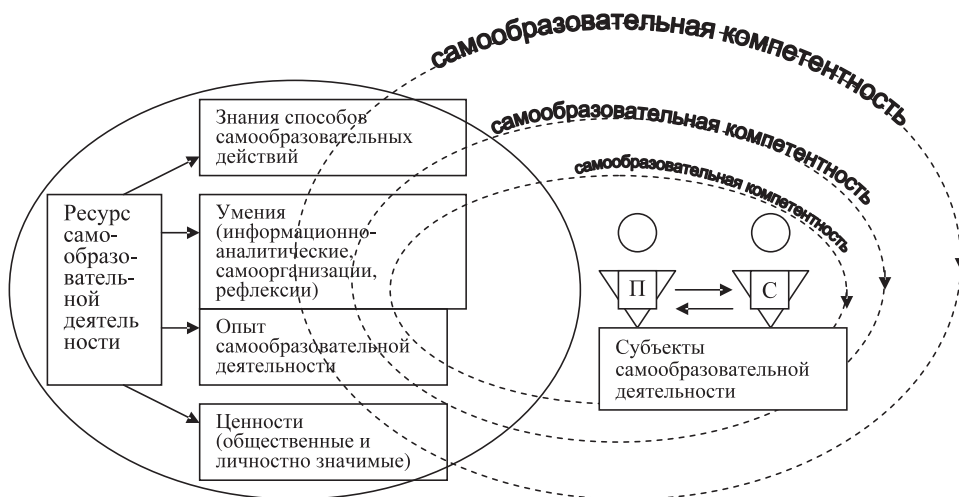
Актуализация – это процесс «перехода потенциальных возможностей в действительные». По мнению С.И. Гессена, определявшего образование как «культуру индивида», особую ценность для нашего исследования представляют идеи гуманистической психологии о единстве «актуализации» и «развития», как имеющих «общую смысловую основу». Обосновано, что в природе актуализации ресурса самообразовательной деятельности заложены процессы самообучения и саморазвития студента, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта. При этом подчеркивается, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования и самообразовательной деятельности.

Таким образом, *актуализация ресурса самообразовательной деятельности сту-*

*дента* есть перевод потенциальных возможностей студента как субъекта познания в явные, действительные способности самообразования на основе наращивания внутренних сил по решению образовательных ситуаций (задач), добровольного принятия на себя ответственности за результаты профессионально-личностного развития. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента приводит к формированию его самообразовательной компетентности (рисунки).

Повторим, что основой подготовки конкурентоспособного выпускника становится актуализация ресурса самообразовательной деятельности, представляющая каждому человеку возможность выбора собственного пути в самообразовании и самоизменении себя.

Сконструированная нами структурно-содержательная модель актуализации ресурса самообразовательной деятельности отражает объективные потребности общества в актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента и возможности вуза в их удовлетворении. Данная модель включает образовательный процесс, интегрирующий цель (студент как субъект культуры), содержание (научное,



**Пространственно-динамическая модель взаимосвязи актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента и его самообразовательной компетентности**

нормативное, методическое обеспечение) и технологию обучения, включающую методы, формы, средства обучения, деятельность преподавателя и студента).

Успешную реализацию модели обеспечивает комплекс организационно-педагогических условий, среди которых:

– педагогические технологии (информационно-коммуникативные, рейтинго-модульные и др.);

– культурсамообразовательная среда вуза как совокупность материально-предметных, организационно-управленческих и личностных отношений, возникающих между учебным заведением и его субъектами в процессе актуализации интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных и творческих возможностей, используемых в самостоятельном изучении, поиске информации;

– обучающий спецкурс «Теоретико-методические основы актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента».

Данные условия были проверены в ходе экспериментального исследования. В задачи констатирующего эксперимента входило: определение уровня сформированности самообразовательной компетентности (знания о самообразовательной деятельности, умения, ценности, опыт), содержательного компонента, который обеспечивал развитие у студентов самообразовательной компетентности, опыта практической деятельности. Этот компонент выполнял обучающую (приобретение знаний и умений), воспитательную (формирование качеств личности значимых для самообразовательной деятельности), организационную и объяснительно-иллюстративную функции.

Нами была проведена диагностика в соответствии с выявленными критериями на основе модифицированных методик В.В. Бойко, В.В. Князевой, А.К. Марковой, К. Роджерса, портфолио достижений. В пилотажном исследовании приняло участие 500 студентов 1–5-го курсов Оренбургского

государственного университета, Акбулакского филиала Оренбургского государственного университета, Оренбургского государственного педагогического университета, Бугурусланского филиала Оренбургского государственного университета, Бузулукского гуманитарно-технологического института (филиала ОГУ). Исследование показало, что в вузах существует образовательный капитал, в который входят педагоги, студенты, научно-методическое обеспечение, научно-техническая база. Но он еще не стал ресурсом самообразовательной деятельности студента, так как цель самообразовательной деятельности не была актуализирована.

Задачи формирующего эксперимента были решены в соответствии с целью исследования – апробирования структурно-содержательной модели актуализации ресурса самообразовательной деятельности студента. Формирующий эксперимент осуществлялся в условиях непрерывного образовательного процесса, т.е. носил естественный характер. Данный этап был направлен на реализацию технологического компонента модели, выполнял ориентирующую функцию и состоял из взаимосвязанных уровней: управленческого (уровень администрации), педагогического (уровень преподавателя), личностного (уровень студента).

Оценочный компонент, выполняя мониторинговую функцию, обеспечивал установление обратной связи преподавателя со студентами и получение информации об уровнях сформированности самообразовательной компетентности студента. Методами реализации данного компонента выступали самооценка, взаимооценка, а также экспертная оценка и тестирование. Нами выявлена положительная динамика сформированности самообразовательной компетентности студента. Промежуточные результаты подверглись математической обработке, но главные результаты мы отслеживаем по портфолио достижений студентов.

В ходе актуализации ресурса самообразовательной деятельности у студентов экспериментальных групп формировались умения самообразовательной деятельности, назовем некоторые из них:

- планирование самостоятельной работы;
- пользование методикой партитурного (ознакомительного) чтения и скорочтения;
- осуществление самоконтроля за работой, объективное оценивание результата;
- распознавание и идентифицирование проблемы (отнесение к определенному классу задач);
- пользование основами гигиены умственного труда, необходимой для повышения эффективности самообразовательной деятельности и др.

Данные умения составляют основу самообразовательной компетентности. В анкетах студенты экспериментальных групп выражали собственное отношение к самообразовательной деятельности. У студентов возникла уверенность при отборе и применении научного знания, основанная на личном опыте, самостоятельно выработанная система применения знаний в новых ситуациях. Существенные качественные изменения произошли в личности студента, такие как:

- устойчивая мотивация к самообразовательной деятельности (самоактуализация, субъективный контроль, личностная самореализация);

- адекватная самооценка и готовность к самообразовательной деятельности.

Таким образом, актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента позволяет представить его самообразование в новом ракурсе – развивающемся, инновационном, требующем пересмотра устоявшихся представлений о нем.

### Литература

1. *Айзенберг, А.Я.* Самообразование: история, теория и современные проблемы: учеб. пособие для вузов / А.Я. Айзенберг. – М.: Высшая школа, 1986. – 126 с.
2. *Громцева, А.К.* Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
3. *Корвяков, В.А.* Формирование самообразовательной деятельности студента: монография / В.А. Корвяков. – М.: Университетская книга, 2006. – 140 с.
4. *Редковец, И.А.* Формирование у учащихся общественно ценной мотивации самообразования / И.А. Редковец. – Волгоград: Изд-во ВГПИ, 1986. – 88 с.
5. *Роджерс, К.* Свобода учиться / К. Роджерс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
6. *Соколова, Л.Б.* Культурологическое содержание педагогической деятельности: монография / Л.Б. Соколова. – Саратов, 2007. – 172 с.
7. *Сериков, В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
8. *Хайдеггер, М.* Бытие и время / М. Хайдеггер. – М., 1997. – 451 с. ■

УДК 374.1

## ПРИОРИТЕТНЫЕ СТРАТЕГИИ И ПРИЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Н.В. Харина

### Аннотация

В статье рассмотрены приоритетные стратегии и приемы педагогической поддержки творческого саморазвития старшекласников в условиях общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** творческое саморазвитие, приоритетные стратегии, приемы педагогической поддержки.

### Abstract

The article is concerned with priority strategies and methods of providing pedagogical support for creative self-development of seniors in comprehensive secondary schools.

**Index terms:** creative self-development, priority strategies, methods of pedagogical support.

**В** условиях модернизации российской системы образования и перехода страны на инновационный путь развития велика роль и значение творческого саморазвития школьников и молодежи.

К проблеме саморазвития на разных исторических этапах обращались философы, писатели, психологи, педагоги, начиная с Я.А.Коменского, Л.Н.Толстого, Ж.Ж.Руссо, К.Д.Ушинского, Н.А.Бердяева, А.Маслоу, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, А.Н.Леонтьева, К.Роджерса, В.И.Андреева, Л.Н.Куликовой, В.Г.Маралова, Л.И.Божович, К.А.Абульхановой-Славской, В.В.Серикова, В.А.Сластенина, М.Н.Скаткина, Д.Б. Богоявленской, В.Н.Дружинина, Н.С.Лейтес, А.Н.Леоньева, Г.К.Селевко и многих других.

В педагогической науке вопросы саморазвития личности освещаются через самопознание, самосовершенствование, самооценивание, саморегуляцию, собственную продуктивность (К.А.Ушинский, В.А.Сухомлинский, К.А.Абульханова-Славская, Ш.А.Амонашвили, П.П.Блонский, Н.К.Крупская, Л.Н.Куликова, А.С.Макаренко и др.). Анализ трудов педагогов позволяет сделать вывод о том, что понятие «саморазвитие», наполняясь педагогическим содержанием, становится все более значимым для современного гуманистического образовательного процесса, выступает как базовая характеристика для целей, содер-

жания и средств лично ориентированного образования.

К.А. Абульханова-Славская определяет процесс саморазвития личности как самостоятельное определение стратегии жизни [1]. По определению Л.Н. Куликовой, «саморазвитие – это основной путь движения человека к личностной зрелости», «индивидуальный способ усиления личностью собственной социальной продуктивности на основе напряжения и целенаправленного развития своих способностей в ходе субъект-субъектных отношений» [6].

Сравнивая понятия «развитие» и «саморазвитие» В.И. Андреев акцентирует внимание на таком признаке «развития личности», как изменение личности (количественное и качественное). Развитие личности – забота педагога, в отличие от саморазвития, где «изменения в личностной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на себя; изменения происходят не только в мотивах, интеллектуальной, эмоциональной сферах, но и в процессах «самости»: самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самореализации, самоуправления». При этом главным механизмом как развития, так и саморазвития В.И. Андреев считает разрешение противоречий, решение лично постоянно усложняющихся творческих задач [3].



По мнению В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева, «...необходимо ввести особое представление о развитии вообще как о кардинальном структурном преобразовании человеком своей самости... Речь должна идти о развитии не только по сущности природы (созревания), не столько по сущности социума (формирования), а, прежде всего, по сущности человека – о саморазвитии как фундаментальной способности становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни» [7].

Сущность понятий «педагогическая поддержка», «приемы педагогической поддержки» ученые трактуют по-разному. В современной педагогической литературе педагогическая поддержка рассматривается как превентивная и оперативная помощь (Т.В.Анохина и др.); дифференциальная адресная помощь (С.В.Бойкова); индивидуальная и личностная поддержка (Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич); педагогическая деятельность (О.С.Газман и др.), взаимодействие учителя и ученика (Г.А.Давыдов); сопровождение ребенка (Е.И.Казакова); элемент любого сотрудничества и взаимодействия (Н.Б.Крылова); сознательное управление процессом саморазвития личности (В.Г.Маралов); особый вид взаимодействия (С.А.Расчетина); основа совместной деятельности детей и взрослых (Г.И.Рогалева).

Теории педагогического стимулирования, сопровождения и педагогической поддержки представлены также в исследованиях Е.А.Александровой, Н.Г.Андрющенко, О.С.Газмана, А.В.Губановой, С.П.Ивановой, Ф.И.Кевля, А.И.Кочетова, И.М.Кунгуровой, Н.Н.Михайловой, П.Н.Осиповой, А.В.Остапенко, Е.Н.Пакалиной, А.П.Тряпицыной, Т.Т.Угрюмовой, С.А.Федоровой, Е.П.Шевчук и др.

Понятие «педагогическая поддержка творческого саморазвития старшеклассников в образовательной деятельности» нами рассматривается как личностно ориентированный системный подход и адекватный ему вид педагогической деятельности субъек-

ект-субъектной ориентации, основанный на приоритетных стратегиях и приемах, позволяющих повысить эффективность процессов творческого саморазвития старшеклассников в образовательной деятельности.

Обобщая и систематизируя различные источники, в том числе вышеназванные, а также опираясь на собственный опыт педагогической деятельности, авторами выделены следующие *приоритетные стратегии творческого саморазвития обучающихся*:

– стратегия изучения и диагностики индивидуальных особенностей и творческих способностей обучающихся;

– педагогическая поддержка самоопределения обучающихся при разработке «Я-концепции творческого саморазвития», а также их самоопределение в различных ситуациях учебной деятельности;

– поддержка и педагогическое стимулирование способностей самоуправления в учебной деятельности;

– педагогическая поддержка самосовершенствования личностных качеств обучающихся;

– педагогическая поддержка и ориентация обучающихся на максимальную творческую самореализацию в обучении.

К приемам педагогической поддержки творческого саморазвития старшеклассников мы относим действия, которые необходимо совершить для формирования и развития у школьника системообразующих элементов самости: самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, творческой самореализации и самосовершенствования личности.

В нашем исследовании к основным приемам стимулирования и педагогической поддержки творческого саморазвития обучающихся мы относим разнообразные средства диагностики и самодиагностики обучающихся, самонаблюдения, самоанализа, контент-анализа, рефлексии; приемы, стимулирующие выявление познавательных и профессиональных интересов и предпочтений обучающихся; разработка индивидуальных «Я-концепций творческо-

го саморазвития»; приемы поддержки способностей самоуправления: целеполагание, планирование, самоорганизация, самоконтроль, самокоррекция; выявление индивидуальных затруднений и педагогического стимулирования в ситуациях снижения мотивации учения: самооценка, персональные мотиваторы, использование современных технологий; приемы усложнения задач и заданий, организации и наполнения портфолио, вовлечение учащихся в различные ситуации конкурсов, выставок, проектов.

Остановимся на некоторых приемах педагогической поддержки творческого саморазвития обучающихся. Речь идет об обучающихся старшего школьного возраста: 9–11-е классы общеобразовательной школы (9-е классы мы причислили к этой возрастной группе в силу специфики работы с ними в системе предпрофильной подготовки). Именно этот возраст является сензитивным периодом для саморазвития. В этом возрасте старшеклассники в полной мере начинают осознавать смысл своего предназначения, выстраивать образовательную траекторию для дальнейшей самореализации в будущей профессиональной деятельности, реализовать свои личностные качества во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, самостоятельно выстраивать себя для продуктивной самореализации в изменчивых условиях среды.

Перед педагогом встает ряд задач по освоению вместе со старшеклассником механизмов его индивидуального развития, помощи в определении перспектив его саморазвития, поощрения и поддержки успешной адаптации школьника к условиям его жизнедеятельности, активизации у школьника процессов «самости»: самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, самореализации.

Важнейшей предпосылкой творческого саморазвития является *самопознание*, без которого немислима работа над собой. У старшеклассников формируется стремление к самосовершенствованию, происходит

становление самосознания и устойчивого образа «Я», появляются новые вопросы и новые представления о себе. Однако без педагогической поддержки и сопровождения взрослых школьники имеют весьма смутное представление о самопознании. Задачей педагога становится организация работы, стимулирующей школьников к самопознанию и саморазвитию.

К приемам педагогической поддержки процессов самопознания мы относим следующие:

- диагностика и самодиагностика обучающихся;
- самонаблюдение;
- самоанализ;
- контент-анализ;
- рефлексия.

*Диагностика и самодиагностика* – специфические виды деятельности, результатами которой становятся постановка диагноза и получение оперативной информации, позволяющей осуществлять педагогическую поддержку школьников. Для применения данного приема педагогической поддержки необходимо профессиональное кадровое обеспечение работы, в первую очередь, психологической службы образовательного учреждения.

В МОУ СОШ № 7 г. Стрежевого (на базе которой проводится исследование) в отношении старшеклассников психологическая служба работает в нескольких направлениях: диагностическом, консультативном, коррекционно-развивающем, психолого-просветительском. Для каждой возрастной категории обучающихся составляется отдельный план диагностики и самодиагностики. Не останавливаясь подробно на используемых методиках диагностики и самодиагностики старшеклассников, представим классификацию основных используемых методов. Это методы диагностики личностных особенностей старшеклассников, клинические методы диагностики личностных особенностей, профориентационные и интеллектуальные методы диагностики старшеклассников.

Кроме работы психологической службы, работа педагогов с обучающимися организуется в рамках элективных курсов предпрофильной подготовки, таких как: «Планирование карьеры», «Человекведение», «Имиджелогия», «Познай себя», «Курс творческого саморазвития» и др. Каждый курс имеет набор диагностических методик, позволяющих выявить особенности развития школьника. Разработаны методики развития выявленных особенностей личностного саморазвития, профессионального самоопределения. Проводятся тренинги, игры, диагностика и самодиагностика; составляются индивидуальные программы личностного саморазвития, заполняются «Карты саморазвития личности» (по желанию обучающихся).

Еще одним приемом (методом) познания педагогических явлений, основанных на целенаправленном восприятии и фиксации и обработки информации, является *наблюдение*.

Н.М. Борытко выделяет организационные этапы наблюдения, останавливается на требованиях к наблюдению. Суть требований: наблюдение должно быть целенаправленным, проводится по заранее разработанному плану, количество наблюдаемых признаков должно быть минимальным, а время и длительность наблюдения точно определены, заранее должна быть разработана процедура наблюдений и форма фиксации наблюдаемых фактов, объекты должны наблюдаться в естественных условиях; получаемые сведения должны подвергаться сравнению, измерению и систематизации; наблюдатель должен знать причины появления ошибок в наблюдении и способы их минимизации [5].

Главное достоинство наблюдения состоит в том, что педагог получает факты непосредственно из жизни, из окружающей действительности в процессе осуществления образовательного процесса. К недостаткам наблюдения можно отнести его субъективизм; однократность, неповторяемость наблюдения и, зачастую,

недостаток информации для заключения выводов о мотивах действия и поступков школьников.

С точки зрения психологии, самонаблюдением является такое наблюдение, объектом которого являются психические процессы, свойства, состояние субъекта, наблюдающего за собой.

В.И. Андреев полагает, что для углубленного самопознания важно овладеть методом самонаблюдения. Говоря об особенностях самонаблюдения и его применении, ученый предлагает соблюдать определенные правила [4].

Самонаблюдение не только позволяет обнаружить слабые места человека, но и может подсказать приемы, способы выхода из сложившихся стереотипов поведения и жизнедеятельности.

Самоанализ как прием педагогической поддержки не получил широкого распространения в массовой педагогической практике, на наш взгляд, потому, что в науке нет единства в толковании понятия «самоанализ» и использовании приема «самоанализа» в образовательной практике. Хорни Карен в своей книге «Самоанализ» (1942), которая стала первым руководством по самоанализу, рассматривает самоанализ как психоанализ, в котором взаимодействуют психоаналитик и пациент, а отвечая на вопрос, может ли самоанализ быть проделан «любителем», у которого нет необходимых знаний, подготовки и опыта, предлагает хорошо подумать... В отношении анализа себя, напротив, полагает, что каждый успешный самоанализ прибавляет внутреннюю силу и уверенность в себе [8].

В современных словарях мы находим следующее толкование понятия «самоанализ» (приведем несколько примеров), «самоанализ» это: «анализ, оценка своих собственных поступков, переживаний» (толковые словари Ефремовой и Ожегова, психологическая энциклопедия), «изучение человеком самого себя, стремление познать свой внутренний мир, попытка проникнуть в глубины собственной пси-

хики» (Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу, 2010), «анализ индивидом собственных суждений, переживаний, потребностей и поступков. В отличие от близкого по смыслу понятия рефлексия (от позднелат. *reilexio* – обращение назад, отражение) – самонаблюдение, размышление над своими переживаниями и мыслями – понятие «самоанализ» в большей степени концентрирует внимание на процессуальном аспекте собственной психики, отличается целенаправленностью и произвольностью процесса этого анализа» (Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер. Б.Д. Карвасарский, 2000) и др.

В нашей школьной практике на протяжении многих лет самоанализ активно использовался в профессиональной педагогической и управленческой деятельности (самоанализ деятельности педагога как учителя-предметника, самоанализ деятельности классного руководителя, самоанализ урока, самоанализ работы методического объединения, самоанализ работы руководителей школы и т.д.). Появление новых акцентов в работе школы, связанных с организацией педагогической поддержки творческого саморазвития обучающихся, смещает приоритеты деятельности педагогов в плоскость активизации творческой активности школьников по формированию процессов «самости». Школьник может сам проводить самоанализ и рефлекссию своей деятельности, определять свои приоритеты и намечать свой образовательный и личностный маршруты развития.

*Контент-анализ* является одним из эффективных методов психолого-педагогической диагностики. При этом анализу по заранее определенной схеме подвергаются письменные тексты испытуемого, его произведения, письма, продукты деятельности.

В практике нашего образовательного учреждения педагогами изучаются письменные, графические, домашние, классные, контрольные, самостоятельные, творческие работы практически по всем учебным предметам; сочинения, рефераты,

отчеты, продукты творческой деятельности (рисунки, поделки и т.д.). Это позволяет педагогам вовремя заметить проявления индивидуальных способностей школьников в определенных видах деятельности, поддерживать и мотивировать их к дальнейшему развитию через участие в выставках, конкурсах, фестивалях, конференциях и т.д.

К контент-анализу можно отнести портфолио.

Так, например, использование технологии Портфолио как формы оценивания индивидуальных достижений обучающихся имеет в школе № 7 г. Стрежевого свои особенности. Портфолио вводится для всех обучающихся с 1-го по 11-й класс. Технология «Портфолио» используется не только в образовательном (пока в основном портфолио учащихся 4-х, 9-х, 11-х классов) и воспитательном процессе («Портфолио» классного коллектива) школы, но и в работе с учителями, методическими объединениями (МО), которые последние годы отчитываются, презентуя портфолио своего МО, что позволяет повысить мотивацию творческого саморазвития педагогов. Не вызывает сомнения, что саморазвитие ребенка возможно лишь во взаимодействии с саморазвивающимся педагогом, способным к самообразованию, самоизменению; педагогом, который не только учит, а понимает и чувствует, как ребенок учится, и, развиваясь сам, развивает своих учеников.

Развитие самосознания в юношеском возрасте в значительной степени определяется формированием такого аспекта, как *рефлексия*. Рефлексия способствует продвижению личности на более высокий уровень развития.

Анализ понятия «рефлексия» широко представлен в психолого-педагогической литературе, в различных справочниках и словарях. В акмеологическом словаре (под общей редакцией А.А. Деркача) «рефлексия [2] (от лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) – самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней

жизни субъектом. ...К рефлексии относятся такие явления, как самопознание, переосмысление и перепроверка своего мнения о себе, о других людях и о том, что, по мнению субъекта, думают о нем другие люди. ...Смысл рефлексии – переход неявного знания в явное, формализованное и логически расчлененное. Способы рефлексии – выдвижение гипотез, идеализация, анализ причин того или иного впечатления, переживания... Термин «рефлексировать» означает обращать сознание на самое себя, размышлять над своим психическим состоянием [2].

В настоящее время наиболее изучена рефлексия, сопровождающая собственную индивидуальную деятельность человека по решению нестандартных (творческих) задач, рефлексия в процессе общения, в педагогической деятельности. В нашей практике рефлексия активно используется на уроке и во внеучебной деятельности, а также при организации сопровождения индивидуальных образовательных программ для анализа и осмысления достигнутых целей, мотивов, ценностей, а также определения своей ближайшей и дальнейшей жизненной и личностной перспектив развития.

Мы обзорно представили несколько приемов педагогической поддержки творческого саморазвития старшеклассников только по одной из пяти приоритетных стратегий, выделенных в нашем исследовании. Описание приемов педагогической поддержки творческого саморазвития

старшеклассников в контексте педагогической поддержки самосовершенствования личностных качеств обучающихся, формирования творческого самоопределения, самоуправления и творческой самореализации требует отдельного рассмотрения.

#### Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А.Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
3. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
4. *Андреев, В.И.* Конкуренология: учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 468 с.
5. *Борытко, Н.М.* Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 288 с. – (Профессионализм педагога).
6. *Куликова, Л.Н.* Личностное саморазвитие учащегося и учителя – основа гуманистической педагогики / Л.И. Куликова // Педагогика развития. – 2001.
7. *Слободчиков, В.И.* Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
8. *Хорни, К.* Самоанализ / К. Хорни; пер. с англ. В.В.Старовойтова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – URL: <http://www.psychol-ok.ru>

УДК 37.013.78:37.026.9

## ТВОРЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Т.В. Горбунова

### Аннотация

В статье раскрывается сущность понятия «творчество». Выделяются два подхода в рассмотрении сущности творчества в профессиональной деятельности социального педагога. Приводится классификация уровней творчества в профессиональной деятельности социального педагога.

**Ключевые слова:** социальный педагог, профессиональная деятельность социального педагога, творчество.

### Abstract

The article reveals the essence of the concept of «creativity». Two approaches to the nature of creativity in the profession of a social educator are considered in the text. Also provided is a classification of the levels of creativity of a social educator.

**Index terms:** social educator, professional activities of a social educator, creativity.

Любая профессиональная деятельность осуществляется на основании требований, норм, режимов. Она всегда определенным образом организована, т.е. имеет структуру, взаимосвязь элементов. Каждая профессиональная деятельность требует от деятеля последовательных действий, преодоления трудностей, своеобразных свойств личности, характера, специфических способностей, определенного к себе отношения [7, с.8]. Поэтому так важно изучить деятельность социального педагога всесторонне и целостно.

Смысл профессиональной деятельности социального педагога заключается в создании условий для относительно социально направленной социализации личности вопреки складывающейся стихийности и неорганизованности этого процесса в современном обществе.

Прежде чем реализовать свою деятельность, социальный педагог должен хорошо представлять особенности развития ребенка и среду, в которой он формируется. Особо следует подчеркнуть то, что ребенок, как правило, не может сам осознать свои проблемы и объяснить их социальному педагогу. Поэтому социальный педагог часто оказывается перед необходимостью само-

стоятельно выявлять факторы, негативно влияющие на ребенка, чтобы помочь ему.

Основой профессиональной деятельности, как и любой деятельности, является действие. Она состоит из цепочки взаимосвязанных действий, которые и образуют ее структуру. А.К. Маркова и Л.М. Митина выделяют три основных компонента:

- мотивационно-ориентировочное звено (ориентация в обстановке, постановка целей и задач, возникновение мотивов);
- исполнительское звено (реализация);
- контрольно-оценочное звено (результат).

На первом этапе социальный педагог формулирует цели и задачи, на втором подбирает необходимые социально-педагогические методы и средства для их осуществления, на третьем – анализирует и оценивает собственные действия. Эффективность профессиональной деятельности заключается в реализации всех ее компонентов.

Целью деятельности социального педагога является создание условий для комфорта и безопасности ребенка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негатив-

ных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах [5, с.116].

Однако цель не должна быть задана только извне (социальный и государственный заказы, социальное ожидание). Цель, которую ставит субъект действия (социальный педагог, сама личность, его семья и т.п.), вырабатывается в результате его собственной активности, творческого отношения к деятельности и ответственности за ее выполнение.

Очевидно, что цели и задачи профессиональной деятельности социального педагога будут различаться в зависимости от сферы его деятельности и от возраста ребенка, обстоятельств его жизни, его физического, умственного и психического состояния, положения в обществе и характеристик того общества, в котором он живет. Потому как социальный педагог в своей профессиональной деятельности прежде всего ориентируется на личность как высшую цель. Его задачей является, наряду с духовным саморазвитием, формирование духовных качеств личности детей, подростков, коррекции духовной ориентации взрослых людей. В связи с этим он создает, организует благоприятную социальную среду; превращает ребенка в активного преобразователя этой среды и воспитателя собственной личности; оказывает помощь ребенку в основных этапах его социализации.

Ведущим элементом профессиональной деятельности социального педагога является целеполагание. Центральной проблемой процедуры целеполагания является формулирование цели и определение оптимальных методов и средств ее достижения. Однако и при соблюдении всех рекомендаций получаемый результат не всегда соотносим с той целью, которую определили вначале. Закономерным в связи с этим стало увлечение технологическим подходом к профессиональной деятельности социального педагога.

Ключевым звеном любой технологии является детальное определение конечного результата и точное его достижение.

Другое достоинство технологии – тиражируемость, воспроизводимость, т.е. возможность ее осуществления другим человеком после специального обучения, освоения.

Основу технологического процесса составляет алгоритм действий (операций). В работах отдельных специалистов предпринимаются попытки определить типовой алгоритм профессиональной деятельности социального педагога. Рассмотрим вариант, разработанный научным коллективом под руководством И. Гайнышева [9], где выделено пять этапов:

1. Предварительный этап. На этом этапе осуществляются операции выявления, оценки и ранжирования проблемы, выяснение факторов, обуславливающих ее возникновение.

2. Этап целеполагания. На этом этапе происходит формулирование целевых установок. Цель обуславливает выбор средств и способов ее достижения, определяет направления поиска дополнительных источников информации об условиях и социальной среде жизнедеятельности ребенка.

3. Этап обработки информации. На этом этапе технологического процесса идет поиск дополнительных источников информации, сбор и систематизация информации, ее анализ и обобщение. Выводы, вытекающие из результатов аналитической работы, составляют содержательную базу для уточнения цели и задачи, для выработки программы действий, определения содержания, организационных форм и методов работы.

4. Процедурно-организационный этап. На этом этапе осуществляется последовательная реализация намеченных программ мер социального воздействия конкретными исполнителями в обозначенное время и сроки, сопоставление и соизмерение результатов с критериями успешности деятельности.

5. Контрольно-аналитический этап. Это завершающий этап технологического цикла, на котором анализируются итоги

деятельности специалистов, выявляются факторы, способствующие положительному решению задач социальной деятельности, и намечаются пути устранения недостатков.

Технологизация социальных процессов объективно неизбежна, так как социальная педагогика утверждается как наука, а с точки зрения В.П. Беспалько, «любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке» [3, с.6].

Однако использование технологий в социальных процессах претерпело ряд изменений. Это связано с тем, что:

- ожидаемый результат не может быть досконально конкретизирован, ибо крайне сложно придать изменяемому объекту необходимые для дальнейшей «обработки» черты и свойства, если исходным и конечным результатом выступает человек, а основными параметрами изменений – одно или несколько его свойств;

- в отличие от промышленных технологий, которые представляют собой строго определенную последовательность точно обработанных технологических процессов и операций, причем замена одного процесса другим, а также изменение последовательности влечет снижение результативности: в социальных процессах процедура преобразования более гибкая, не так жестко детерминирована;

- нужная последовательность даже самых результативных процессов или мероприятий не гарантирует достижения полной эффективности: человек – многофакторная система, на него оказывает влияние огромное количество внешних воздействий, сила и направленность которых различна, а порой и противоположна, поэтому заранее предсказать эффект того или иного влияния часто невозможно;

- огромную роль играет обратная связь, возможно выборочное повторение отдельных частей процесса [9, с.43].

Сложность, деликатность и отсутствие однозначных решений социальных проб-

лем ставит будущего социального педагога перед необходимостью активно искать новые, неординарные пути и способы их решения и таким образом стимулирует проявление творчества в профессиональной деятельности.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что невозможно технологизировать всю профессиональную деятельность социального педагога. Например, работа социального педагога в социуме максимально спонтанна, интуитивна, хотя она и не лишена некоторого технологического подкрепления. Таким образом, можно говорить о необходимости постоянного приспособления типовых алгоритмов к конкретной ситуации с учетом неповторимости объектов, уникальности их характеристик, обязательности индивидуального целеполагания.

Данное предположение подтверждает и тот факт, что сохранилась целая группа способов действия социального педагога, которые нельзя отнести к технологиям, – это методики.

Целеполагание для методики имеет столь же важное значение, как и для технологии. Но и в этом случае нет возможности четко, конкретно уточнить цель, в процессе работы возникает масса уточнений, кардинально меняющих предварительный замысел. В связи с этим социальный педагог вправе прибегнуть к собственной профессиональной интуиции, т.е. творчески подойти к решению проблемы, что недопустимо в рамках технологического подхода. Зачастую именно индивидуально-личностные особенности социального педагога, нюансы его теоретической и практической подготовки, профессиональная интуиция, творческий подход к профессиональной деятельности играют существенную роль в решении сложных социальных проблем.

Вопросы творчества давно волнуют ученых. Было много попыток расшифровать и объяснить этот человеческий феномен, поставить его формирование на научную, закономерную основу. Однако все прихо-



дят к единому мнению, что это невозможно сделать, ибо феномен человеческого творчества до такой степени многогранен, бесконечно неисчерпаем и находится в постоянном развитии. Хотя правил в творчестве нет, а закономерности его возникновения и формирования существуют [8, с.4].

«Анализируя жизнь и творческую деятельность талантливых людей, я все больше и больше убеждаюсь, – пишет В.И. Андреев, – что творческой личностью не рождаются, а становятся. И самое главное, творческой личностью человек делает себя сам» [2, с.97].

В исследованиях творчества в профессиональной деятельности социального педагога имеется достаточно много пробелов и противоречий. Хотя само понятие «творчество» далеко не новый предмет научного исследования.

Под «творчеством» понимается деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов [4, с.1132].

В фундаментальных трудах В.И. Андреева, Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова, в работах А.Г.Ковалева, А.М.Матюшкина и др. исследовались различные аспекты творческой деятельности.

В.И. Андреев [1], определяя творчество как вид человеческой деятельности, отмечает ряд признаков, характеризующих ее как целостный процесс, к которым относятся:

- наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;

- социальная и личная значимость и прогрессивность, которая вносит вклад в развитие общества и личности;

- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;

- наличие субъективных предпосылок для творчества (личностных качеств – знаний, умений, особенно положительной мо-

тивации, творческих способностей личности);

- новизна и оригинальность процесса или результата.

Общие и специфические особенности профессионально-творческой деятельности учителя исследованы, например, в работах Ю.П.Азарова, Ф.Н.Гоноболлина, С.М.Годника, В.И.Загвязинского, Н.В. Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, В.Г.Максимова, А.К.Марковой, И.П.Раченко, В.Г.Рындак, В.А.Сластенина, Г.С.Сухобской, Л.М. Фридмана, А.И.Щербакова и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить два наиболее важных подхода в рассмотрении сущности творчества в профессиональной деятельности.

Первый из них (К.И.Золотарь, И.П. Раченко, М.Н.Скаткин, Н.П.Тучнин, С.П.Чернев и др.) характеризует творчество в профессиональной деятельности как ее совершенствование на основе овладения педагогическим опытом. Мы считаем, что данная точка зрения отражает одну из важных сторон творчества – процесс разработки идеи решения социально-педагогической проблемы.

Второй подход – это рассмотрение творчества как деятельности, связанной с постановкой и творческим решением проблем (Н.Д.Никандров, В.А.Кан-Калик, Л.С.Подымова, В.А.Сластенин, Н.М. Яковлева и др.). На наш взгляд, второй подход полнее характеризует сущность творчества, поскольку творческий характер носит не только момент разработки идеи решения проблемы, но и сам процесс ее воплощения на практике. Этот аспект рассмотрения творчества важен для нашего исследования как необходимая составляющая деятельности каждого социального педагога.

Именно социальный педагог взял на себя функции грамотного диагностирования и прогнозирования социальных процессов, оказание предупредительно-профилактической, психолого-педагогической, социально-терапевтической и правозащит-

ной поддержки различных по социальному статусу и возрасту категорий населения, в первую очередь детей.

В повседневной деятельности социальный педагог постоянно сталкивается с проблемами, которые не имеют однозначных решений. В таких случаях ему приходится учитывать разные обстоятельства, взвешивать доводы «за» и «против», оценивать степень риска, находить компромиссы.

Профессиональная деятельность социального педагога, таким образом, не сводится, как это часто считают, к выбору оптимальных вариантов выхода из проблемной ситуации. Вначале нужно оценить ситуацию, затем необходимо провести поиск удовлетворяющих целям и условиям ситуации вариантов. В таком случае выбор выступает лишь заключительным этапом поиска. Могут быть случаи, когда социальный педагог на основе учета основных, определяющих, факторов сразу выходит на лучший вариант: помогают опыт, интуиция или подсобные средства поиска решения. Чаще всего оптимальный вариант находят не путем перебора, а в результате сравнительного анализа и оценки нескольких вариантов, а другой был испробован в прошлом опыте. Если же эти варианты не удовлетворяют, он моделирует совершенно новый вариант [6, с.73]. В этом случае на нем лежит профессиональная и этическая ответственность перед профессией, коллегами, обществом и самим собой как субъектом деятельности.

Высоко оценивая любое проявление творчества в профессиональной деятельности социального педагога, мы должны тем не менее подходить к нему дифференцированно, уметь оценивать его социальную значимость, новизну и глубину. Адаптируя предложенную В.И. Загвязинским [6] классификацию уровней педагогического творчества по своему объективному смыслу и значению, мы условно результаты творчества социального педагога подразделили на открытия, изобретения и усовершенствования.

Наиболее масштабные и новаторские решения – это открытия, ибо они позволяют увидеть новые возможности совершенствования как самой профессиональной деятельности, так и включенного в нее человека, социального педагога. Открытия связаны с выдвижением новых идей и их воплощением.

Второй уровень творчества в профессиональной деятельности социального педагога связан с преобразованием, конструированием отдельных элементов системы, средств, методов, условий. Результаты этого уровня профессиональной деятельности можно условно назвать изобретениями.

Наконец, третий уровень творчества социального педагога – это усовершенствование, т.е. чаще всего модернизация и адаптация к конкретным условиям уже известных методов и средств.

Проявление творчества в профессиональной деятельности социального педагога варьирует от крупных и ярких до скромных и малозаметных, но сущность творческого процесса одинакова для всех. Разница – в масштабах достижений и их общественной значимости.

Таким образом, под профессиональной деятельностью социального педагога мы понимаем целенаправленную, осознанную, лично значимую деятельность, направленную на продуктивное и творческое решение профессиональных задач.

Рассмотрение профессиональной деятельности социального педагога как взаимосвязанной системы позволяет анализировать ее с позиций изменяющихся целей и задач профессионального образования, оценить новые требования к личности социального педагога, новое содержание, технологию, методы и средства подготовки будущих специалистов.

Высокий профессионализм в работе социального педагога исключительно важен, так как эта деятельность относится к типу профессий «человек-человек» и от решений специалистов, которые ее выполняют, часто зависят судьбы детей и их семей.

Следовательно, чтобы большинство студентов могло достичь самого высокого уровня профессионализма, необходимо создать такие условия в период обучения в вузе, чтобы каждый пришел к осознанию необходимости саморазвития, самосовершенствования своей будущей профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что постоянная глубокая мотивация к творчеству в той сфере деятельности, которой личность отдает предпочтение, является особенностью лишь творческой личности.

#### Литература

1. *Андреев, В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 157 с.
2. *Андреев, В.И.* Конкурентология: учеб. курс для творческого развития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
3. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с.
4. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М.Прохоров. – 2-е изд., доп. – М.; СПб.: Науч. изд-во «Норинт»; «Большая российская энциклопедия», 1999. – С. 1132.
5. *Галагузова, Ю.Н.* Теория и практика системы профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.Н. Галагузова. – М., 2001. – 373 с.
6. *Загвязинский, В.И.* Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
7. *Кузьмина, Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В.Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
8. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
9. *Шакурова, М.В.* Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.В. Шакурова. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

УДК 37.032

## РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В НАЧАЛЕ ОБУЧЕНИЯ

Л.Н. Росина

### Аннотация

Статья посвящена описанию специфики рефлексивности студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности. Предлагаются способы развития рефлексивности на начальном этапе обучения в вузе.

**Ключевые слова:** профессиональное обучение, рефлексивность, развитие, уровни рефлексивности, рефлексивные упражнения.

### Abstract

The article describes some particular aspects of reflexivity in psychology students during the process of education. The author offers some ways of developing reflexivity at the initial stage of studying at an institution of higher education.

**Index terms:** professional education, reflexivity, development, levels of reflexivity, reflective exercises.

Рефлексию выделяют сегодня как особую психологическую реальность, которая является важнейшей составляющей образовательной практики. Исследования А.В.Карпова доказали, что по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как «организационное качество», основная функция которого состоит в соорганизации и интеграции иных качеств. Обладая рефлексивностью, субъект может сознательно опираться на свои «сильные стороны» и уходить от использования своих «слабых сторон» [3, с.123]. Проблема развития рефлексивности в студенческом возрасте приобретает особую актуальность в связи с тем, что она выступает важнейшим механизмом развития личности как способность субъекта учебной деятельности осознавать свои действия, уровень знания и незнания и определяющая умения в случае необходимости либо выйти на новые способы работы, либо обратиться за помощью к преподавателю.

Практически все исследователи рефлексивных способностей отмечают их низкий уровень у студентов к началу обучения в вузе, не соответствующий объективным требованиям учебно-профессиональной деятельности. У первокурсников отсутствует рефлексия содержательных оснований

учебных действий, отмечается слитность представлений о способах учебной деятельности с содержанием материала и ситуацией усвоения, затруднения в выделении содержания, способов и приемов учебной работы. Отрефлексировать собственную позицию, в том числе и по отношению к профессиональным знаниям, удастся далеко не каждому студенту [1, с.86].

Целью нашего исследования стало изучение рефлексивности у студентов-психологов, обучающихся в вузах Кирова и Нижнего Новгорода. Для изучения способности к осмыслению собственной деятельности и поведения мы использовали «Методику для определения уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой (рисунки).

Исследование показало преобладание средненизких уровней рефлексивности на всех этапах вузовского обучения.

Мы убедились, что у основной массы студентов в начале обучения отсутствует потребность в осознании смысла и способов деятельности, меры своей успешности в ней, нет устойчивой склонности к осмыслению личностных качеств и способов их развития. При этом отмечается полная поглощенность первокурсников содержательной стороной учебно-профессиональной деятельности, которая выражается в

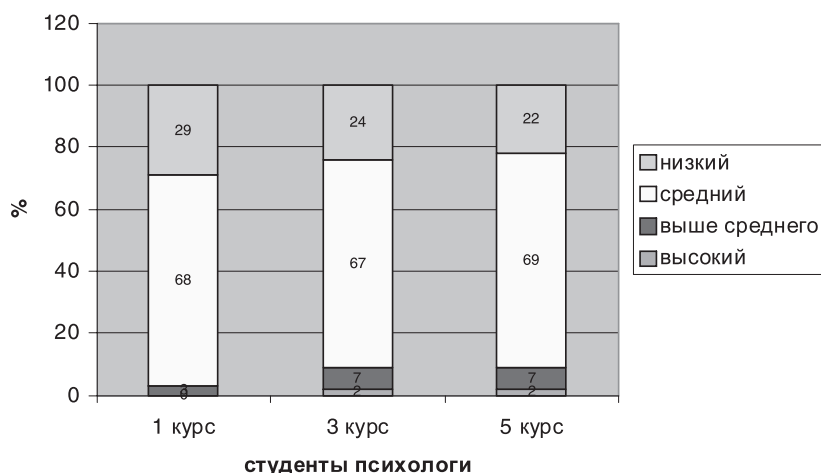


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням развития рефлексивности

репродуктивном, дословном, некритичном воспроизведении научных текстов. Типичным для студентов оказался средний уровень рефлексивности, который характеризуют эпизодичность размышлений над своими действиями и отношениями, отсутствие самоанализа, недостаточная обдуманность поступков и высказываний, предпочтение жить сегодняшним днем, не задумываясь о будущем (68% испытуемых). В обучении эти студенты указывают, что им трудно оценить себя, выражают пожелания, чтобы эта оценка исходила от преподавателя, редко отмечают неэффективные способы деятельности. Низкий уровень рефлексивности, для которого характерны отсутствие самоанализа, предпочтение действовать, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью, показали 23% студентов. Лишь для небольшой части студентов, по нашим данным (9% испытуемых), характерен уровень рефлексивности выше среднего, который характеризуется потребностью в самоанализе способов деятельности и собственных личностных качеств.

Степень развития качества рефлексивности у наших испытуемых не позволяла им адекватно реализовываться в процессе профессионального обучения. Тем не менее мы обнаружили тенденцию увеличения

показателей рефлексивности от 1-го к 3-му курсу, которая, вероятно, связана со спецификой профессионального обучения психологов, с содержанием психологических знаний, которые студенты, осмысливая, переносят на себя. Сниженные показатели рефлексивности вплоть до выпускного курса указывали на присущий испытуемым инфантилизм в осмыслении личностных и профессиональных перспектив.

Учитывая возрастную специфику становления субъектности студентов в учебно-профессиональной деятельности, прежде всего за счет формирования нового уровня рефлексии, следующей нашей целью стала разработка развивающей программы приобретения студентами рефлексивного опыта, способствующего профессиональному саморазвитию. Исходя из известного положения о том, что сформированность рефлексии как процесса определяется особенностями осознания субъектом процессуальной стороны деятельности, смыслами развивающей работы стало обеспечение студентам позиции анализа для выполнения рефлексивных действий. Первокурсникам особенно необходима помощь в преодолении поглощенности содержанием деятельности и в овладении способами анализа ее смысла и содержания. Ценностно-рефлексивное взаимодействие

создает своего рода базис для отражения и преобразования способов деятельности и личностных свойств, помогает осознать проблемы, стимулируя процессы изменения старых и освоение новых смысловых позиций субъектов обучения [2, с.112].

Разработанная нами программа решала задачи приобретения студентами опыта рефлексивного анализа содержания и способов учебно-профессиональной (интеллектуальной) деятельности; развития интереса к самоанализу личностных качеств, обеспечивающих ее успешность [4, с.83].

В начале обучения (на 1-м курсе) реализовывался первый блок развивающей программы, который обеспечивал получение студентами знаний о структуре и содержании учебно-профессиональной деятельности, представлений об эффективных способах самоуправления. Это позволяло им при осуществлении рефлексивного анализа рассматривать свою деятельность как определенную структуру в совокупности целей, условий, способов действий и других компонентов, выделяя в ней слабые звенья.

Студентам раскрывалась сущность рефлексии деятельности как двусторонней направленности сознания на решаемую задачу, с одной стороны, и на собственные способы выполнения – с другой. Важно было развить их способности фиксировать сбой в выполняемой деятельности, диагностируя его причину. Основными методами были самоотчет и самоанализ. В содержание семинарских, практических занятий и в задания для самостоятельной работы включались рефлексивные упражнения, назначением которых был анализ содержания деятельности и способов ее выполнения. Например, на семинаре по теме «Мышление» (1-й курс) студентам предлагались задания на передачу смысла выполненной деятельности: «Прежде чем выступить по теме, ответьте на вопросы: 1) где применимо полученное вами знание; 2) какие психологические понятия содержат ваше сообщение; 3) в какой схеме мо-

жет быть зафиксировано сообщение; 4) на какие вопросы вы получили ответ при изучении материала; 5) какой вывод вы сделали по результатам изученного; 6) как вы лично можете использовать это знание?».

Предполагалось, что, заняв рефлексивную позицию, студенты покажут осознание цели и смысла изученного; смогут выстроить систему понятий, на основе которой построено сообщение; выделят способы представления этой информации слушателям.

Диалоговая форма проведения занятий и рефлексивные задания позволили убедиться в том, что при подготовке к семинару студенты первоначально не осмысливают изученный материал, не видят в нем ответа на конкретный вопрос. «Нерефлексирующие» студенты излагали материал, законспектированный к семинару сплошным текстом. Первоначально на вопросы, какие положения автора важно донести до слушателей, ответы типа: «Я не разобрала» являлись типичными. На вопрос о применимости знания, студенты давали ответы: «В педагогике, практике образования, для учителей». Они не делали попыток «вернуть знание на себя», психологические знания для них не имели личностного смысла. Затруднения в использовании системы понятий для воспроизведения изученного, неспособность «донести» знание до слушателей в понятной для восприятия форме, отсутствие логики изложения свидетельствовало о неосознанности знаний. На вопрос преподавателя: «Как вы лично можете использовать это знание», ответы были следующими: «Сложно сказать, может быть в будущем». На начальном этапе обучения большинство студентов самостоятельно не ставили цели использования психологических знаний для саморазвития, не видели способов их практического применения. Отношение студентов к получаемым знаниям как к абстракции показывало, что их смысл студентами не осознается. Это происходит до тех пор, пока помощь студентам не становится специальной задачей преподавателя.

Способность к самостоятельным выводам как итоговой рефлексии прямо зависела от умения студентов выстроить смысл, цель и логику изложения. Затруднения в логической подаче материала у первокурсников были связаны с тем, что научные понятия не выступали для них средством передачи знания другим (слушателям). Поэтому первоначально было важным развитие интеллектуальных умений резюмирования научного текста, его схематизации, выполнение обобщений и выводов по изученному материалу. Студенты, не выделившие для себя смысла информации, не могли сделать вывода. Постепенно, когда студенты научались резюмировать текст, выстраивать смысл и логику изложения материала, они уже не затруднялись в этом.

Важно отметить, что развитие рефлексивности идет в тесной взаимосвязи с развитием интеллектуальных свойств: аналитичности, гибкости, осознанности, глубины. Систематическая и последовательная работа преподавателя достаточно быстро дает необходимые результаты. Например, на семинарском занятии по теме «Мышление» студент-первокурсник выполнял сообщение по самостоятельно выбранной для анализа теме «Особенности усвоения понятий по Д. Брунеру». Он сделал следующий вывод: «Этапы усвоения понятий трудно фиксировать, этот процесс не поддается вербализации. Критерии усвоения понятий – это выделение существенных признаков, ведущее к тому, что субъект будет их правильно классифицировать». Этот студент на вопрос, какое новое знание он получил при подготовке к семинару, легко ответил: «Я разобрался в том, что процесс усвоения понятий является многоэтапным и требует педагогического руководства».

Когда субъект не улавливает смысла знания, оно не предстает лично значимым и, не встраиваясь в систему когнитивных структур, пропадает. Студенты-психологи в начале обучения испытывают объективные трудности по осознанию прикладного назначения теоретических знаний,

не видят возможностей их практического использования для саморазвития. Это не удивительно, так как школа дает «чистые» знания, а вуз прикладные. Требуется накопление опыта выполнения рефлексивных заданий и специальная помощь преподавателя для формирования установки на осмысление содержания и способов деятельности, а также личностных свойств. Например, для упражнения в рефлексивной самооценке выполненной деятельности студентам после выступления на семинаре задавались следующие вопросы: «1. Какие ключевые идеи вы отразили в вашем сообщении (презентации). 2. Насколько полно содержание сообщения отражает заявленную вами тему. 3. Что еще можно было бы включить в содержание сообщения. 4. Какие способы использовались для выполнения задания. 5. Какие достоинства и недостатки можно отметить в вашей работе. 6. Как улучшить в будущем вашу деятельность?».

Первоначально студенты затруднялись в выполнении самооценки в силу непривычности и сложности заданий. Преподаватель привлекал группу к рефлексивному анализу, оказывал помощь студентам. Последние постепенно начинали выполнять рефлексивные задания самостоятельно.

Приведем примеры выполнения студентами рефлексивного задания-самоотчета на семинаре по теме «Сознание» (1-й курс). На вопрос преподавателя: «Какие трудности вы испытывали при подготовке к семинару?» студенты отвечали: «Трудно выделить главное, сократить текст, структурировать ответ, овладеть понятийным аппаратом, поставить проблему для обсуждения, обобщить материал, сформулировать выводы, подобрать примеры». На вопрос преподавателя: «Какие трудности вы испытывали в ходе работы на семинаре?» студенты отвечали: «Страх перед аудиторией, трудности в свободном изложении материала, недостаточная ориентировка в материале для ответов на вопросы».

Психологическими механизмами рефлексивного процесса выступают: рефлекс-

сивный выход, интенция, категоризация, схематизация, объективация, которые использовались как специальные приемы рефлексивного анализа.

Так, при проведении на семинаре рефлексивного упражнения с использованием приемов «рефлексивный выход» и «интенция» преподаватель первоначально выступал в роли «аналитика», он периодически останавливал обсуждение вопросов (рефлексивный выход), указывал на отклонения в деятельности, на ошибочные способы выполнения заданий. Далее он побуждал студентов к совместному осмыслению деятельности (интенция): «Оцените, насколько эффективна наша работа, выделите недостатки в достижении целей, укажите отклонения в ходе деятельности, оцените правильность выполнения поставленных задач».

Студенты высказывали критические замечания, по содержанию и ходу совместной работы. Далее преподаватель предлагал студентам выполнять роль аналитика поочередно: «Как только наша совместная деятельность перестанет быть эффективной, остановите процесс, аргументируйте причину остановки деятельности, укажите конкретные недостатки ее осуществления».

Прием «категоризация» (определение осуществляемой деятельности с точки зрения ее целей, средств, способов) использовался в начале, середине (после рефлексивного выхода) и конце занятия. В начале занятия студентам предлагалось указать цель занятия и сформулировать индивидуальные цели саморазвития, назвать способ представления изученного материала. Это помогало осознать общую цель, многообразие индивидуальных целей и способов деятельности, оценить собственное развитие. В конце занятия требовалось оценить степень достижения цели разными участниками, выделить наиболее удачные способы представления материала, творческие находки. Первоначально студенты испытывали затруднения в выполнении заданий, которые касались вербализации

способов действий, но помощь преподавателя и дальнейшие упражнения делали эти задания доступными для них.

Прием «схематизация» (представление содержания деятельности в знаковых средствах) предполагал предъявление изученного материала в виде формулы, схемы, логического опорного сигнала. Материалами для схематизации выступали: структура психических явлений, варианты классификаций, основные положения теорий. Прием «объективации» (обобщения содержания в виде вывода, принципа, правила) использовался в конце лекционного или семинарского занятия. Так, студентам предлагалось сформулировать коллективный вывод, выбрать самый удачный вывод из нескольких предлагаемых вариантов, объяснить эпизод из жизни или художественного произведения с научной точки зрения.

Систематические рефлексивная оценка и самооценка, анализ и самоанализ продуктов деятельности, самоотчеты, фиксация удачных и неудачных способов работы развивали способности осознавать причины своих ошибок, готовность к устранению недостатков. Студентам предлагались также специальные рефлексивные упражнения, назначением которых была помощь в самопознании личностных свойств. Например, после изучения темы «Память» предлагались задания на осознание индивидуальных особенностей памяти (указать тип памяти, уровень ее готовности, точность воспроизведения материала, объем). Специальное занятие посвящалось рассмотрению эффективных индивидуальных приемов запоминания, самоанализу качеств ума. Предметом анализа и самоанализа выступали способы выполнения заданий самостоятельной работы, качество портфолио. Анализ и самоанализ деятельности позволяли студентам увидеть свои сильные и слабые стороны, осознать способы саморазвития.

В конце учебных занятий обязательно выделялось время на рефлексивный



анализ. Использовался прием «свободное высказывание», когда обучаемый выступал как собеседник, сообщающий о своих ощущениях, мыслях, ассоциациях. В силу необычности для студентов подобного приема первоначально преподаватель пояснял, что можно высказать любые мысли, вопросы, сомнения, критические замечания, предложения, поделиться чувствами, которые возникают по ходу занятия. Высказывания студентов позволяли своевременно реагировать на имеющиеся у них проблемы, давать психологические рекомендации, полезные для всей группы, уточнять, как понят материал, акцентировать главное. Часто преподаватель дополнял высказывания студентов, привнося собственные смыслы, побуждая к аналогичным действиям и проявлению аутентичности, вызывая дискуссию по теме за счет ярких примеров, проясняющих ее содержание.

По окончании первого года обучения произошли значительные сдвиги в осмыслении студентами собственной учебно-профессиональной деятельности; было отмечено повышение уровня рефлексивности в самостоятельной работе, появление способностей к рефлексивной самооценке не только результата, но и способов деятельности.

Полученные нами результаты позволили сделать следующие общие выводы: развитию и упрочению рефлексивных способностей способствуют организация ценностно-смыслового взаимодействия со студентами, система заданий для само-

стоятельной работы, построение заданий в логике развития самоанализа способов деятельности; система обратной связи, позволяющая корректировать направления развивающей работы. Важным условием выступает создание рефлексивного образовательного пространства как базиса учебного сотрудничества по осознанию и преобразованию личностных свойств, способов учебно-познавательной деятельности, путей ее совершенствования. Апробация специально разработанной программы развития рефлексивных способностей студентов-психологов в начале обучения в вузе подтвердила возможности их развития при комплексном воздействии. Полученные результаты свидетельствуют о сензитивности сферы субъективной активности студентов к развивающим воздействиям.

#### Литература

1. *Власова, Ю.В.* К вопросу о профессиональном становлении и развитии личности психолога / Ю.В. Власова, О.А. Белобрыкина // Психология в вузе. – 2004. – № 2. – С. 86–98.
2. *Вязникова, Л.Ф.* Психологические основания процесса профессиональной переподготовки руководителей системы образования: дис. ... д-ра психол. наук / Л.Ф. Вязникова. – Хабаровск, 2002.
3. *Карпов, А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 424 с.
4. *Росина, Н.Л.* Формирование профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе / Н.Л. Росина. – Киров: Старая Вятка, 2011. – 219 с. ■

УДК 378.046.4

## КОНСУЛЬТАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

**Е.В. Стародубцева**

### **Аннотация**

Данная статья посвящена рассмотрению технологии консультационного сопровождения инновационной деятельности педагогов как фактора их профессионального развития в системе постдипломного образования. Результатом консультационного сопровождения инновационной деятельности педагогов является разработка деятельностных норм, воспроизводимых за счет технически организованной индивидуальной и групповой рефлексии образовательной ситуации.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, консультационное сопровождение, образовательная ситуация, педагогическая рефлексия.

### **Abstract**

This article deals with the technology of providing consultative support to educational innovation as a crucial factor for teachers' professional development in post-graduate education. Consultative support of innovation leads to the development of specific activity-related rules that are reproduced through organized and technology-enhanced collective reflection on a certain educational situation.

**Index terms:** innovation, consultative support, educational situation, educational reflection.

**В** условиях модернизации российской системы образования значительно повышаются требования к уровню профессионального развития педагогов. Понимание постдипломного образования взрослых как опережающей сферы, обеспечивающей профессиональное развитие педагогов и инновационное развитие других сфер общественной практики, с неизбежностью вызывает изменения в структуре и содержании деятельности специалистов системы образования и требует освоения ими новых средств и методов работы.

Как показал анализ опыта становления нового педагогического профессионализма в системе постдипломного образования, процесс освоения инновационных способов и техник происходит медленно и неэффективно. Использование традиционных подходов и выработанных годами стандар-

тных образцов неотрефлексированной деятельности детерминирует формирование у педагогов привыкания к работе с этими неадекватными образцами деятельности и, как следствие, практически не происходит осмысления собственных средств, методов и образцов инновационной деятельности.

По мнению ученых, смысл образования взрослых на этапе послевузовского обучения состоит в создании условий для перехода образования в самообразование, обучения в самообучение, развития в творческое саморазвитие личности (В.И.Андреев, С.Г.Вершловский, В.Г.Воронцова, С.И.Змеев, Г.А.Игнатьева, Т.А.Каплунович, Э.М.Никитин, В.Г.Онушкин, В.И.Слободчиков, И.Д.Чечель и др.).

В связи с этим становится понятно, что в инновационных педагогических системах традиционные образцы деятельности

при управлении изменяющейся ситуацией должны использоваться в качестве средств, а не в качестве исходного материала. Только в этом случае продуктом управления становятся *способы* построения практики инновационного образования, по мнению В.И.Слободчикова, создается «непрерывный рефлексивный контур» всей инновационной деятельности в целом и конкретного педагога в частности как необходимый компонент инновационной системы и условие для ее инновационного развития [8, с.18–19].

Несмотря на то что многие ученые занимаются изучением проблемы консультационного сопровождения инновационной деятельности педагога (О.С.Анисимов, Ю.В.Громыко, Ю.А.Краснов, Н.А.Масюкова, О.Г.Прикот, В.Д.Симоненко, В.И.Слободчиков и др.), в системе постдипломного образования педагогическое консультирование носит ярко выраженный стихийный характер, страдает технологической неопределенностью и используется лишь локально.

Особая значимость консультационного сопровождения как непрерывной деятельности обусловлена особенностями развития открытых образовательных систем, требующего от персонала образовательных учреждений гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию, что делает необходимым постоянное участие педагогов в программах профессионального развития и оказание им консультационной помощи и поддержки в ситуациях затруднения.

Опираясь на работы ученых в рамках проектно-преобразующей и исследовательской методологии (Н.Г.Алексеев, О.С.Анисимов, В.П. Беспалько, Ю.В. Громыко, О.Г.Прикот, В.И. Слободчиков), свое исследование мы связываем с изучением вопросов о сути педагогического консультирования, его технологическом оформлении и возможностях применения в сопровождении инновационной деятельности педагогов в системе постдипломного образования [2].

Целью нашего исследования стала разработка и экспериментальная апробация технологии консультационного сопровождения инновационной деятельности педагогов в системе постдипломного образования. Его ведущая идея заключалась в предположении о том, что технология консультационного сопровождения инновационной деятельности педагога обеспечит эффект профессионального развития, если:

- консультационное сопровождение выступает в качестве современного способа технически организованной групповой и индивидуальной рефлексии образовательной ситуации, связанной с построением практики инновационного образования;

- в качестве элементарной единицы проектно-программной организации консультационного сопровождения будут выступать «деятельностные нормы» профессионального развития педагога;

- педагогическое проектирование и рефлексивные механизмы управления будут включены в комплексную междисциплинарную образовательную программу подготовки педагога к инновационной деятельности;

- в качестве результата консультационного сопровождения выступит процесс формирования критических позиций профессионалов-консультантов, направленный на изменение поведения взаимодействующих субъектов и выработку ими совместных продуктов инновационной деятельности.

Обзор имеющихся подходов к раскрытию феномена педагогического консультирования (В.И.Алешникова, О.С.Газман, М.А.Гулина, Р.Кочюнас, В.Ю.Меновщиков, Н.Н.Михайлова, В.А.Мокшеев, С.М.Юсфин и др.) позволил выделить две взаимосвязанные составляющие:

- консультирование является одной из функций педагогической деятельности в целом (субъектом являются учителя, воспитатели, администрация школы, а также, в известной степени, школьная инспекция);



способностью к лидерству и способностью воздействовать на других с целью интеграции совместной деятельности и удовлетворения интересов данного сообщества; способностью позиционного самоопределения; операционально-инструментальными способностями; рефлексивно-экспертными способностями;

5) по типу консультант-клиентских отношений, сложившихся в теории и практике консультативной деятельности, можно выделить три базовых функции консультанта: 1) разработка рекомендаций по конкретным изменениям в практике образования (консультант-специалист); 2) «выращивание» новых образцов деятельности (консультант-профессионал); 3) проведение экспертизы продуктов деятельности, определение методов выявления и решения организационных проблем (консультант-эксперт) [8, с.88].

*Управленческая (рефлексивная) культура* (2) – имманентное свойство личности, которое проявляется в его профессиональной деятельности. Критерии: продуктивность; умение определять и формировать цели; умение быть партнером; соответствие стиля управления конкретной ситуации, готовность к инновационной деятельности и т.д.

*Коммуникативная деятельность* (3) – деятельность общения и педагогического взаимодействия, в котором реализуется обмен другими деятельностями (исследование, конструирование, проектирование, учение, стратегирование и др.); связь между индивидами, основанная на взаимопонимании и поиске общих смыслов; создание комфортных условий деятельности субъектов образовательного процесса и оценка личностно-смыслового отношения.

*Функции управления* (4) – определенный вид управленческой деятельности, объективно необходимой для обеспечения целенаправленного воздействия на объект управления.

*Контроль и оценка* (5) – итоговая форма охватывающей рефлексивной деятельности,

результат определения и анализа качественных и количественных характеристик управляемого объекта, а также непосредственно процесса управления, позволяющего педагогу стать консультантом-профессионалом-экспертом.

Сформированные качества личности педагога (1) стимулируют постоянное присутствие в его деятельности управленческой (рефлексивной) культуры (2), которая создается посредством коммуникативной деятельности (3), что заставляет отказаться от авторитарной позиции и осуществлять управленческие функции (4), ориентируясь на результат (продукт), подвергающийся проверке и оценке самой личностью (5).

По аналогии с бизнес-образованием, консультационное сопровождение педагогов в системе повышения постдипломного образования на стадиях инновационного процесса может проходить как в форме модерирования, так и в форме супервизии [6]:

1. Модератор-консультант – специалист сориентирован на организацию *процесса* развития. Его задачей является актуализировать внутренние творческие потенциалы педагогов и с помощью специальных техник модерации подвести их к осмыслению своих профессиональных потребностей, разрешению ситуации затруднения, определению проблем профессионального развития отдельных индивидов, групп и коллектива в целом.

2. Деятельность супервизора (консультант-профессионал-эксперт) является более сложной по сравнению с деятельностью обычного консультанта, поскольку супервизор не только оказывает консультационную помощь педагогу в ситуации профессионального затруднения, но и осуществляет в процессе супервизии глубокую коррекцию и формирование профессиональных установок клиентов, а также выступает консультантом консультантов.

Формирование инновационной деятельности возможно через организацию системы педагогического консультирова-

ния с использованием проектных форм и рефлексивных режимов повышения квалификации педагогов. Оказание консультационных услуг педагогу на каждом этапе инновационной деятельности представляет собой систему взаимосвязанных образовательных ситуаций развития и адекватных им обучающих действий. В этом плане особую роль приобретает технология ситуационно-позиционного обучения, в основе которой деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования с его целевой ориентацией на позиционное самоопределение и управление своим развитием [3].

Как показала в своей монографии Г.А. Игнатъева, стержневым фактором проектирования развивающего образования выступает деятельностное содержание образования педагога как система задачных форм организации процесса профессионального развития, связанная с раскрытием педагогом субъективности в профессионализме. Основная идея построения инновационной стратегии консультационного сопровождения состоит в том, что в деятельностном пространстве задаются различные образовательные ситуации.

В контексте нашего исследования образовательная ситуация как ситуация самоопределения субъектов образования предполагает сознательное установление ими границ свободы собственной деятельности и соотнесение собственной позиции с социально-культурными нормами и позициями других субъектов. Образовательная ситуация – это ситуация движения в освоении способов и средств собственной профессиональной деятельности.

Стратегия консультационного сопровождения инновационной деятельности включает пять типов образовательных ситуаций как ситуаций профессионального развития.

1. Образовательная ситуация «Проблема». На данном этапе осуществляется актуализация и проблематизация средств

профессиональной деятельности, что предполагает выявление необходимости изменений на каких-то участках образовательного процесса (выявление проблемы). Основные практические и обучающие действия – рефлексивный анализ и формирование системы различий. Базовыми функциями рефлексии как механизма профессионального развития являются выход из поглощенности деятельностью в рефлексивную позицию относительно ее средств и способов, использование компонента интенции и «рефлексивной спирали развития» [3].

2. Образовательная ситуация «Задача» связана с целеполаганием, обозначением ведущих смыслов, идей и ценностей процесса обучения, выстраиванием общей системы ценностей. Базовое обучающее действие в данной ситуации предполагает выявление актуальных проблем каждого обучающегося – целеполагание и включает мотивацию, выделение предмета деятельности (тематический анализ), постановку учебной задачи собственной деятельности.

3. Образовательная ситуация «Самоопределение» направлена на разработку концепции изменений и самоопределения. Данная ситуация концептуализации направлена на выявление потребности в изменениях, запуск процесса создания новшеств. На данном этапе определяется «сборка» позиций коллективного субъекта деятельности. Базовое обучающее действие – ценностно-смысловое позиционное самоопределение – опирается на рефлексивную направленную на самого обучающегося и его действия внутри коллективной деятельности.

4. Образовательная ситуация «Программа». В этой ситуации главным компонентом деятельностного содержания является моделирование и программирование. Главная функция рефлексии (компонент конструирования, схематизации) – анализ способов организации взаимодействия, приемы организационной рефлексии и содержательного обсуждения.

5. Образовательная ситуация «Экспертиза» (*рефлексивного оформления замысла*) предполагает выстраивание в собственной рефлексии отношения к внедрению (освоению) новшеств, перевод в режим постоянного использования в образовательном процессе. Основные обучающие действия – проектирование новых эталонов средств и предмета деятельности; постановка целей коллективной деятельности отдельным человеком и осознание ответственности перед другими и собой за эту инициативу (развитие лидерских качеств).

Эффект профессионального развития понимается нами как интегральная характеристика уровня сформированности профессионализма, включающего рефлексивность и креативность педагога, позиционность, связанную с мотивацией и способностью к выполнению инновационной деятельности и групповому взаимодействию, принятию профессиональной позиции и умением проектировать ситуации развития [3].

Разработанная технология консультационного сопровождения инновационной деятельности педагогов в системе постдипломного образования позволяет формировать новую функциональную позицию педагог-консультант, способствующую в создании инновационных проектов и построении практики инновационного образования.

## Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М.: Изд-во МАРО, 1996.
3. Игнатъева, Г.А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: монография / Г.А. Игнатъева. – Н. Новгород: НГЦ, 2005.
4. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян. – М.: Просвещение, 2006.
5. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001.
6. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, С.Н.Горычева, В.Н.Аверкин, А.Г.Ширин, А.В.Петров; под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. – М.: Издат. центр «Академия», 2006.
7. Слободчиков, В.И. Очерки по психологии образования / В.И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
8. Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т.М.Ковалевой. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. ■

УДК 378.126

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

П.Н. Гапонюк

### Аннотация

В работе определены концептуальные основания моделирования коммуникативных технологий обучения будущих педагогов. Актуализирована важность задачи подготовки педагогических кадров, способных к осуществлению коммуникации на различных уровнях социальной жизни. Раскрыто содержание понятий «коммуникация», «язык» в их соотношении. В качестве концептуальной основы модели коммуникации в обучении студентов-педагогов определена теория «концепта». Введены в научный оборот категории «личностный концепт», «личностная концептосфера».

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативные ресурсы, тип коммуникации, коммуникативная культура, речевая культура, коммуникативная среда обучения, языковая коммуникация, речевая коммуникация, концепт, концептосфера, полиязыковая коммуникация, личностный концепт, личностная концептосфера.

### Abstract

The article defines the conceptual framework of modeling communicative technologies in teacher training. The author stresses the importance of training educators capable of communication at various social levels. The article traces the correlation between the concepts of «communication» and «language». The theory of «concept» is accepted as the conceptual basis of communication model in teacher training. The author also introduces the categories of «personal concept» and «personal conceptosphere».

**Index terms:** communication, communicative resources, type of communication, communicative culture, verbal culture, communicative learning environment, linguistic communication, spoken communication, concept, conceptosphere, polylingual communication, personal concept, personal conceptosphere.

**К**оммуникативная интеграция России в мировое образовательное пространство обуславливает новый взгляд, обогащающий инновационные процессы в сфере высшего образования, на сферу профессионального становления педагога, выступающего условием интеркультурной коммуникации. Обновленный характер деятельности педагога требует специфических умений, обеспечивающих успешность многоаспектного процесса коммуникации, в том числе и на полиязыковом уровне. Важность задачи подготовки педагогов, способных к осуществлению коммуникации на различных уровнях социальной жизни, очевидна.

Коммуникация нечто «большее», чем простой обмен информацией (последний характеризует ее внешнее протекание), и «большее», чем общение. По содержанию

коммуникация представляет собой взаимодействие субъектов в общественных и социальных процессах различного масштаба. Она позволяет им осуществлять осознанное, целенаправленное действие, активно включаясь в общественные отношения.

Взаимодействие людей в социуме происходит на основе коммуникационных процессов обмена мыслями, идеями, информацией и т.д., используя при этом как родной язык, так и иностранные. Язык всегда был включен в коммуникацию, являясь формой «духовного» общения людей. При этом межличностная коммуникация, как коммуникация от «одного лица к другому», в нашу эпоху является только частью общественного коммуникационного процесса. Она опосредует (в смысле «устанавливает связь») совместную деятельность в непосредственной микросреде личности.



Успешность коммуникации определяется уровнем развития коммуникативных умений у каждого из субъектов. Особое значение они имеют для профессии педагога, в работе которого основной акцент делается на межличностное взаимодействие. Эффективность коммуникации педагога обуславливается его коммуникативными умениями, поэтому именно они являются ценностно-ориентированными.

Способность личности к коммуникации в наиболее общем виде выражается в следующих умениях: устанавливать социальные контакты с другими людьми, входить в разные роли, приходить к взаимопониманию в разных условиях интеракции и на разных уровнях взаимодействия, сохраняя в течение взаимного обмена информацией самостоятельность в принятии решений, побуждать партнера к изменению позиции. Это указывает на полифункциональность коммуникации и ее включенность в жизненную практику. Язык является главным «компонентом» коммуникации и ее основой. Коммуникативные умения выражаются в искусстве пользоваться вербальными и невербальными средствами общения.

Подготовка будущих учителей в высшей школе требует моделирования личностно ориентированной коммуникативной среды обучения. Основой моделирования личностно ориентированной коммуникативной среды обучения выступает процесс обмена информацией. При этом общение не сводится к простому обмену информацией в прямом или обратном движении. Основная задача информационного обмена в обучении будущих учителей состоит в выработке общего смысла, единой точки зрения и согласия по поводу различных аспектов ситуации общения. Особое значение в достижение подобного согласия имеют понимание и интерпретация людьми передаваемой информации. В коммуникации как процессе передачи и принятия значений можно выделить два аспекта – предметный, или содержательный, и интерпретационный. Интерпретационный аспект коммуникации

связан с тем смыслом, который придают участники общения передаваемым ими значениям [4, 5]. Мера адекватности интерпретации реципиентом коммуникативного намерения автора является характеристикой информативности текста.

Информативность текста – это не общая его информационная насыщенность, а лишь та его часть, которая становится достоянием человека. Информативность текста подразделяется на первичную и вторичную. Первичная информативность определяется смысловой частью текста, которая извлечена реципиентом и совпадает с намерением коммуникатора. Вторичную информативность составляет та часть информации в тексте, которая оказалась полезной реципиенту, но которая не предусматривалась замыслом коммуникатора. Извлечение побочной информации из текста вместо основной свидетельствует о слабом коммуникативном потенциале реципиента. Организовывать сообщение (текст) необходимо так, чтобы коммуникативное намерение его автора адекватно интерпретировалось адресатом. Значит необходимо сделать его информативным в первом значении этой категории и в этом же смысле эффективным.

Эффективность текстового сообщения зависит от выбранных лингвистических средств общения. Те лингвистические средства, которые способствуют адекватной интерпретации текста, необходимо принять и считать прагматически релевантными. Особое значение для адекватного понимания и интерпретации сообщений и текстов (письменных и устных) имеет общность кода, язык и система значений, которой пользуется коммуникатор и реципиент, в нашем случае преподаватель и студент. Готовность к адекватному истолкованию текстов и сообщений определяется тезаурусом, представляющим собой общую систему значений, которой придерживаются все члены определенной социальной общности. Однако в зависимости от социальных, политических, этни-

ческих, профессиональных, возрастных и индивидуально-психологических факторов значение одних и тех же слов может пониматься людьми по-разному. В связи с этим тезаурус отдельного человека либо группы всегда содержит общие и специфические элементы. Преобладание в тезаурусе специфических для данной социальной группы значений может привести к пониманию смысла передаваемого сообщения или полному непониманию устного или письменного текста. Такие проблемы часто возникают в практике общения.

Преподавателю всегда следует учитывать исходный тезаурус студентов как меру их готовности к правильному восприятию и пониманию научных и учебных текстов.

Как особую форму информационного обмена можно рассматривать и взаимотражение людьми друг друга в процессе общения, которое принято называть социальной перцепцией. То, в какой мере люди точно отражают друг друга, воспринимают и понимают других, а через них и себя, во многом определяет и сам процесс общения между людьми, и отношения, которые между ними складываются, и способы, с помощью которых люди осуществляют совместную деятельность. Успех воспитания студентов, эффективность руководства людьми зависит от того, насколько правильно воспринят и понят тот или иной человек, насколько точно построен его образ субъектом восприятия и воздействия. Отсюда адекватное восприятие и понимание людьми друг друга является весьма важным фактором профессиональной успешности в педагогической деятельности.

Дальнейшая логика исследования требует более подробного рассмотрения содержания понятий «коммуникация» и «язык» в их соотношении. Язык двуправлен. С одной стороны, он обеспечивает взаимодействие отправителя вербального (словесного) сообщения и его получателя, адресата. В этом случае говорят о его коммуникативной функции. Данную функцию принято считать ведущей, поскольку имен-

но она, по мнению большинства современных ученых, определяет сущность языка.

С другой стороны, язык направлен на действительность и на тот мир образов, который выстраивается между действительностью и человеком, выступая как множество знаний, образующих в совокупности картину, или модель, мира. Эта картина мира, локализованная в сознании, постоянно пополняемая и корректируемая, регулирует поведение человека. Язык не просто передает в актах коммуникации в виде высказываний сообщения, в которых содержатся те или иные знания о каких-то фрагментах мира, он играет важную роль в накоплении знаний и их хранении в памяти, способствуя их упорядочению, систематизации, т.е. участвуя в их обработке. Тем самым язык обеспечивает познавательную деятельность человека. В данном случае говорят об его когнитивной функции. Обе функции языка неразрывно связаны, они взаимодополняют друг друга. Для лучшего понимания этих сторон языка можно обратиться к рассмотрению того, что собой представляют коммуникация и познание мира. Мы живем не только в мире вещей и энергий, но и в мире информационных потоков. Информационные процессы (информационные системы) служат передаче и получению, накоплению, хранению и обработке информации.

Под информацией в самом общем смысле можно понимать сообщение. Это сообщение, будучи принятым какой-то системой (будет ли это какой-то живой организм, человек или такое созданное им информационное устройство, как компьютер), меняет информационное состояние данной системы и в определенных случаях может оказаться стимулом (командой) к осуществлению каких-то операций или действий, к началу или завершению какого-либо процесса. Информация способна осуществлять функцию управления.

Понятие информации является центральным в кибернетике, где как раз и исследуются процессы управления с помо-



Рис. 1. Взаимосвязь компонентов информационного процесса

стью передаваемой информации. С точки зрения кибернетики можно говорить о передаче информации в живой и неживой природе, в человеческом обществе, в созданных человеком технических системах. Всякий информационный процесс состоит из взаимосвязанных компонентов (рис. 1).

Сообщение нематериально. Оно не может быть передано или воспринято непосредственно. Носителем сообщения выступает определенный физический сигнал. Переход от сообщения к сигналу осуществляется в процессе кодирования. Переход от сигнала к сообщению – это процесс декодирования. Так, физическим носителем сообщения, передаваемого посредством речевого высказывания, является акустическое событие (последовательность звуковых волн, подвергшаяся соответствующей модификации в том, что касается характеристики их сегментов в отношении частоты, интенсивности, длительности и тембра). При кодировании и декодировании используются элементы соответствующего кода (в речевом общении эти функции выполняет языковая система, в состав которой входят компоненты прагматический и семантический, словарный и синтаксический, морфологический и фонетический). Код должны знать как отправитель, так и получатель. В распоряжении отправителя должен иметься передатчик, с помощью которого производится кодирование и пересылка сигнала по каналу связи (например, по используемому в речевом общении каналу, который можно назвать вокально-аудитивным). Получатель должен располагать приемником, способным принимать соответствующий физический сигнал и обеспечивать его декодирование.

В речевом взаимодействии отправителем сообщения является говорящий. Его

мозг и произносительные органы обеспечивают процесс кодирования сообщения и передачу физического сигнала, т.е. они функционируют в качестве передатчика. Получателем сообщения выступает слушающий. Восприятие им звукового сигнала и декодирование осуществляются приемником, в состав которого входят органы слуха и мозг. Сообщение характеризуется тем, что оно относится к какой-то теме (предмету). Предметом сообщения обычно является отображаемое в сознании некое событие (сцена).

Следует сказать о том, что в теории коммуникации обязательно учитывается возможная деформация сигнала, ведущая к определенной потере информации. С тем чтобы избежать потерь информации, к коду предъявляется требование определенной избыточности. Естественные языки обычно характеризуются высокой избыточностью, позволяющей распознавать речевые сигналы с достаточной степенью надежности.

Передача сообщений в общении между людьми характеризуется тем, что она осуществляется осознанно и целенаправленно, часто с учетом адресата (адресатов) передаваемых сообщений и, что тоже важно учитывать, на основе тех правил, которые приняты в данной этнокультуре и в данном социуме, т.е. являются конвенциональными и не наследуемыми, а усваиваемыми в процессе накопления жизненного опыта. Передаваемые людьми сообщения не обязательно касаются данных, конкретных, реальных ситуаций. Они могут относиться к прошлому и будущему, к вымышленным ситуациям, к гипотетическим существам, к абстрактным объектам и т.п. В этих сообщениях могут содержаться поэтические образы, философские рассуждения, научные идеи, технические инструкции, пред-

сказания погоды, религиозные убеждения и т.д. В общении друг с другом люди могут использовать разные каналы связи: оптический (зрительный), звуковой (в языковой коммуникации он выступает в специфической форме уже упоминавшегося вокально-аудитивного), тактильный (например, похлопывание по плечу или поглаживание по щеке).

Коммуникация может быть непосредственной, прямой как при общении лицом к лицу (*face to face*), так и опосредованной, предполагающей использование тех или иных технических средств для передачи и приема сигналов (звонок на занятия, уличный светофор, телефон, радио, телевидение, Интернет с его электронной почтой, группами новостей, видеоконференциями и пр.). Сегодня обычным явлением стала многоканальная (мультимедийная) коммуникация (кино, телевидение, Интернет, компьютерные игры).

Господствующая роль в человеческом общении принадлежит языковой (или речевой) коммуникации, опирающейся на использование вокально-аудитивного канала связи. Рядом с устной языковой коммуникацией в большом ряде культур широко используется письменная коммуникация, в актах которой по зрительному каналу передаются сообщения, закодированные посредством графического кода. Роль письма достаточно велика, и о многих языках можно говорить, что они имеют две формы – устную и письменную. Коммуникативные акты могут совершаться с использованием жестов, телодвижений, мимики, взглядов, изменения качества голоса (фонации) и т.д. Можно говорить о коммуникации межличностной, имея в виду коммуникативное взаимодействие внутри относительно небольшой, ограниченной группы людей, и массовой, ориентированной на передачу информации большому множеству людей.

Имея в виду сферу обращения информации и ее содержание, говорят о коммуникации обыденной, официальной, деловой и т.п. Особое место в кругу коммуникативных

процессов занимают акты богослужения, театральные представления, демонстрации фильмов, исполнение музыкальных произведений, показы мод, спортивные соревнования, массовые действия, игры и пр.

Языковая коммуникация имеет целый ряд наименований: речевая коммуникация, вербальная коммуникация, речевое общение, вербальное общение, речевая деятельность, речь. Минимальными единицами языковой коммуникации являются речевые акты (или языковые акты). Чтобы подчеркнуть динамическую, процессуальную сторону явления говорят об акте. Если не имеется в виду процесс, нередко пользуются термином высказывание. Речевые акты принято условно квалифицировать как реализация (произнесения, исполнения) предложений, хотя подчас речевым актом называют и такую далеко не элементарную форму, как лекция, проповедь, доклад.

Слово «речь» довольно многозначно. Это и акт произнесения высказывания, говорения (т.е. акт говорящего), и единство актов говорящего и пишущего, и акт пишущего, и единство актов пишущего и читающего, и вся совокупность актов говорящего и пишущего, с одной стороны, и актов слушающего и читающего, с другой стороны. Таким образом, речевой акт может рассматриваться как единство, с одной стороны, акта производства высказывания и его передачи в устной ли письменной форме и, с другой стороны, акта восприятия и понимания этого высказывания. Можно говорить о речи устной и письменной. Слово «речь» может служить названием формы бытия языка, способа (модуса) его существования.

Обычно процессы речевой коммуникации протекают в виде последовательностей речевых актов, связанные последовательности которых именуют дискурсом. Если в том или ином коммуникативном эпизоде происходит хотя бы однократная смена коммуникативных ролей, когда роль говорящего берет на себя слушающий, а говорящий становится слушающим (в англоязычной литературе это явление именуется «*turn taking*»), то мы

имеем дело с диалогом. В нем друг с другом соотносятся реплики, или речевые ходы (moves). Связность диалога обеспечивается тем обстоятельством, что за вопросом следует ответ, за приглашением или предложением чего-либо – согласие или отказ, за упреком – оправдание или возражение, за комплиментом или похвалой – выражение благодарности, после оскорбления ожидается извинение и т.п. В речевое взаимодействие может быть включен и неречевой ход, т.е. вместо словесного согласия может последовать кивок головы, вместо ответа на вопрос – пожатие плечами.

Человеческая коммуникация вообще и языковая коммуникация в частности подчиняются тем конвенциям (условностям), которые приняты в данной этнической культуре, в данном социальном коллективе, в данную историческую эпоху. Следовательно, одного знания системы того или иного языка, его фонологических, грамматических и лексических правил мало для того, чтобы успешно общаться на этом языке. Крайне необходимы очень хорошие знания из области этнолингвистики (антропологической лингвистики, или лингвистической антропологии) и социолингвистики, относящиеся к данному этносу или этнографической группе, к данному социуму или социальной группе. Иными словами, от человека, желающего успешно общаться с носителями другого языка, требуется умение вживаться в менталитет другого народа (этноса) или субэтноса, в менталитет его определенной социальной (сословно-классовой, профессиональной, половозрастной) группы. Язык не просто замкнутая в себе система знаков, а система правил коммуникативного поведения человека в условиях определенной культуры и социума. Если понимать язык как особый, а именно коммуникативный и – более узко – вербальный способ (или форму) человеческого поведения, то следует учитывать исключительную способность каждого конкретного языка приспособляться к бесконечному разнообразию жизненных ситуаций.

В осуществлении коммуникации большее значение имеют коммуникативные ресурсы, представленные уровнем коммуникативной стратегии, уровнем коммуникативной техники (установление регулирующих связей) и тезаурусом словарных знаний на родном языке и иностранном или иностранных языках.

Обучение студентов педагогического вуза осуществимо в процессе постоянной межличностной коммуникации на уровнях – «Я – Я», «Я – преподаватель», «Я – группа», сопряженной с непрерывным наращиванием и последующим использованием в межличностной коммуникации коммуникативных ресурсов всех уровней. А.А. Потенбня считает, что язык «есть средство понимать самого себя», поэтому роль слова в жизни человека является определяющей, слово символично [3]. Индивидуальность восприятия, смысловые потенции слова обеспечивают беспредельное число значений слова-символа, отсюда его высочайшая информативность [2] (А.Ф. Лосев).

«Бесконечное», по А.Ф. Лосеву, число значений слова-символа было бы невозможным без экстралингвистических факторов: познавательных, социально-культурных. Осознание этого факта привело к созданию теории концепта. Концепт возникает в результате столкновения «словарийного значения слова с личным и народным опытом человека» [1]. Многообразие значения слова определяется индивидуальным культурным опытом человека, его знаниями о мире, эмоциональными возможностями. В совокупности потенции, открываемые в словарном запасе отдельного человека, как и всего языка в целом, мы можем назвать концептосферами (Д.С. Лихачев).

Исследование проблемы коммуникации востребует обращения к понятию концептосферы. Системы концептов отдельных личностей не могут быть тождественны. Концепты неповторимы, как и личности, творящие их. Понимание становится возможным при сходстве концептосфер, при

единстве культурного пространства, культурных смыслов этноса, мировоззренческих установок, значимых для личности культурных ценностей, коннотаций. Слово может быть понято как знак, но его концептуальная сущность, смысл останутся закрытыми до тех пор, пока иностранное слово не станет для изучающего концептом, не «образует» культурным и коннотативным фоном. Именно слово как концепт способно обеспечить понимающую способность коммуникантов в ходе педагогического общения.

В качестве концептуальной основы модели коммуникации в обучении студентов-педагогов может выступить теория «концепта». Концепт является продуктом мыслительной деятельности человека и представляет собой одну из познавательных форм, мирозидею, мысль, отражающую в обобщенной форме предметы и явления действительности и связи между ними. Концепт фиксирует максимальное число признаков объекта как существенных, так и несущественных. Таким образом, концепт выступает содержательным наполнением, моделируемого в процессе обучения личностного коммуникативного пространства.

Интеграция педагогического знания в сферу лингвистики позволяет ввести понятия «личностный концепт» и «личностная концептосфера». Личностная концептосфера представляет вариативную систему взаимосвязей и взаимозависимостей личностных концептов, существование которых обусловлено наличием коммуникативных ресурсов обучаемых как вербального, так и невербального характера.

Модель коммуникации в обучении студентов педвузов с использованием родного и иностранного языков при изучении педагогических дисциплин представляет собой следующую структуру (рис. 2) и может быть названа полиязыковой.

Обучение студентов – будущих педагогов основано на концептуальной идее постоянного обогащения и расширения коммуникативных ресурсов. Только комплекс коммуникативных ресурсов ориентирован на моделирование концептов, концептосфер личности, способствуя открытию смысловой сущности слов в процессе коммуникации. Стратегия и техника коммуникации в этом случае являются необходимым культурным коммуникативным фоном для



Рис. 2. Личностно ориентированная модель полиязыковой коммуникации в обучении

возникновения концепта, системы концептов. В процессе коммуникации возможно сближение личностных концептосфер, что обеспечивает понимание коммуникантов в ходе общения.

#### Литература

1. Лосев, А.Ф. Символ / А.Ф. Лосев; ред. П.Р. Алексеев, А.В. Панин // Хрестоматия по философии. – М.: Проспект, 2000.

2. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Известия РАН. – 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3–9. – (Сер. «Литература и язык»).

3. Потебня, А.А. Мысль и Язык // Слово и миф. – М.: Правда, 1989.

4. Семенов, В.Е. Социальная психология искусства / В.Е. Семенов. – М., 1988.

5. Яноушек, Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности / Я. Яноушек; под ред. Б.Ф. Ломова // Проблема общения в психологии: сб. – М.: Наука, 1981. – С. 168–177.

УДК 378.048.2

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Ю. Цибизова

#### Аннотация

В статье рассмотрена необходимость развития системы дополнительного образования как формы непрерывного образования, обеспечивающего профессиональное самосовершенствование субъекта общества, для которого следует создавать оптимальные условия полноценного развития его способностей и реализации его личностного и трудового потенциала на протяжении всей жизни. Дополнительное образование как форма преемственности в системе непрерывного образования особенно важна, так как выступает системообразующей основой образовательного процесса непрерывного образования, обуславливая формирование творческой, социально-активной личности. Определены функции дополнительного образования, показаны его отличительные особенности. Рассмотрено самообразование как важнейшей компонент личностно ориентированного и субъектно-ориентированного образовательного процесса.

**Ключевые слова:** преемственность, образовательный процесс, система непрерывного образования, дополнительное образование.

#### Abstract

This article reveals the necessity of developing an extended education system as a form of lifelong educational process, which will provide a chance of professional self-improvement, create optimal conditions for developing one's abilities and foster personal and career-related sense of fulfillment. Extended education system as a model of continuity is of utmost importance for lifelong education, since it acts as a systemic foundation of lifelong education and promotes creative and sociable personality development. Functions of extended education are defined and featured in the article. Self-education is considered as the most important component of learner-centered and subject-centered approaches.

**Index terms:** continuity, educational process, lifelong professional development as a system, extended education.

**В** современных условиях развития общества при смене культурных, социальных, экономических ценностей, норм и отношений возникла необходимость выбора новой, более оптимальной модели

образования. Классическое образование индустриального общества, базировавшееся на передаче обучающимся знаний, умений, навыков, в современных условиях явно недостаточно. В этой ситуации обос-

трилось противоречие между постоянно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными условиями овладения ими в рамках традиционной образовательной системы. Разрешение этого противоречия возможно лишь на пути перехода к непрерывному образованию, обеспечивающему профессиональное самосовершенствование субъекта общества, для которого следует создавать оптимальные условия полноценного развития его способностей и реализации его личностного и трудового потенциала на протяжении всей жизни. Непрерывное образование является необходимым условием жизнедеятельности человека, его интеграции в национальное и мировое сообщество.

Формирование жизненных стратегий в условиях «входа» и «выхода» из образовательного процесса непрерывного образования должно осмысливаться не только как показатель, но и как один из важнейших механизмов развития и саморазвития личности. Этому во многом способствуют качественные изменения в образовательном процессе – усиление значения форм дополнительного образования и самообразования как самоценных и самодостаточных. Функция педагога в этом процессе не может ограничиваться коррекцией формирующихся жизненных стратегий, поскольку требование многофункциональности педагогической деятельности должно воплощаться в целенаправленную, совместную субъектную деятельность по проектированию образовательных траекторий на основе ценностных доминант личности.

Ретроспективный анализ становления дополнительного образования позволил выявить, что дополнительное образование берет свои истоки из системы «внешкольного образования».

В отечественной педагогической науке термином «внешкольное образование» принято было обозначать развивающуюся во второй половине XIX – начале XX вв. просветительскую деятельность общественных организаций и частных лиц, направленную

на удовлетворение образовательных запросов населения [5]. Первые внешкольные учреждения для детей появились в конце XIX – начале XX в., их деятельность отвечала признаку благотворительности, помощи нуждающимся и носила просветительский характер.

Внешкольные учреждения были, с одной стороны, носителями культуры в народ, а с другой – выразителями идеологии различных общественных сил, отражавшей главные моменты отношения к экономике, политике, социальной жизни России, в том числе и к вопросам образования.

В советской системе образования принципами внешкольной работы выступали:

- массовость и общедоступность занятий на основе добровольного объединения детей по интересам;
- развитие их инициативы и самостоятельности;
- общественно-полезная направленность деятельности;
- разнообразие форм внешкольной работы;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Этот факт соотносится с современным определением новой сущности дополнительного образования, которое рассматривается также с позиции поддержания качества жизнедеятельности личности в любом возрасте, способности и возможности включенности ее в образовательный процесс. В проекте федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 1 декабря 2010 г.) под дополнительным образованием понимается:

«1. Дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, а также организацию их свободного времени.

Дополнительное образование детей также обеспечивает адаптацию детей к



жизни в обществе, их профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержка одаренных и талантливых детей».

С общих позиций концепцию дополнительного образования можно представить с учетом различных исследовательских подходов, однако, несмотря на их разницу, их объединяет осмысление дополнительного образования как самостоятельного и самоценного звена в системе образования, которое не может быть заменено школой, институциональной сферой различных типов образовательных учреждений (И.Н.Семенов, Э.В. Загвязинская, А.В.Бояринцева, Н.Н.Никитина, Л.Ф. Знаменская).

Поскольку тенденция на повышение качественного уровня, например, среднего (полного) общего образования обуславливает многообразный спектр образовательных интересов личности, которые в условиях школьного образовательного процесса удовлетворить в полной мере могут не всегда, в условиях дополнительного образования создаются условия для творческой деятельности личности с последующей формой организации самостоятельного творчества, которое может (и должно) сопровождать человека всю его жизнь, формируя потребность в творческом восприятии мира и осмыслении самого себя в этом мире.

Таким образом, под дополнительным образованием понимается «такая парадигма или доктрина образования, которая во главу угла ставит развитие личности, познавательных, физических, художественных и в итоге – творческих способностей, а не просто достижение определенного уровня тех или иных дополнительных знаний, умений, навыков» [4].

Дополнительное образование как форма преемственности в системе непрерывного образования особенно важна, так как выступает системообразующей основой образовательного процесса непрерывного образования, обуславливая формирование творческой социально-активной личности.

В качестве основных функций дополнительного образования в контексте основных идей развития системы образования – идеи непрерывного образования и постиндустриального образования – целесообразно представить следующие функции:

- информационная – как содержащая сведения о векторах образовательных траекторий и освоения возможных видов деятельности (исследовательской, эстетической, преобразовательной и др.) в образовательном процессе непрерывного образования;
- обучающая – как формирующая базовые умения в предполагаемой сфере профессиональной деятельности;
- развивающая – как способствующая развитию типологических свойств и качеств личности;
- социализирующая – как обеспечивающая вхождение в социальную группу (среду), и адаптацию в ее структуре в плане социальных ролей как личностное достижение в деятельности и во взаимоотношениях;
- корректирующая и релаксационная – как обеспечивающая снятие психологических затруднений и барьеров, возникающих в процессе субъектного взаимодействия [3].

В качестве основного требования, предъявляемого к образовательным программам дополнительного образования, выступает преемственность и вариативность. С учетом этого, создание научно-методической основы дополнительного образования в рамках методологии непрерывного образования означает:

- во-первых, создание необходимых и достаточных условий по выбору дополнительного образования не как дополнения к основному, а как вариативной возможности «расширения» и «пополнения» знаний;
- во-вторых, возможность получения образовательной услуги более высокого качества, реализуемой с учетом образовательного и жизненного опыта личности.

В этой связи целесообразно выделить следующую направленность программ до-

полнительного образования в рамках инварианта, обеспечивающего преемственность:

- содержание образовательных программ сверх стандартного минимума основных;
- культурно-развивающий характер досуговых программ;
- программы социальной адаптации;
- программы социальной коррекции;
- программы профессиональной профилизации.

Выполнение данного условия позволяет представить познавательную деятельность в образовательном процессе дополнительного образования в новом качестве, что способствует развитию вариативности форм образовательного процесса. Как отмечает Л.Г. Логинова, «ценностное, социокультурное содержание программы обнаруживается в том, каким потенциалом она располагает в согласовании содержания образовательной деятельности с побудительными, коммуникативными, адаптивными, ориентационными механизмами поведения ее субъектов – педагога и обучающегося» [2].

Таким образом, определяя социально-педагогический потенциал дополнительного образования в системе непрерывного образования целесообразно выделить его отличительные особенности:

- возможность расширения образовательного пространства при условии наличия (и многообразия) векторов образовательных программ, создающих институциональные и неинституциональные формы образовательного пространства личности в течение всей жизни в соответствии с жизненными намерениями;
- возможность мобильного «входа» и «выхода» личности из образовательного процесса как устойчивого и вместе с тем постоянно расширяющегося личностного образовательного пространства, создающего условия саморазвития и самореализации в течение жизни [3].

Развитие системы дополнительного образования будет приобретать инноваци-

онно-социализирующую тенденцию своего развития, поскольку, как составляющая подсистемы непрерывного образования, она отражает ситуацию в экономике, социальной, политической, духовной и культурной сферах современного общества, в самой системе образования в условиях постиндустриального этапа развития. В этом контексте определение сущности дополнительного образования заключается в том, что эта система формируется как открытая социально-педагогическая система, которая создается обществом (как и другие социальные организации), и призвана осуществлять социальные цели и функции, существенно влияя на потребность непрерывного образования и развитие личности.

В качестве составляющей методологической основы образовательного процесса дополнительного образования выступает положение Л.С. Выготского о том, что «целевой тип регуляции, включающей перспективные жизненные планы, в общем процессе развития личности заключается в определенной системе ее адаптации к окружающей действительности» [1].

Таким образом, в современный период приоритета знаний (образования) и коммуникации самореализация личности в течение всей ее жизни становится важнейшей человеческой потребностью.

На это оказывает существенное влияние:

- мотивационная направленность, определяющаяся склонностями и интересами личности и ее возможностями;
- интеллектуальная направленность, определяющаяся сформированностью умственных способностей и интеллектуальной деятельностью;
- коммуникативная направленность, определяющаяся умением взаимодействовать с людьми;
- типологическая направленность, определяющаяся свойствами темперамента и характера;
- валеологическая направленность, определяющаяся состоянием здоровья личности.

Подводя итог концептуальной направленности системы дополнительного образования в условиях становления системы непрерывного образования, важно обратиться к психолого-педагогической ее интерпретации. В этой связи, согласно теории Л.С. Выготского, сензитивные периоды развития личности актуализируют ее качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется отношение личности к себе [1]. Традиционно дополнительное образование ориентировано на личностные потребности и стимулирование мотивов к образованию. И в этой связи отличительная особенность современного инновационно-социализирующего дополнительного образования должна проявиться в том, чтобы не столько личность адаптировалась бы к имеющимся условиям образовательного процесса, а сколько сама сущность образовательного процесса дополнительного образования проектировалась бы с учетом на индивидуальные разновозрастные особенности и потребности личности.

Рассматривая изменение сущности педагогической деятельности в условиях образовательного процесса дополнительного образования, необходимо отметить фактор, обуславливающий в целом изменение педагогической деятельности – процесс становления формы самообразования.

Данная форма в условиях непрерывного образования осмысливается с позиции принципа природосообразности, сформулированным основателями отечественной педагогики на основе нравственно-гуманистической парадигмы Я.А.Коменским, Дж.Локком, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Пестолоцци, К.Д.Ушинским, Н.И.Пироговым, Л.Н. Толстым, П.Ф.Каптеревым.

В контексте идей непрерывного образования самообразование становится важнейшей формой личностно ориентированного и субъектно-ориентированного образовательного процесса. Непрерывное самообразование в контексте становления системы дополнительного образования рассматривается, во-первых, как прямое следс-

ствие природосообразности; во-вторых, как устойчивое личностное свойство; в-третьих, как средство социализации личности. Самообразование в условиях образовательного процесса непрерывного образования целесообразно рассматривать как требование новой социальности, поскольку развитие общества сопровождается изменением содержания и способов производства, изменением характера коммуникации, формированием проектно-технологического типа организационной культуры организации человеческой деятельности. Это ставит личность в постоянные условия расширения и дополнения умений и знаний [3].

С этих позиций самообразование рассматривается как явление непрерывного личностного совершенствования, в котором совершенствование интеллектуального компонента ведет к перестройке всей структуры личности.

Современный этап становления формы самообразования представляется как процесс возрождения педагогической традиции в ее новом качественном выражении, предполагая, что данная форма становится актуальной формой непрерывного образования. Суть непрерывного самообразования будет заключаться в постоянной потребности личности удовлетворять появляющиеся образовательные потребности и потребности социализации личности.

В контексте вышеизложенного в современном образовательном процессе форма самообразования может иметь многовариантный характер функционирования с учетом структурно-содержательной перестройки подсистем образования. Это обуславливает формирование новой сущности в становлении преемственности педагогической деятельности. И с этих позиций обеспечивает непрерывную составляющую профессионально важных и социально значимых качеств подготовки специалиста.

Важным фактором в становлении преемственности педагогической деятельности выступает интеграция образовательных структур педагогического образования. Как

указывалось выше, это обусловлено переходом российского общества к устойчивому развитию и концепцией непрерывного образования, которые являются социально детерминированными обстоятельствами как отечественного, так и общемирового образовательного процессов.

#### Литература

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. *Логинова, Л.Г.* Качество дополнительного образования детей. Менеджмент / Л.Г. Логинова. – М.: Феникс, 2008. – 392 с.
3. *Орешкина, А.К.* Развитие преемственности образовательных процессов в системе непрерывного образования / А.К. Орешкина, Т.Ю. Цибизова. – М.: МГОУ, 2010. – 228 с.
4. *Панов, В.И.* Некоторые подходы к методологии развивающего образования / В.И. Панов // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 3/4. – С. 38–46.
5. *Тибеев, Б.К.* На рубеже веков / Б.К. Тибеев. – М.: Интеллект, 1996. – 351 с. ■

УДК 81

## СУЩЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАТЕГОРИИ «КАЧЕСТВО»

**Н.А. Гиззатуллина**

#### Аннотация

В статье анализируются различные трактовки лексемы «качество», а также категория «качество» рассматривается в контексте образования.

**Ключевые слова:** лексема качество, категория качество, система образования, качество образования.

#### Abstract

The article is devoted to the interpretation of the lexeme 'quality'. It also sheds light upon the category of quality within the scope of educational system.

**Index terms:** lexeme 'quality', category of quality, educational system, quality of education.

**П**онятие «качество» используется и изучается уже давно и практически во всех сферах деятельности людей [6]. Однако многие исследователи отмечают сложность данной проблематики, а некоторые авторы делают вывод о бессмысленности попыток дать определение качеству [15]. На наш взгляд, сложность проблемы не должна останавливать людей на пути исследования такого интересного явления и понятия, как качество.

Изначально термин «качество» использовался для обозначения философской категории. Считается, что наибольший вклад в разработку понятия «качество» внесли Аристотель и Гегель, в частности, последний считал, что качество есть в первую очередь тождественная с бытием опреде-

ленность, так что нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество. Философский словарь под редакцией И.Т. Фролова дает такое толкование категории качества: «Качество есть существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов. Качество предмета, как правило, не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. Поэтому понятие «качество» связывается с бытием предмета. Предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество» [14].

Слово «качество» имеет русское происхождение, является производным от слов «как», «какой» [2]. Понятие «качество»

тракуется в словарях русского языка примерно одинаково. Так, например, «Толковый словарь живого великорусского языка» В. Даля дает следующее определение: «Качество – свойство или принадлежность, все, что составляет сущность лица или вещи». Там же уточняется, что качество отвечает на вопрос «Какой?» [11]. «Малый толковый словарь русского языка» трактует данное понятие следующим образом: «Качество – существенный признак, свойство, отличающее один предмет или явление от других» [5]. В «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова «качество» определяется как «Наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других» [12]. «Большой толковый словарь русского языка» дает следующее определение «Качество – существенный признак, свойство, отличающие один предмет или одно лицо от другого. Степень достоинства, ценности, пригодности вещи, действия и т.п., соответствия тому, какими они должны быть» [1].

В словарях татарского языка лексема «качество» – «сыйфат» трактуется примерно так же, как в словарях русского языка. В толковом словаре татарского языка данное слово определяется следующим образом: «Сыйфат – үзлек, билге, аерымлык. Берәр нәрсәнең яхшылык, кыйммәтлелек, яраклылык дәрәжәсе. Килеш-килбәт, кыяфәт» [10].

Приведенные определения раскрывают феноменологическую сущность данной категории, раскрывающую характеристику предмета в большей степени, нежели высшую степень проявления тех или иных свойств. В современной литературе и практике существуют различные трактовки понятия «качество». Международная организация по стандартизации определяет качество (стандарт ИСО-8402) как совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности. По нашему мнению, в наиболее системном виде сущность понятия «качество» раскрыта в иссле-

довании С.Д.Ильенковой, А.В.Бандурина, А.В.Квитко: «Качество – комплексное понятие, характеризующее эффективность всех сторон деятельности человека: разработки стратегии, организации, организации производства, маркетинга и др. Важнейшей составляющей всей системы качества является качество продукции как результата деятельности человека» [13].

Категория качество в сфере услуг и производства может использоваться как относительное понятие. В этом случае качество не является атрибутом продукции или услуги. Оно является чем-то, что приписано ему. О качестве можно судить, когда продукция или услуга отвечает требованиям соответствующих ей стандартов или спецификации.

Качество само по себе не может быть конечным результатом. Оно лишь средство, с помощью которого выявляется соответствие конечного продукта стандарту. Качественная продукция или услуга при рассмотрении качества как понятия относительного совсем необязательно будет дорогой или недоступной, красивой или безликой. Также она может не являться особенной, а быть обыкновенной, банальной и привычной. Диапроекторы, шариковые авторучки и школьные службы снабжения могут демонстрировать качество, если они отвечают простым, но крайне важным стандартам. Они должны соответствовать тому, для чего предназначены, и отвечать требованиям потребителя. Другими словами, они должны соответствовать предназначенным целям.

Многие исследователи считают, что качество как относительное понятие имеет два аспекта: первый – это соответствие стандартам или спецификации, второй – соответствие запросам потребителя. Первый аспект часто означает «соответствие цели или применению». Иногда его называют качеством с точки зрения производителя. Под качеством продукции или услуги производитель понимает постоянно отвечающую требованиям стандартов или

спецификации производимую им продукцию или оказываемую им услугу. Качество демонстрируется производителем в виде системы, известной как система гарантии качества, которая дает возможность постоянно производить продукцию, услуги, соответствующие определенному стандарту или спецификации. Однако кто должен решать, является ли продукция или услуга качественной? Причина постановки этого вопроса заключается в том, что взгляды производителя и потребителя не всегда совпадают. Часто случается, что превосходящая и полезная продукция или услуги не воспринимаются потребителями как обладающие качеством, так как продукция или услуга должна соответствовать и запросам потребителей.

Переходя к исследованию категории «качество» в контексте образования стоит отметить, что качеству приписываются разнообразные, часто противоречивые значения, связанные с разными коммуникативными социумами. С целью изучения различных мнений о понятии «качество образования» нами был проведен опрос. Для участия в опросе были выбраны группы потребителей, заинтересованные в качестве образования. В нашем опросе приняли участие 250 респондентов: директора средних общеобразовательных школ – 50 человек, студенты II и III курсов факультета татарской филологии и психолого-педагогического образования ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет» – 50 человек, учителя средних общеобразовательных школ – 50 человек, ученики средних общеобразовательных школ – 50 человек, родители студентов, учеников – 50 человек.

Для работодателей [из 50 работодателей 35 человек (70%)] качество связано с теми ценностными ориентациями и более широко – ценностями обучающихся, которые найдут свое выражение, например, в гражданской позиции, в технократической или гуманистической направленности их профессиональной деятельности.

Качество для учителей [из 50 учителей 28 человек (56%)] означает обеспечение учебными материалами.

Для большинства студентов и учащихся [из 50 студентов, учащихся 25 человек (50%)] качество образования, несомненно, связывается с внутришкольным, внутривузовским климатом.

Родители [из 50 родителей 20 человек (40%)] соотнесли качество образования с развитием индивидуальности их детей.

Таким образом, мнения респондентов несколько отличаются.

Благодаря усилиям представителей разных наук (философии, филологии, экономики, педагогики, теории управления и др.) сложилась совокупность научных представлений о качестве образования, которые нашли отражение в определениях, предлагаемых разными авторами.

По мнению Н.А.Селезневой [8], качество образования представляет собой социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. В.И.Загвязинский объединяет показатели качества образования в следующие группы: знания, умения и навыки; личностное развитие; компетентность учителей и руководителей образования; престиж учебного заведения в социуме; отрицательные эффекты образовательного процесса [4]. В.И.Добренков и В.Я.Нечаев определяют качество образования как соответствие учебно-дисциплинарной динамики формам культурной институциональной практики, подчеркивая, что при отсутствии качества образования утрачивается смысл образования как социального института [3]. Г.В.Скок при определении качества образования на первое место ставит качество ценностей, целей и норм, где цель формируется в русле заявленных ценностей при условии возможности проверки ее достижения [9].

М.М.Поташник определяет качество образования личности как соотношение цели и результата образовательной деятельности, если цели заданы операционально и спрогнозированы в зоне ближайшего развития обучаемого [7].

В наиболее системном виде сущность понятия «качество образования» раскрыта в исследовании С.Е. Шишова и В.А. Кальней: «Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствия потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [16].

Это определение созвучно трактовке понятия, данной А.М.Моисеевым: «Под качеством образования понимается совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование» [2].

Даже небольшое количество приведенных характеристик категории качества образования свидетельствует о том, что в настоящее время не сложилось единого, однозначного, корректного и универсального определения понятия «качество образования».

Таким образом, сложность определения понятия «качество образования» объясняется также тем, что, учитывая системный, иерархический, многосторонний характер образования, образовательную систему можно представить как совокупность подсистем более низкого уровня иерархии, рассматривая качество каждой из них.

Качество в системе образования – комплексное понятие, характеризующее эффективность всех сторон образовательной деятельности. Важнейшей составляющей всей системы качества образования является качество профессиональной подготовки выпускников, соответствующее требованиям ГОС. Качественным считается

образование, получение которого позволяет выпускнику приступить к своим обязанностям и выполнять всевозможные профессиональные функции без какого-либо дополнительного обучения.

Проанализировав сущностные характеристики и определения разных авторов, основанные на представлении о качестве как соотношении цели и результата, можно сделать весьма важное заключение: результаты образования оцениваются различными субъектами (обучаемые, педагоги, родители и др.) по разным критериям, в разных измерениях, на разных уровнях. Соответственно данная проблема требует комплексного и системного изучения, учитывая мнение вышеперечисленных потребителей.

#### Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2002. – 1536 с.
2. Внутришкольное управление: словарь-справочник / под ред. А.М. Моисеева. – М.: Педагогика, 1968. – 256 с.
3. Добренъков, В.И. Общество и образование / В.И. Добренъков, В.Я. Нечаев. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.
4. Загвязинский, В.И. Опосредованное влияние методологии на практику / В.И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1990. – № 3. – С. 65–67.
5. Лопатин, В.В. Малый толковый словарь русского языка / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Русский язык, 1990. – 704 с.
6. Огвоздин, В.Ю. Управление качеством / В.Ю. Огвоздин. – М.: Дело и сервис, 2002. – 160 с.
7. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
8. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н.А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с.
9. Скок, Г.В. Формирование ценностей и норм как основы построения системы качества образования / Г.В. Скок // Качество образования:

концепции, проблемы: материалы III Междунар. науч.-метод. конф. – Новосибирск: НГТУ, 2000. – 380 с.

10. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. – Казан: «Матбугат йорты» нәшрияты, 2005. – 848 б.

11. Толковый словарь живого великорусского языка В. Даля. – URL: [http://www.rubricop.com/tsd\\_1.asp](http://www.rubricop.com/tsd_1.asp) (дата обращения 30.04.11).

12. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова. – URL: <http://www.ozhegov.org/words/12094.shtml> (дата обращения 30.04.11).

13. Управление качеством: учебник / С.Д. Ильенкова, Н.Д.Ильенкова, С.Ю.Ягудин [и

др.]; под ред. С.Д. Ильенковой. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 189 с.

14. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.

15. Шадриков, В.Д. Качество высшего образования: понятия, концепции, практические подходы / В.Д. Шадриков // Университетская книга. – 2001. – № 5. – С. 8–13.

16. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с. ■

УДК 378.096

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ АЙКИДО

А.Г. Миронов

### Аннотация

В работе рассматриваются и обосновываются педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов на основе применения айкидо, которые относятся ко всем ее элементам: целям и задачам, содержанию, средствам и методам, учебной и внеучебной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, студенты юридических факультетов высших учебных заведений, физическое воспитание, профессионально-прикладная физическая подготовка, айкидо, педагогические условия.

### Abstract

The article takes a look at pedagogical conditions of enhancing physical fitness of law majors. These conditions are explained and detailed on the example of aikido which covers all elements of such fitness – its purposes and aims, contents, means and methods, educational and extracurricular activity of students.

**Index terms:** professional competence, students of faculties of law of high schools, physical training, professionally applied physical education, aikido, pedagogical conditions.

Стратегической целью современного профессионального образования является формирование профессиональной компетентности как совокупности разносторонних компетенций выпускников высших учебных заведений (вуза), дающих возможность успешно действовать в многочисленных ситуациях профессиональной деятельности, эффективно реализовывать приобретенные в процессе обучения

знания, умения и навыки, личностные и профессионально значимые качества при решении новых, нестандартных профессиональных задач [1; 3, с.34–36; 5, с.4–13; 8, с.7–13; 11, с.26–31]. Это в полной мере относится и к будущим юристам – студентам, обучающихся в вузе по специальности «юриспруденция» [12].

Ухудшение криминогенной обстановки в мире приводит к росту числа работников



государственных силовых структур, погибающих при исполнении своих служебных обязанностей. В Российской Федерации за 1995 г. при исполнении служебного долга погибло 470 (в США около 100) и ранено 1750 сотрудников правоохранительных органов [10]. В 8,9% случаев работники правоохранительных органов не смогли применить оружие и приемы самозащиты при нападении преступника. В последние годы эти показатели постоянно увеличиваются, что говорит о тенденции ухудшения криминальной обстановки в стране. По результатам исследования Центра Юрия Левады в России, выявлено, что профессия милиционера является рискованной профессией, каждый третий житель страны (29%) считает крайне опасной работу сотрудников милиции [6].

Выявлено, что наиболее часто при преследовании преступников погибают молодые сотрудники [7]. Одной из причин их гибели является недостаточный уровень профессионально-прикладной физической подготовленности, обуславливающей функциональную и личностную составляющие профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов. Существенный вклад в их формирование должны вносить учебные занятия по дисциплине «физическая культура» в вузах.

В учебной программе по дисциплине «физическая культура» для студентов вузов одной из основных задач физического воспитания выступает обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности, определяющей их психофизическую готовность к будущей профессии [9, с.45–62]. Между тем анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что проблема совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов в процессе обучения в вузе остается в настоящее время недостаточно исследованной.

Существование противоречия между социально и личностно обусловленной необходимостью повышения уровня про-

фессионально-прикладной физической подготовленности выпускников вузов юридических факультетов, с одной стороны, и недостаточной разработанностью вопросов ее формирования в процессе физического воспитания – с другой, обуславливает актуальность нашей работы.

Цель нашего исследования – выявить и теоретически обосновать педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки студентов юридических факультетов ВУЗов на основе применения айкидо. Для достижения этой цели исследования нами применялся метод теоретического анализа и обобщения научно-методической литературы по проблеме исследования.

Профессионально-прикладная физическая подготовка строится на основе реализации принципа органической связи физического воспитания с практикой трудовой деятельности. Конкретные задачи профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов определяются исходя из объективных требований профессии к человеку.

Поэтому *первым педагогическим условием* выступает определение задач профессионально-прикладной физической подготовки на основе изучения факторов профессиональной деятельности и ее условий, преимущественно обуславливающих требования к определенным физическим и психическим качествам, функциональной устойчивости организма к внешним воздействиям, овладению прикладными умениями, навыками и связанными с ними знаниями. На основе анализа научно-методической литературы нами выделены отдельные составляющие функциональной и личностной сторон профессиональной компетентности юристов, работающих в правоохранительных органах, развитие и формирование которых должно выступать в качестве задач профессионально-прикладной физической подготовки при обучении в вузе. К ним относятся физические и психические свойства личности.

К *психическим свойствам*, характеризующим особенности развития познавательной, эмоциональной, волевой сферы личности, характер и свойства темперамента, относятся: 1) высокая психическая работоспособность в ситуациях длительных, интенсивных физических и психических перегрузок (познавательная сфера); 2) высокая нервно-психическая устойчивость, самообладание, высокий уровень самоконтроля над эмоциями и поведением (эмоциональная сфера); 3) самостоятельность и инициативность, настойчивость и упорство, целеустремленность, смелость и решительность (волевая сфера); 4) уверенность в себе (характер); 5) низкая тревожность (темперамент).

К *физическим свойствам*, определяющим профессиональную компетентность юристов, относятся: 1) хорошее физическое здоровье; 2) специальные физические качества: а) способность проявлять быстроту во всех ее элементарных формах (скорость реакции, скорость одиночного движения, частота движений) в условиях силового противостояния с правонарушителем; б) скорость бега и выносливость, проявляющиеся в погоне за правонарушителем; в) силовые и скоростно-силовые качества, проявляющиеся в условиях силового противостояния с правонарушителем; г) ловкость, проявляющаяся в способности действовать в вариативных ситуациях в условиях дефицита пространства и времени; 3) профессионально-прикладные двигательные умения и навыки, позволяющие обеспечивать общественную и личную безопасность и, прежде всего, навыки силового противостояния.

В соответствии с концептуальными положениями синергетического подхода [2; 4, с.145–151] решение задач развития специфических физических и психических свойств, необходимых работникам правоохранительных органов для успешного решения профессиональных задач, может быть осуществлено и осуществляется на практике через применение различных средств физической культуры.

Одним из эффективных, на наш взгляд, средством является *айкидо* – японский вид боевого искусства, который требует от человека не только отличной физической подготовки, но и умения мобилизовать свою психику в необходимый момент. Решающими факторами при выработке силы духа являются: концентрация внимания и медитация. Они нацелены на выполнение предельно точных движений и на воспитание способности человека мгновенно реагировать на любое движение соперника. Воспитание самообладания, трезвости мысли и хладнокровия сопровождается одновременно физической подготовкой, повышением которой достигается многочасовыми учебно-тренировочными занятиями по совершенствованию техники, развитию силы, выносливости, координации, выработки инстинктивной реакции. В айкидо формируется связь между мыслью и движением. В нужный момент эта связь срывается на подсознательном уровне, и необходимые технические действия выполняются бессознательно.

Овладение умениями и навыками применения технических действий айкидо обеспечивает, с одной стороны, преимущество сотрудников правоохранительных органов в силовом противостоянии с противником, с другой – существенно сокращает риск утраты здоровья и возможной гибели. Поэтому *вторым педагогическим условием* выступает выбор в качестве содержания профессионально-прикладной физической подготовки ограниченного комплекса боевых приемов из всего арсенала айкидо, овладение которыми на уровне умений и навыков необходимо для обезвреживания и задержания правонарушителей в условиях непосредственного силового противостояния.

Деятельностный подход к профессиональному образованию предполагает формирование у студентов отношения к профессионально-прикладной физической подготовке на основе применения айкидо как к личностно значимому виду деятельности, включение в которую обеспечивает

формирование готовности не только к эффективному решению профессиональных задач, но и личную безопасность в ситуациях, представляющих угрозу для здоровья и жизни (*третье педагогическое условие*). В основу формирования этого отношения должны быть положены мотивы сохранения здоровья, безопасности, достижения успеха, самоутверждения в профессиональной деятельности. Эти мотивы по своему содержанию характеризуются направленностью на достижение определенного результата – здоровье, безопасность, успех, самоутверждение. Для их формирования можно использовать мотивационные тренинги причинных схем и личностной причинности, помогающие студентам осознать, что они, и только они, являются подлинной причиной положительных или негативных последствий (результатов) своего поведения и деятельности. Наряду с ними можно в полной мере задействовать и процессуальные мотивы, непосредственно связанные с переживанием чувства удовлетворения от самой деятельности. Для этого необходимо использовать методы и методические приемы повышения эмоциональной привлекательности учебных занятий: игровой и соревновательный методы, создание благоприятного психологического климата в учебной группе, отношения сотрудничества с преподавателем, разнообразие применяемых средств и форм организации учебной деятельности и т.п.

*Четвертым педагогическим условием* является единство и взаимосвязь общей физической и профессионально-прикладной физической подготовки. Необходимость этого условия обусловлена существенной зависимостью эффективности реализации специальных физических качеств в структуре профессионально значимых двигательных действий (преследование правонарушителя, применение боевых приемов, связанных с задержанием правонарушителя и т.п.) от общего уровня развития быстроты, силы, скоростно-силовых качеств, выносливости и ловкости. Разви-

вая в процессе общей физической подготовки эти физические качества, мы создаем предпосылки (только предпосылки) для их проявления в осуществлении профессиональных двигательных действий. Для того чтобы эти предпосылки были максимально использованы, необходимо дополнять общую физическую подготовку средствами профессионально-прикладной физической подготовки. Эти средства выступают в виде физических упражнений, моделирующих ситуации осуществления профессионально значимых двигательных действий с максимальным проявлением того или иного физического качества.

*Пятым педагогическим условием* выступает выбор средств и методов, обеспечивающих единство и взаимосвязь развития физических и психических качеств. Развитие психических качеств личности осуществляется только в процессе такой деятельности, которая предъявляет максимально возможные к их функционированию. Поэтому при выборе средств профессионально-прикладной физической подготовки необходимо, с одной стороны, учитывать их тренировочный эффект (содействие развитию физических качеств), с другой – их воспитательный потенциал (содействие развитию психических качеств). К физическим упражнениям, требующим быстроты и точности познавательных процессов (восприятия и мышления), распределения и переключения внимания, относятся спортивные игры, они содействуют развитию быстроты и ловкости. Выполнение упражнений в рамках соревновательного метода обеспечивает формирование высокой нервно-психической устойчивости, требуя от студентов максимального проявления тех или иных физических качеств, существенно влияет на их развитие. Реализация данного педагогического условия обеспечивает максимально возможную эффективность осуществления профессиональной деятельности на основе наиболее полной реализации: двигательного потенциала,

обеспечивающего пространственные, временные и динамические характеристики профессиональных двигательных действий; потенциала познавательной, эмоциональной и волевой сферы личности, обеспечивающего качество управления этими действиями.

Осуществление профессионально-прикладной физической подготовки на основе применения айкидо требует высокой профессиональной компетентности в области данного вида восточных единоборств (*шестое педагогическое условие*). Преподаватель должен владеть боевыми приемами айкидо. Не менее значимым является владение методикой обучения боевым приемам. При этом процесс обучения должен отличаться ярко выраженной профессионально-прикладной направленностью, предполагающей раскрытие перед студентами юридического факультета вуза связей изучаемых приемов с конкретными ситуациями профессиональной деятельности, в которых они могут и должны применяться.

Характерной чертой айкидо как эффективного средства физической культуры студентов по специальности «юриспруденция» вузов, в отличие от других видов спорта, является отсутствие соревнований. Вместо них в конце каждого семестра обучения после прохождения определенного количества учебно-тренировочных занятий в вузе осуществляется контроль физической подготовленности, где студенты выполняют двигательные тесты на определение уровня общей физической подготовленности, а также по заданию преподавателя демонстрируют технику боевых приемов, искусство страховки и само страховки для определения уровня специальной физической подготовленности. Поэтому следует связывать овладение боевыми приемами айкидо не только с подготовкой к профессиональной деятельности (хотя это и остается главной задачей профессионально-прикладной физической подготовки), но и с контролем физической подготовлен-

ности студентов в вузе. Поэтому *седьмым педагогическим условием* является единство и взаимосвязь профессионально-прикладной физической подготовки на основе применения айкидо с контролем физической подготовленности студентов. Такая мотивация, будучи сформированной у студентов в процессе занятий по физической культуре, выступает дополнительным мощным личностным фактором, побуждающим проявлять активность не только на учебных занятиях, но и за ее пределами в форме самостоятельных занятий.

Таким образом, нами выделены следующие педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов на основе применения айкидо: 1) определение задач профессионально-прикладной физической подготовки на основе изучения факторов профессиональной деятельности и ее условий; 2) выбор в качестве содержания профессионально-прикладной физической подготовки ограниченного комплекса боевых приемов из всего арсенала айкидо, овладение которыми на уровне умений и навыков необходимо для обезвреживания и задержания правонарушителей в условиях непосредственного силового противостояния; 3) формирование у студентов отношения к профессионально-прикладной физической подготовке на основе применения айкидо как к лично значимому виду деятельности; 4) единство и взаимосвязь общей физической и профессионально-прикладной физической подготовки; 5) выбор средств и методов, обеспечивающих единство и взаимосвязь развития физических и психических качеств; 6) высокая профессиональная компетентность преподавателя в области айкидо; 7) единство и взаимосвязь профессионально-прикладной физической подготовки на основе применения айкидо с контролем физической подготовленности студентов.

Выделенные нами условия относятся ко всем элементам профессионально-при-

кладной физической подготовки: целям и задачам, содержанию, средствам и методам, к студентам и преподавателям, учебной и внеучебной деятельности. В своей совокупности они являются необходимыми и достаточными для повышения эффективности формирования психофизической готовности будущих юристов к предстоящей профессиональной деятельности в процессе физического воспитания в вузе. Игнорирование любого из этих условий приведет к тому, что задачи профессионально-прикладной физической подготовки будут решаться с большими затруднениями или станут вовсе не решаемыми.

### Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс: учеб. пособие для вузов / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. *Астафьева, О.* Синергетика, философия, культура / Электрон. дан. – URL: <http://www.rags.ru/akadem/all/12-2001/12-2001-32.html>
3. *Волкова, О.П.* Компетентностный подход при проектировании образовательных программ / О.П. Волкова // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 34–36.
4. *Драндров, Г.Л.* Противоречия традиционной системы физического воспитания школьников и пути их разрешения / Г.Л. Драндров, Н.Н. Кисапов, В.Т. Никоноров // Образование и саморазвитие. – 2007. – № 2. – С. 145–151.
5. *Зимняя, И.А.* Компетентность человека – новое качество результата образования / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования: материалы XIII Всерос. совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – Кн. 2. – С. 4–13.
6. Кто знает, какая профессия несет в себе высокую смертность? / Электрон. дан. – URL: <http://otvet.mail.ru/question/22395235/>
7. *Михеев, П.П.* Физическая подготовка сотрудников милиции с применением специальных и подручных средств / П.П. Михеев. – Брянск, 1997. – 143 с.
8. *Сериков, В.В.* Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе / В.В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2003. – № 1. – С. 7–13.
9. Физическая культура: примерные программы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин высших учебных заведений. – М.: Логос, 2001. – С. 45–62.
10. *Ческидов, Н.В.* Средства и методы развития профессиональных качеств сотрудников уголовного розыска в процессе физической подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Ческидов. – М., 1996. – 17 с.
11. *Шадриков, В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
12. Юридические услуги Online. Компетентность как показатель профессионального мастерства юриста. Структура компетентности / Электрон. дан. – URL: <http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/deont/33.php>

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.126

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

**М.В. Чернышева**

### **Аннотация**

В статье рассматривается построение модели формирования компетенции педагогического управления. В первую очередь обосновывается актуальность формирования компетенции педагогического управления на трех уровнях. Далее показана методологическая основа построения модели – компетентностный и квалиметрический подходы. Раскрываются структура и содержание четырех взаимосвязанных блоков модели: целевого, содержательного, процессуально-деятельностного и диагностико-оценочного. А также в статье представлены педагогические условия эффективной реализации модели.

**Ключевые слова:** компетенция педагогического управления, модель формирования компетенции педагогического управления, этапы формирования компетенции педагогического управления, модульная конструкция содержания, оптимизация соотношения традиционных и интерактивных форм проведения занятий, тестовые задания-индикаторы.

### **Abstract**

The article discusses the construction of models for the formation of pedagogical management as competence. First and foremost, the urgency of building such a competence is justified at three levels of reasoning. Next follows a methodological basis for constructing a model, drawing on competence-based and qualimetric approaches. Structures and contents of four interconnected blocks of the model – its aims, contents, processes and activities, and assessment – are then revealed. Also the article features the pedagogical conditions for effective implementation of such model.

**Index terms:** pedagogical management as competence, model of teacher competence, stages of formation of pedagogical management, modular content design, optimizing the ratio of traditional and interactive forms of training, indicator tasks in tests.

**А**ктуальность проблемы формирования компетенции педагогического управления обусловлена тем, что, во-первых, в стандарте третьего поколения результаты подготовки бакалавров профессионального обучения выражены в общекультурных и профессиональных компетенциях. Во-вторых, несмотря на то что управленческая деятельность не выделена как самостоятельный вид деятельности, в содержании профессиональных компетенций явно прослеживаются управленческие функции.

Анализ состояния данной проблемы в теории и практике высшего профессионально-педагогического образования позволил сделать вывод о том, что в настоящее время не разработана модель формирования компетенции педагогического управления студентов профессионально-педагогических специальностей на основе системного, компетентностного и квалиметрического подходов.

В данной статье мы представим результаты моделирования процесса формирования компетенции педагогического

управления студентов профессионально-педагогических специальностей в вузе.

Мы предположили, что структурно-функциональная модель, разработанная на основе интеграции компетентностного и квалиметрического подходов, обеспечивает взаимосвязь теоретического и практического обучения. Кроме того, при построении модели мы опирались на системный подход, который позволяет рассматривать модель как систему блоков.

На основе компетентностного подхода определяется качество педагогического управления (по достижению заданного уровня сформированности соответствующей компетенции).

Квалиметрический подход позволяет разработать систему оценочных средств мониторинга сформированности компетенции педагогического управления на основе соответствующих индикаторов с применением методов и средств квалиметрии.

Модель формирования компетенции педагогического управления позволяет получить недостающие знания для разрешения противоречий:

– на *социально-педагогическом уровне* между возрастанием требований социального заказа к уровню способности и готовности выпускников к управлению в профессионально-педагогической деятельности, удовлетворяющему потребности личности в качественном образовании, и недостаточной разработанностью новых форм, методов и средств обучения, обеспечивающих достаточное повышение эффективности подготовки педагогов профессионального обучения;

– на *научно-методическом уровне* между возросшей потребностью формирования у студентов вуза компетенции педагогического управления в процессе профессионально-педагогической подготовки и недостаточной теоретической разработанностью (обоснованностью) проблемы в педагогических исследованиях;

– на *научно-практическом уровне* между необходимостью создания учебно-

методического обеспечения процесса формирования компетенции педагогического управления, включающего образовательные программы, оценочные средства мониторинга сформированности компетенции педагогического управления, и его отсутствием (недостаточной разработанностью) в практической деятельности.

Рассмотрим структуру и функции модели формирования компетенции педагогического управления студентов профессионально-педагогических специальностей, представляющую систему целевого, содержательного, процессуально-деятельностного и диагностико-оценочного блоков.

*Целевой блок модели.* Функция этого блока – целеполагание. Целевой блок взаимосвязан с содержательным блоком, так как на основании поставленных целей мы осуществляем отбор содержания образования. Он предусматривает декомпозицию целей, заключенных в образовательных стандартах и трансформацию через образовательные конструкты (цель социума, социально-личностная цель, цель образовательного учреждения). Раскрывая его содержание, мы исходим из того, что профессионально-педагогическая компетенция и компетентность в аспекте педагогического управления могут быть использованы как целевые установки и как критерии качества педагогического управления.

Разрабатываемые индикаторы качества педагогического управления на целевом уровне модели выступают проекцией целевой установки, т.е. проектируемым результатом обучения педагогов профессионального обучения, позволяющим диагностировать качество педагогического управления. В качестве таких индикаторов используются профессиональные компетенции, прописанные в стандарте (ПК – 1, 2, 5, 19, 27) [4].

*Содержательный блок модели.* Его функция – отбор содержания образования, способствующего эффективному формированию компетенции педагогического

управления. Содержательный блок взаимосвязан с процессуально-деятельностным блоком, в котором осуществляется взаимодействие субъектов образовательного процесса (педагога и обучающихся), направленное на передачу содержания образования (формирование компетенции педагогического управления). А также рассматриваемый блок взаимосвязан с диагностико-оценочным блоком, поскольку проектирование оценочных средств основано на содержании образования.

Содержательный блок нашей модели отличается тем, что содержание структурировано по компонентам формируемой компетенции: когнитивный, деятельностный и личностный.

Мы определили содержательное наполнение компетенции педагогического управления с включенными в нее индикаторами. Компетенция педагогического управления включает компетенции (знания и умения) целеполагания, принятия решений и планирования; организации и исполнения, мотивации и контроля.

*Процессуально-деятельностный блок* взаимосвязан с целевым, содержательным и результативно-коррекционным блоками и обеспечивает последовательное формирование компетенции педагогического управления.

Педагогический процесс – это взаимодействие между преподавателем и студентами, в результате которого у студентов формируются компетенции и профессионально важные качества. Процесс взаимо-

действия педагогов и студентов протекает с использованием методов, средств и форм обучения, применение которых в комплексе позволит повысить эффективность формирования компетенции педагогического управления.

Процессуально-деятельностный блок модели включает методы, средства и формы, способствующие формированию компетенции педагогического управления, представленные в *таблице*.

Формирование компетенции педагогического управления происходит поэтапно: ориентирующий, формирующий и личностно-преобразующий этапы. Раскроем содержание этапов [2].

На ориентирующем этапе обучения происходит (продолжается) знакомство с профессией педагога, изучение управленческого аспекта деятельности педагога профессионального обучения (основ управленческих функций). Изучение основополагающих понятий: управление, организационно-управленческая компетентность, качество управления. В результате прохождения данного этапа формируется когнитивный компонент компетенции педагогического управления, а также мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой субкомпоненты профессионально-личностного компонента компетенции педагогического управления [преподаватель создает у студентов познавательные мотивы (положительную мотивацию к овладению компетенцией педагогического управления)].

**Методы, средства и формы, способствующие формированию компетенции педагогического управления**

Методы	Средства	Формы
<ul style="list-style-type: none"> <li>– игровой;</li> <li>– проблемный (ситуационный анализ)</li> <li>– интерактивные упражнения;</li> <li>– показ презентаций</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– трансдисциплинарный учебно-профессиональный практикум;</li> <li>– ТЗИ нормативно-ориентированные;</li> <li>– ТЗИ критериально-ориентированные;</li> <li>– мультимедийные презентации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– лекции;</li> <li>– практические занятия;</li> <li>– лекционно-практические;</li> <li>– активные семинары;</li> <li>– деловые игры;</li> <li>– семинары</li> </ul>



Формирующий этап – формирование когнитивного, деятельностного компонентов и мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого субкомпонентов профессионально-личностного компонента.

На данном этапе происходит формирование компонентов компетенции педагогического управления – когнитивный, деятельностный. Происходит формирование, углубление и систематизация знаний в области педагогического управления, появляются умения, формируются профессионально важные качества.

Личностно-преобразующий этап – формирование мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и поведенческого субкомпонентов профессионально-личностного компонента и операционально-деятельностного компонента.

*Диагностико-оценочный блок.* Функция этого блока – оценка уровня сформированности компетенции педагогического управления.

Особенностью диагностико-оценочного блока компетентностно-квалиметрической модели является то, что мы рассматриваем оценку сформированности компетенции педагогического управления с позиции компетентностного и квалиметрического подходов.

Методология и оценка качества разрабатываются в квалиметрии – науке об изучении закономерностей измерения оценки качества любых объектов, процессов. Общие основы квалиметрии транслируются на одно из ее направлений – квалиметрию образования.

Под квалиметрией образования (образовательной квалиметрией) нами вслед за исследователями Т.Г.Калугиной, Н.Г. Корнешук, Г.Ш.Рубиным понимается изучение закономерностей и принципов становления, функционирования и развития системы образования, ее составляющих, а также ее рассмотрение в контексте управления качеством образования и т.п. [1].

Отметим, что методологическая значимость понятия «квалиметрия образования» заключается в принципиальной

возможности выражать качество объектов образовательных систем, нематериальных по своей природе, одним количественным показателем (индикатором), несмотря на множественность его различных свойств и признаков.

*Оценка (оценивание)* в квалиметрии определяется как особый тип функции управления (деятельности), направленной на формирование ценностных суждений об объекте оценки [1]. Оценивание качества, с одной стороны, является частным случаем измерения качества в системе ценностных отношений, а с другой стороны, включает в себя систему измерений качества.

Квалиметрия как подход позволяет определить технологический уровень исследования путем отбора критериев, показателей, индикаторов и шкал с позиции качества управления образованием.

Шкалирование мы рассматриваем как способ организации эмпирических данных, получаемых с помощью наблюдения, изучения документов, анкетного опроса, экспериментов, тестирования. Существует несколько видов шкал (номинальная, шкала порядка, метрические шкалы – шкала интервалов, шкала отношений). Для оценки уровня сформированности компетенции педагогического управления мы применяем шкалу отношений. Поскольку она характеризуется возможностью определения каждого из следующих четырех соотношений: равенство, ранговый порядок, равенство интервалов и равенство отношений (сформированности компетенции педагогического управления).

В нашем исследовании мы используем шкалу с нулевой отметкой. Такая шкала показывает абсолютную некомпетентность педагога профессионального обучения в области организационно-управленческой деятельности (нуль) и уровни сформированности организационно-управленческой компетентности (качества управления), выраженные в процентах.

Оценка уровня сформированности организационно-управленческой компетентности выполняется по технологии ин-

тегративно-стимулирующей оценки учебно-профессиональной компетентности [подробно показано в 3].

В соответствии с квалиметрическим подходом для оценки уровня сформированности компетенции педагогического управления мы разработали комбинированную шкалу, на которой отображаются результаты оценки уровня сформированности компетенции педагогического управления (рис. 1).

На шкале отражаются следующие виды показателей:

Отметка указана в баллах от 1 до 5; отметка выставляется в соответствии с количеством правильных ответов, указанных обучающимися.

Количество правильных ответов выражено в процентах (0–100%), кроме отметки указывает на уровень сформированности организационно-управленческой компетентности.

Уровень сформированности компонентов организационно-управленческой компетентности (компетенций целеполагания, принятия решения и планирования; организации и исполнения, мотивации, контроля).

Средний балл показывает интервал, которому соответствует каждая отметка (от 0 до 5 баллов). Средний балл определяется также на основе количества правильных ответов.

Шкала позволяет не только количественно оценить сформированные компетенции, их фрагменты (знания, умения, навыки) и ПВК, но и указывает необходимость коррекции. Таким образом, при повторном изучении модуля материал не столько дублируется, сколько подбираются наиболее оптимальные средства, методы, формы обучения в соответствии с модальностью восприятия, уровнем мотивации обучающихся.

Для оценки уровня сформированности компетенции педагогического управления

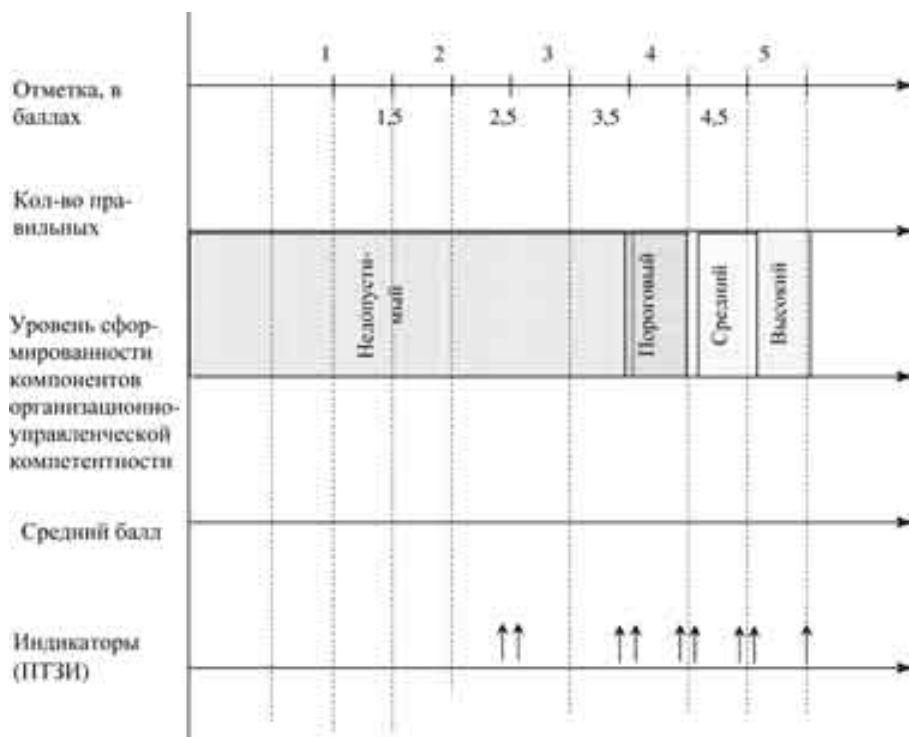


Рис. 1. Комбинированная шкала уровня сформированности компетенции педагогического управления

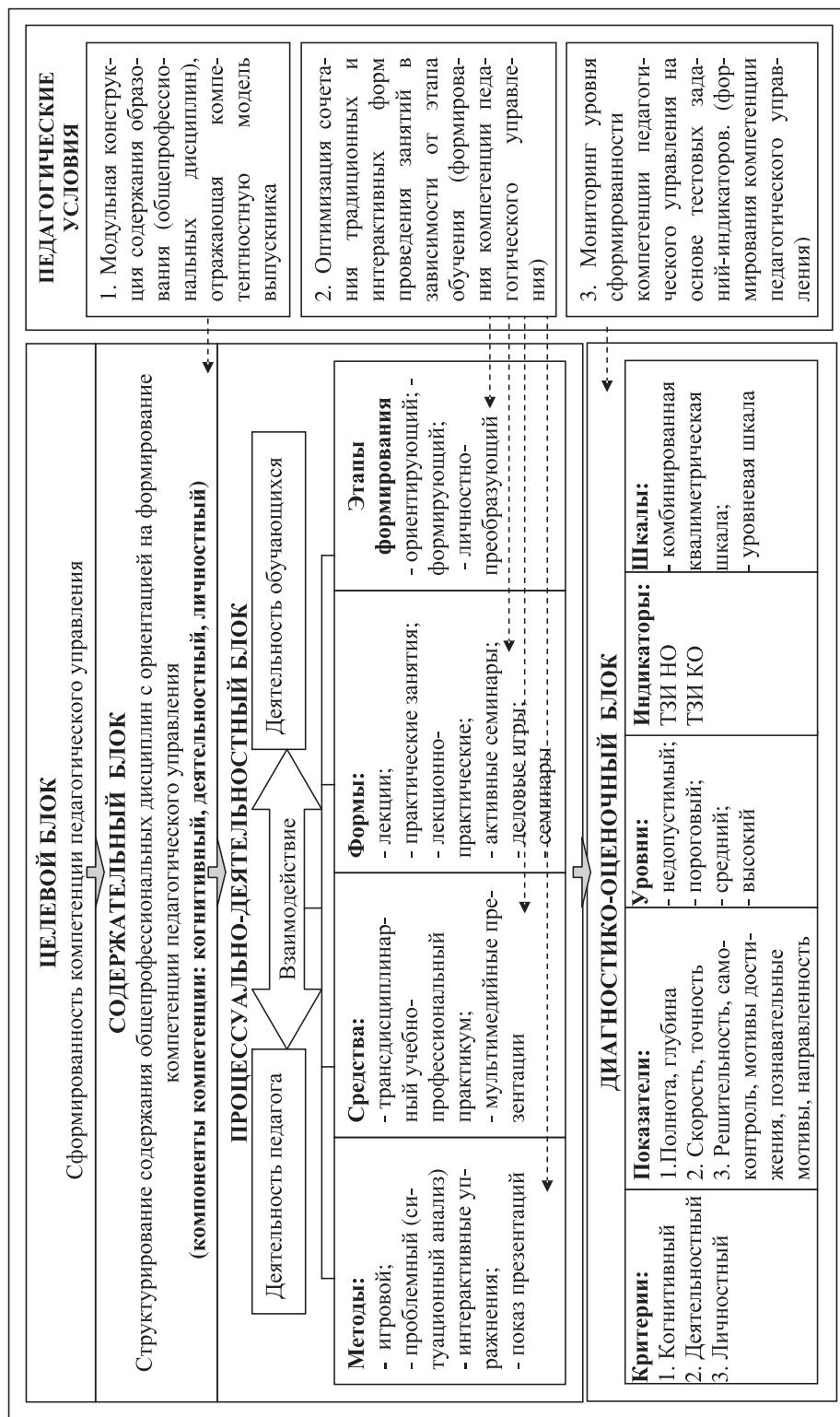


Рис. 2. Модель формирования компетенции педагогического управления студентов профессионально-педагогических специальностей

мы применяем критерии (когнитивный, операционально-деятельностный и профессионально-личностный) и показатели (полнота и глубина, скорость и точность, профессионально-важные качества: решительность, ответственность, самоконтроль, мотивы достижения и познавательные мотивы, направленность).

Таким образом, разработанная модель полностью отражает процесс подготовки педагога профессионального обучения – включает цели, содержание образования, отражает взаимодействие субъектов педагогического процесса, а также критерии, показатели, уровни, индикаторы и шкалы для оценивания сформированности компетенции педагогического управления. Графически разработанная модель показана на рис. 2. Следующим этапом исследования мы полагаем выделение и обоснование педагогических условий, обеспечивающих ее эффективную реализацию.

## Литература

1. Калугина, Т.Г. Квалиметрическая модель комплексной оценки качества деятельности образовательных систем / Т.Г. Калугина [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – № 5. – 2009 ([http://www.rae.ru/meo/pdf/2009/05/2009\\_05\\_01.pdf](http://www.rae.ru/meo/pdf/2009/05/2009_05_01.pdf)).

2. Львов, Л.В. Повышение эффективности системы подготовки педагогов профессионального обучения: монография / Л.В. Львов. – Челябинск: ЧГАА, 2009. – 54 с.

3. Львов, Л.В. Трансдисциплинарный учебно-профессиональный практикум по курсу «Педагогический менеджмент»: учеб.-метод. пособие / Л.В. Львов, М.В. Чернышева; под ред. Н.Н. Булынского. – Челябинск: ЧГАА, 2011.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 – Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «Бакалавр»). – М., 2009. – 19 с. ■

УДК 37.015.31

## ВОЗМОЖНОСТЬ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

**Е.В. Бурцева**

### Аннотация

Проведен анализ понятий «формирование» и «развитие» применительно к организации воспитательной работы в органах внутренних дел, обсуждена возможность субъект-субъектного подхода в развитии профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел.

**Ключевые слова:** формирование, развитие, профессиональная компетентность.

### Abstract

Analysing the concepts of «formation» and «development» concerning the organization of educational work in law-enforcement institutions, the article examines the possibility of the subject-subject approach in the development of professional competence of law enforcement officials.

**Index terms:** formation, development, professional competence.

**В** последнее время исследователи, педагоги и психологи часто обращаются к теме профессиональной компетентности, что обусловлено в большой степени провозглашением компетентностного подхода в образовании. Професси-

ональная компетентность – это комплекс специальных знаний, умений навыков, личностных качеств, отвечающих требованиям профессии, направленный на получение общественно-полезного результата, достижение которого происходит вследс-

твие личностного саморазвития. Это некое системное личностное новообразование, возникающее на основе соединения деятельности опыта с процессами саморазвития личности.

В нашей статье мы обсуждаем возможность субъект-субъектного подхода в развитии профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел. В рамках этого обсуждения проанализируем отдельные понятия, относящиеся к теме исследования, частоту их использования в научных, учебно-методических работах, нормативных материалах.

Обратившись к официальному сайту Электронной библиотеки диссертаций Российской государственной библиотеки [6], можно увидеть, что в названиях диссертационных работ авторы используют как понятие «развитие профессиональной компетентности» (114 работ), так и понятие «формирование профессиональной компетентности» (342 работы).

Таким образом, частота использования данных терминов («развитие – формирование») на момент написания этой статьи находится в соотношении 1:3. В чем же принципиальные отличия этих педагогических категорий?

По определению из оксфордского толкового словаря по психологии формирование: «Постепенное создание оперантного поведения, посредством подкрепления последовательных шагов, приближающихся к желаемому результату. Формирование действует путем избирательного использования подкрепления с тем, чтобы преобразовать существующие простые модели поведения в более сложные паттерны реагирования» [6]. То есть формирование предполагает воздействие извне. Кто-то или что-то придает некую форму, избирательно подкрепляя нужные черты и организуя необходимые педагогические воздействия.

Обратимся к определению развития из того же оксфордского толкового словаря по психологии: «Прогрессивное измене-

ние, ведущее к более высоким уровням дифференциации и организации. Здесь подразумевается положительный характер прогресса, увеличение эффективности функционирования, созревание, улучшение, обогащение и усложнение» [6]. В акмеологическом словаре под редакцией А.А.Деркача дается развернутое определение развития личности: «Это развитие ее мировоззрения, самосознания, отношения к действительности, характера, способностей, психических процессов, накопление опыта. ...Основанием и движущей силой развития личности является совместная деятельность, в которой осуществляется усвоение личностью заданных социальных ролей. ... Предвосхищая свое будущее, осознавая свои достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством собственной деятельности, учения, игры, труда, общения с другими людьми, самообразования» [1]. То есть термин «развитие» дает нам более осмысленные, субъект-субъектные отношения человека с действительностью. Предполагается, что человек, попавший в органы внутренних дел, уже является сформированной личностью. Безусловно, необходимо организовывать правильное формирующее влияние среды, подкрепляя необходимые качества и установки личности и нейтрализуя, по возможности, неблагоприятные. Но профессиональная компетентность сотрудника при этом должна не только формироваться, но даже в большей степени развиваться. Для этого должны быть созданы необходимые педагогические условия, использованы правильные психолого-педагогические подходы.

Что касается педагогики в органах внутренних дел, основные педагогические позиции, а также формы и методы педагогической работы изложены в руководстве по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации (Приложение № 1 к приказу МВД России от 11.02.2010 № 80) [5]. Не претендуя на

обсуждение приказа, хотелось бы в плане научной дискуссии рассмотреть данный документ на предмет субъект-объектности.

Во-первых, само понятие морально-психологическое обеспечение обозначается как «деятельность по формированию, поддержанию и восстановлению морально-психологического состояния личного состава, обеспечивающего успешное выполнение оперативно-служебных задач». То есть определение несет объектное содержание.

Во-вторых, в руководстве прямо указано, что:

«Объектами морально-психологического обеспечения являются: отдельные сотрудники, категории сотрудников, служебные коллективы».

«Субъектами морально-психологического обеспечения являются: начальники подразделений центрального аппарата

МВД России, подразделений, непосредственно подчиненных МВД России, территориальных органов МВД России, научно-исследовательских и образовательных учреждений, медико-санитарных частей, иных органов, организаций и подразделений, созданных в установленном законодательством Российской Федерации порядке для реализации задач, возложенных на органы внутренних дел, начальники (командиры) отдельных, самостоятельных, входящих и внештатных подразделений органов (учреждений) их заместители». Таким образом, указывается, что системе органов внутренних дел показан субъект-объектный подход.

Далее, просмотрим соотношение категорий «формирование» и «развитие». Для этого мы составили *таблицу*, в которой разделили предложения, содержащие данные слова.

**Соотношение терминов «формирование» и «развитие» в руководстве по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации**

Формирование	Развитие
<p>Морально-психологическое обеспечение – деятельность по <b>формированию</b>, поддержанию и восстановлению морально-психологического состояния личного состава, обеспечивающего успешное выполнение оперативно-служебных задач.</p> <p>Воспитательная работа – основной вид морально-психологического обеспечения, представляющий собой целенаправленную деятельность по <b>формированию</b> у сотрудников комплекса профессиональных и нравственных качеств, обусловленных потребностями оперативно-служебной деятельности.</p> <p>Психологическая работа – вид морально-психологического обеспечения, представляющий собой деятельность, направленную на <b>формирование</b> у сотрудников профессионально значимых психологических качеств личности, психологической устойчивости и готовности к эффективному выполнению оперативно-служебных задач.</p> <p>Культурно-просветительная работа – вид морально-психологического обеспечения, представляющий собой деятельность по <b>формированию</b> у сотрудников нравственно-эстетических и морально-психологических качеств средствами художественной культуры и искусства.</p> <p>Морально-психологическое обеспечение осуществляется в целях:</p> <p><b>Формирования</b> и развития у сотрудников государственно-патриотического мировоззрения, комплекса гражданских, нравственных, духовных и иных профессионально значимых качеств личности...</p>	<p><i>Морально-психологическое обеспечение осуществляется в целях:</i></p> <p><b>Формирования</b> и <b>развития</b> у сотрудников государственно-патриотического мировоззрения, комплекса гражданских, нравственных, духовных и иных профессионально значимых качеств личности...</p> <p>Воспитательная работа проводится по следующим основным направлениям:</p> <p>Патриотическое воспитание, формирующее и <b>развивающее</b> у сотрудников личностные качества гражданина-патриота...</p> <p>Профессионально-нравственное воспитание, <b>развивающее</b> у сотрудников представления о нравственных основах службы в органах внутренних дел...</p> <p>При проведении воспитательной работы решаются следующие основные задачи: выработка и <b>развитие</b> у сотрудников комплекса морально-психологических качеств патриота, гражданина и профессионала службы в органах внутренних дел, культуры поведения в сочетании с высоким уровнем правового сознания;</p>

Окончание табл.

Формирование	Развитие
<p>Надлежащее морально-психологическое состояние <b>формируется</b> и поддерживается...</p> <p><i>Воспитательная работа проводится по следующим основным направлениям:</i></p> <p>Патриотическое воспитание, <b>формирующее</b> и развивающее у сотрудников личностные качества гражданина-патриота...</p> <p>Правовое воспитание, оказывающее целеустремленное систематическое воздействие на сознание сотрудников в целях <b>формирования</b> у них глубоких и устойчивых правовых знаний, взглядов и представлений...</p> <p>При проведении воспитательной работы решаются следующие основные задачи:</p> <p><b>формирование</b> у сотрудников верности своей стране – Российской Федерации, Присяге сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации и профессиональному долгу;</p> <p><b>формирование</b> у сотрудников стремления овладевать профессиональными знаниями, навыками и умениями...</p> <p>При проведении информационно-пропагандистской работы должны решаться следующие основные задачи:</p> <p><b>формирование</b> государственно-правовых взглядов и убеждений личного состава...</p> <p>При проведении культурно-просветительной работы должны решаться следующие основные задачи:</p> <p><b>формирование</b> позитивного образа сотрудника органов внутренних дел – защитника правопорядка...</p> <p>При проведении работы по укреплению служебной дисциплины и законности должны решаться следующие основные задачи:</p> <p><b>формирование</b> у сотрудников правового сознания и высокой правовой культуры...</p> <p><i>Руководители ... обязаны...:</i></p> <p><b>формировать</b> у личного состава высокий моральный дух, осознанное понимание социальной значимости участия в выполнении задач при чрезвычайных обстоятельствах</p>	<p><b>развитие</b> коммуникативной компетентности сотрудников, практических навыков и умений профессионально-грамотного общения с гражданами при исполнении служебных обязанностей и вне службы.</p> <p>При проведении культурно-просветительной работы должны решаться следующие основные задачи:</p> <p><b>развитие</b> у сотрудников потребности в личном совершенствовании и повышении уровня образования и культуры...</p>
14 слов	6 слов

Как видно из таблицы, «развитие» уступает «формированию» более чем в два раза. Наверное, преобладание субъект-объектного подхода оправданно в авторитарной системе органов внутренних дел, хотя в период разработки концепции реформирования воспитательной работы в ОВД учеными высказывались мысли о необходимости замены субъект-объектного подхода субъект-субъектным. Так, в учебном пособии, изданном в 2008 г., центром обеспечения кадровой работы МВД России сказано, что «функционирующая ныне система воспитательной работы реализует

субъект-объектный подход, который недооценивает активность личности сотрудника, его избирательное отношение к воспитательному воздействию, не учитывает значительное формирующее воздействие кардинально изменившихся факторов среды функционирования органов внутренних дел на состояние мировоззрения сотрудников и мотивы их поведения на службе и вне службы» [3, с.16]. В качестве основы модернизации системы воспитательной работы в ОВД в данном пособии предлагался субъект-субъектный социально-педагогический подход. Но уже через год, в 2009 г.

вышло учебное пособие с аналогичными выходными данными также под редакцией профессора В.Я.Кикотя [2] с несколько измененным названием, в котором данная модель системы воспитательной работы с личным составом уже не предлагается, хотя в тексте и в определении воспитания имеется установка на субъектность: «Воспитание – это целенаправленная деятельность государства и общества, их институтов и учреждений, а также коллективов, должностных лиц и отдельных воспитателей по формированию и развитию личности гражданина и побуждению его к самосовершенствованию в соответствии с современными потребностями общественного развития (времени)» [2, с.17]. Однако данная установка исчезает, когда речь заходит о воспитательной работе в органах внутренних дел, из определения исключается слово «развитие», личность сотрудника четко обозначается как объект воспитательной работы. То же звучит и в рассмотренном выше приказе МВД.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что субъект-субъектный подход, к сожалению, широко не используется в модели развития профессионала – сотрудника органов внутренних дел, хотя есть предпосылки и возможности для его использования. По нашему глубокому убеждению, данные возможности необходимо расширять, т.е. все-таки переходить к субъект-субъектному подходу для развития профессиональной компетентности сотрудника органов внутренних дел. В свете сказанного,

воспитательную работу в органах внутренних дел мы бы определили как специально организованную деятельность руководителей всех рангов, сотрудников кадровых и воспитательных аппаратов, общественных институтов и личного состава для реализации совместных целей по формированию и развитию высоких гражданских, морально-психологических и профессиональных качеств сотрудников в условиях соблюдения законности и служебной дисциплины, мобилизующую сотрудников на успешное выполнение оперативно-служебных задач.

#### Литература

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А.Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с. – URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/948> (дата обращения: 21.06.11)
2. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: учебник / под общ. ред. В.Я.Кикотя. – М.: ЦОКР МВД РФ, 2009. – 480 с.
3. Основы организации воспитательной работы с личным составом в органах внутренних дел: учеб. пособие / под общ. ред. В.Я.Кикотя. – М.: ЦОКР МВД РФ, 2008. – 400 с.
4. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера, 2002. – URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/487> (дата обращения: 21.06.11).
5. Руководство по морально-психологическому обеспечению оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации (Приложение № 1 к приказу МВД России от 11.02.2010 № 80).
6. URL: <http://diss.rsl.ru/> (дата обращения: 21.06.11).





УДК 378.147

## ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ МАЛЫХ И СРЕДНИХ ПРЕДПРИЯТИЙ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА\*

**В.И. Богданова**

### Аннотация

Статья посвящена проблеме подготовки специалистов легкой промышленности в условиях перехода от крупного производства изделий к малому. Приводится модель подготовки конкурентоспособных специалистов легкой промышленности и ее характеристика.

**Ключевые слова:** модель, подготовка, высшее профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, интеграция.

### Abstract

The article is devoted to the issue of training professionals for textile industry under conditions of transitioning from large-scale to small-scale manufacturing. A model of training is provided in the article, accompanied by its major characteristics.

**Index terms:** model, preparation, vocational training, additional vocational training, integration.

Современную ситуацию в легкой промышленности характеризует переход от крупного производства к малому, что обусловлено государственной поддержкой малого и среднего бизнеса, способностью малых предприятий быстро приспосабливаться к новым требованиям внешней среды и воспринимать достижения научно-технического прогресса. По данным портала Министерства промышленности и торговли Правительства РТ, легкая промышленность Татарстана включает 300 хозяйствующих субъектов, крупные и средние предприятия составляют не более 15%. Данные распределения выпускников специальностей «технология швейных изделий», «конструирование швейных изделий» Казанского государственного технологического университета [1] позволяют увидеть динамику возрастания потребности в специалистах на малых предприятиях.

Изменения, происходящие в легкой промышленности, оказывают влияние на содержание и функции профессиональной деятельности специалиста, что приводит к

изменению требований к уровню его подготовленности. Современному предприятию легкой промышленности необходим специалист, готовый к выполнению всех видов профессиональной деятельности и способный на одинаково высоком уровне выполнять профессиональные функции дизайнера, конструктора, технолога, маркетолога, предпринимателя и т.д., знающий специфику работы предприятий различного уровня.

Ориентация подготовки специалистов для легкой промышленности на крупное производство во многом обусловлена Государственным образовательным стандартом второго поколения. Федеральный государственный стандарт (ФГОС) в отличие от предыдущего ГОСТа позволяет образовательным учреждениям самостоятельно формировать содержание подготовки специалиста (бакалавра и магистра), обеспечивая тем самым гибкость. Однако, как показал анализ ФГОС высшего профессионального образования (ВПО) направлений 262200 – Конструирование изделий легкой

\* Статья подготовлена в рамках программы «Научные и научно-педагогические кадры Инновационной России» (2009–2013 гг.) (гос.контракт №14.740.11.0236).

промышленности и 262000 – технология изделий легкой промышленности, для обеспечения конкурентоспособности на рынке труда выпускнику становится недостаточным владение только теми компетенциями, которые прописаны в ФГОС по основной образовательной программе. В процессе подготовки у студентов должна быть возможность для овладения дополнительными компетенциями, позволяющими успешно выполнять профессиональные функции в условиях малого производства.

В современных условиях функционирования система высшего профессионального образования должна четко и своевременно реагировать на запросы производства, обеспечивать потребности экономики в специалистах и удовлетворять образовательные потребности населения. Новая модель подготовки специалистов легкой промышленности должна быть более гибкой и результативной.

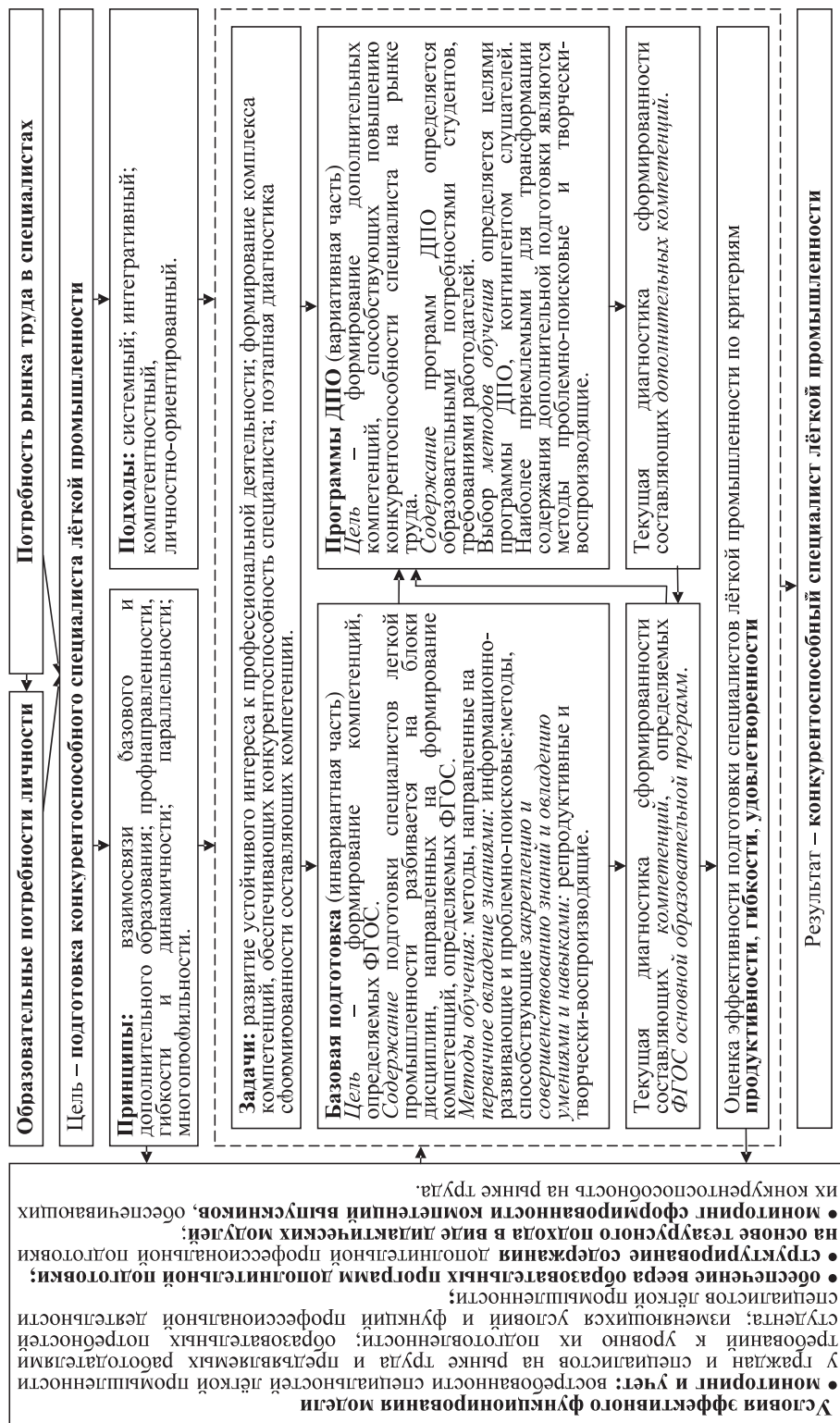
При всей значимости проведенных ранее исследований, касающихся подготовки специалистов легкой промышленности, необходимо отметить, что они практически не затрагивали проблему разработки гибкой модели подготовки специалистов для легкой промышленности, учитывающей как социальный заказ со стороны государства и общества в лице предприятий отрасли, так и образовательные потребности личности.

Система дополнительного профессионального образования (ДПО) позволяет оперативно реагировать на изменяющиеся внешние условия и перестраиваться под потребности общества и личности, однако подготовка специалистов не является задачей ДПО.

Разрешением противоречия между потребностью предприятий легкой промышленности в специалистах, способных успешно выполнять свои профессиональные функции как в условиях крупного, так и малого предприятия и системой подготовки специалистов, ориентированной в основном на подготовку специалистов для крупного производства, может быть

подготовка специалистов легкой промышленности на основе интеграции основной и дополнительной образовательных программ. Интеграция позволяет усилить или расширить подготовку с учетом образовательных потребностей обучающихся и с учетом изменяющихся условий профессиональной деятельности специалиста, определяемых потребностями современного производства, а также рынка труда. Основная образовательная программа создает базу фундаментальных знаний, умений и навыков специалиста, дополнительная – возможность надстройки к уже имеющимся знаниям, умениям и навыкам новых, являющихся востребованными на рынке труда, что делает выпускника вуза более конкурентоспособным.

Основу разработанной нами модели (рисунок) составили основные положения системного, компетентностного, личностно ориентированного и интегративного подходов. Системный и интегративный подходы позволили рассматривать процесс интеграции как взаимодействие разных систем с целью выстраивания целостной педагогической системы, реализующей единую целевую функцию. Интегративный подход позволил также структурировать и гармонизировать содержание базовой и дополнительной подготовки на основе выделения инвариантного и вариативного компонентов. Компетентностный подход позволил определить структуру и содержание востребованных на рынке труда компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность специалиста, необходимый уровень сформированности компетенций, обеспечить условия эффективного формирования компетенций. Личностно ориентированный подход подразумевает ориентацию модели на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности, предполагает создание условий для полноценного развития потенциала человека, реализации его потребности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении и самоактуализации.



Модель подготовки конкурентоспособных специалистов легкой промышленности и условия ее эффективного функционирования

Построение модели осуществлялось с учетом принципов, выявленных в процессе системного анализа систем ВПО и ДПО:

- взаимосвязи базового и дополнительного образования, означающего, что дополнительная подготовка преемственно взаимосвязана с базовой подготовкой специалиста легкой промышленности и органично дополняет ее;

- профнаправленности, предполагающей отражение в содержании подготовки специалиста современного содержания профессиональной деятельности специалиста легкой промышленности, моделирование ситуаций и включение в деятельность на всех этапах его подготовки имитирующую или реально отражающую профессиональную деятельность;

- гибкости и динамичности, предполагающих быстрое перестраивание в соответствии с изменяющимися потребностями личности, региона и общества;

- параллельности, предполагающей одновременное обучение студентов в системе ВПО и ДПО;

- преемственности и дополнительности, предполагающих, что обучение по программам ДПО органично вплетается, основывается и дополняет учебный процесс по основной специальности, многопрофильности, предполагающей наличие широкого спектра программ в соответствии с разнообразными образовательными потребностями личности и требований рынка труда.

Целевой компонент модели отражает интегративную цель ВПО и ДПО – подготовку конкурентоспособного специалиста для малых и средних предприятий легкой промышленности.

Диагностический компонент модели предполагает мониторинг и диагностику. Мониторинг включает в себя сбор необходимых данных, позволяющих модели быстро перестраиваться под изменяющиеся образовательные потребности личности и общества. Диагностика направлена на выявление динамики изменений уровней

сформированности составляющих компетенций специалиста, что необходимо для эффективного управления дидактическим процессом, достижения оптимальных результатов, определенных целями подготовки специалистов. Предусмотрена текущая диагностика в процессе подготовки в инвариантной и вариативной частях модели на всех этапах подготовки специалистов.

Содержательный компонент модели состоит из инвариантной и вариативной частей. Содержание инвариантной части модели определяется ФГОС основной образовательной программы и образовательным учреждением. Содержание программ ДПО определяется образовательными потребностями студентов, требованиями работодателей, оно взаимосвязано с содержанием основной образовательной программы. Структурирование содержания дополнительной подготовки осуществляется на основе тезаурусного подхода в виде дидактических модулей. Общее содержание разработанной нами модели отличается наличием междисциплинарной интеграции, которая происходит вокруг стержневых, сквозных базисных понятий, категорий основной специальности с единых методологических позиций; структурной гибкостью, которая обеспечивается наличием базового и вариативного блоков. Базовый блок обязателен для всех студентов, вариативный наполняется в зависимости от дополнительной компетенции и требований заказчика.

Процессуальный компонент модели предусматривает выбор методов, форм организации и средств обучения для инвариантной и вариативной части модели. Использование активных методов наиболее действенно, когда необходимо развитие творческого мышления, познавательных способностей обучающихся. На первичное овладение знаниями направлены информационно-развивающие и проблемно-поисковые методы, на закрепление и совершенствование знаний и овладение умениями и навыками – репродуктивные и

творчески-воспроизводящие методы. Наиболее приемлемыми для трансформации содержания дополнительной подготовки являются методы проблемно-поисковые и творчески-воспроизводящие.

Результативный компонент модели позволяет оценить результаты подготовки специалистов и при необходимости внести коррективы. Оценка эффективности подготовки специалистов легкой промышленности производится по критериям продуктивности, гибкости, удовлетворенности. В случае несоответствия полученных результатов ожиданиям вносятся коррективы в содержание и процесс подготовки в рамках инвариантной или вариативной частей.

Показатели результативного компонента модели будут более эффективными, если обеспечить условия ее эффективного функционирования и определены основы системно-структурного анализа (см. рис.).

*Мониторинг востребованности* специальностей легкой промышленности у граждан и специалистов на рынке труда и предъявляемых к ним требований работодателей позволяет организовать профориентационную работу с потенциальными абитуриентами в случаях потребности в специалистах легкой промышленности на рынке труда и востребованности специальностей у граждан; определить необходимый состав дополнительных компетенций, которые не формируются в рамках основной подготовки.

*Мониторинг образовательных потребностей* студентов, учет изменяющихся условий профессиональной деятельности и профессиональных функций специалистов легкой промышленности позволяют отобрать содержание дополнительной профессиональной подготовки и представить его в виде комплекса программ ДПО.

Реализация условия обеспечения «*вера*» образовательных программ дополнительной подготовки позволяет каждому студенту выбрать из предлагаемого набора образовательных программ дополнитель-

ной подготовки ту, которая будет соответствовать его индивидуальным образовательным потребностям.

Структурирование содержания *на основе тезаурусного подхода* позволяет научно обосновать, сформировать структуру содержания дополнительной профессиональной подготовки, объективно отобрать содержание учебных дисциплин, исключает дублирование материала учебных дисциплин дополнительной подготовки, способствует формированию целостных представлений у студентов об изучаемом объекте. Структурирование содержания в виде дидактических модулей обеспечивает мобильность структуры программы дополнительной профессиональной подготовки, индивидуализацию обучения.

*Мониторинг сформированности компетенций* выпускников, обеспечивающих их конкурентоспособность, подразумевает сбор данных диагностики сформированности компетенций каждого выпускника, позволяет оценить эффективность подготовки специалистов легкой промышленности в условиях интеграции образовательных программ ВПО и ДПО по критерию продуктивности.

В модели подготовки специалистов легкой промышленности дополнительная профессиональная подготовка студентов является вариативной по отношению к базовой подготовке. Базовая инженерная подготовка представляется как инвариантное ядро, вокруг которого образуются различные оболочки – дополнительные образовательные программы. Сами по себе взятые в отрыве от базовой подготовки, эти программы не способны обеспечить высокий уровень овладения компетенциями, так как они не содержат блоки профессиональных дисциплин, которые соотносимы со специализацией.

Разработанная модель была реализована в Казанском научно-исследовательском технологическом университете (КНИТУ), инвариант модели – в Институте технологии легкой промышленности, моды и дизайна

(ИТЛПМиД), вариатив – в Высшей школе модельного бизнеса. Целями деятельности школы являются удовлетворение образовательных потребностей студентов, развитие их профессионального, интеллектуального и общекультурного потенциала, творческих способностей, подготовка и участие в конкурсах профессионального мастерства. Основной задачей Высшей школы модельного бизнеса является расширение карьерных перспектив и соответственно повышение конкурентоспособности выпускников специальностей «технология швейных изделий», «конструирование швейных изделий», «дизайн» за счет формирования дополнительных компетенций.

Экспериментальная работа проводилась в рамках вариативной части модели. Выявленные на этапе разработки модели условия эффективного функционирования предполагают проведение исследования востребованности выпускников специальностей «технология швейных изделий», «конструирование швейных изделий» ИТЛПМиД предприятиями швейной отрасли РТ и востребованности специальностей и удовлетворенности учебным процессом подготовки обучающихся.

Выявление востребованности специальности и удовлетворенности учебным процессом подготовки обучающихся осуществлялось с помощью анкетирования, востребованность выпускников – с помощью опроса экспертов и анализа данных распределения выпускников по предприятиям. В качестве экспертов выступали руководители структурных подразделений швейных предприятий: директор, начальники экспериментального производства, зав.лаборатории, зам. директора по производству, первый зам. ген. директора. Анализ требований, предъявляемых к специалисту работодателем, осуществлялся с помощью опроса экспертов.

Содержание программ определялось с учетом образовательных потребностей студентов и требований работодателей, на основе которых были разработаны допол-

нительные образовательные программы: «Товароведение швейных изделий», «Технология изготовления одежды в домашних условиях с учетом моды» и др. В структурировании содержания программ использован тезаурусный подход. Содержание программ разбито на модули, что обеспечивает возможность индивидуализации образовательной траектории студентов. В процессе реализации обучающих программ ведется мониторинг удовлетворенности слушателей программой обучения и оценка сформированности дополнительных компетенций. Гибкость разработанной нами модели обеспечивалось наличием разных программ дополнительной подготовки. Предметное наполнение осуществлялась в результате выбора студентом из нескольких вариантов программ дополнительной подготовки. Для обеспечения качества образовательного процесса программу реализуют преподаватели, хорошо владеющие теорией и имеющие практический опыт профессиональной деятельности, используется современное программное обеспечение.

Эффективность разработанной модели оценивалась по совокупности нескольких критериев: продуктивности, гибкости, удовлетворенности [2]. Продуктивность оценивалась сравнением статистических данных по количеству студентов, обучающихся по основной и дополнительной образовательной программ, и сравнением результатов сдачи итогового междисциплинарного экзамена, защиты выпускной квалификационной работы выпускников, прошедших обучение только по основной образовательной программе, и выпускников, которые в рамках основной специальности получили дополнительную подготовку.

Степень удовлетворенности оценивалась с трех позиций: студентами, преподавателями и работодателями. Удовлетворенность студентов определялась удовлетворенностью организацией учебного процесса и удовлетворенностью уровнем подготовки. Определение степени удовлетворенности преподавателей осуществля-

лось по следующим показателям: гибкость программы и соответствие уровня подготовки выпускников требованиям ФГОС. Степень удовлетворенности работодателей определялась соответствием уровня подготовки требованиям производства.

Полученные значения показателей продуктивности и удовлетворенности разработанной нами модели выше значений показателей традиционной модели подготовки специалистов легкой промышленности. Полученные результаты проверены с помощью значений *t*-критерия Стьюдента и являются достоверными.

Таким образом, разработанная нами модель является более эффективной в подготовке специалистов легкой промышленности для малых и средних предприятий. Она способствует быстрому реагированию на изменяющиеся запросы личности, об-

щества и государства, расширению возможности реализации личных образовательно-профессиональных интересов студентов, повышению конкурентоспособности выпускников за счет формирования у будущих специалистов дополнительных компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность выпускников образовательного учреждения.

#### Литература

1. *Богданова, В.И.* Реализация модели интеграции высшего и дополнительного профессионального образования как условие обеспечения качества образования / В.И. Богданова. – Екатеринбург, 2011. – С. 165–169.
2. *Шагеева, Ф.Т.* Технологии дополнительного профессионального образования в инженерном вузе / Ф.Т. Шагеева. – Казань: РИЦ «Школа», 2008. ■

УДК 378.147

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА\*

**О.Е. Гаврилова**

### Аннотация

В статье рассматривается модель формирования профессиональных компетенций специалистов швейного производства в современных условиях кластеризации учреждений профессионального образования и вступления в силу ФГОС.

**Ключевые слова:** специалист швейного производства, профессиональные компетенции, профессиональная деятельность, образовательный кластер, ФГОС.

### Abstract

The article discusses a model of forming professional competencies of professionals in textile manufacturing under the current conditions of clusterized vocational training and the adoption of the new generation of FSSE.

**Index terms:** textile manufacturing, professional competence, professional work, educational cluster, federal state standard of education.

**И**зменения, происходящие в легкой промышленности, оказывают влияние на содержание профессиональной деятельности специалиста, изменяются функции его профессиональной деятельности, а следовательно, изменяются и требования к уровню его подготовленности. Кадровый потенциал предприятий легкой промышленности, как отмечают многие источники, практически исчерпан, поэтому выпускники инженерных специальностей чрезвычайно востребованы. Современные требования к профессиональной компетентности специалиста сопряжены с не всегда адекватным научно-педагогическим обеспечением процесса формирования профессиональных компетенций студента – будущего специалиста швейного производства. При проектировании подготовки специалистов нельзя не учитывать тот факт, что с 2011 г. вступили в силу Федеральные государственные образовательные стандарты, созданные в компетентностном формате [1].

Рост количества неконкурентоспособных выпускников вузов и острый недостаток квалифицированных кадров на производстве вызвали необходимость внесения изменений в концепцию модернизации ВПО, результатом которой является укрупнение вузов, отраслевое объединение учреждений НПО, СПО и ВПО, реализация в вузах образовательных программ начального и среднего профессионального образования. В настоящее время происходит интеграция системы ВПО с системами начального и среднего профессионального образования. Так, ряд российских вузов имеет в своей структуре колледжи, подразделения дополнительного профессионального образования, подразделения послевузовского образования, подразделения среднего профессионального образования. Наряду с проводимыми организационно-структурными переменами требуются и содержательные преобразования в системе подготовки специалистов, поиск новых форм и методик на всех эта-

\* Статья подготовлена в рамках программы «Научные и научно-педагогические кадры Инновационной России» (2009–2013 гг.) (гос. контракт № 14.740.11.0236).



пах – довузовском, вузовском и поствузовском [2].

Несоответствие содержания и качества образовательных программ учреждений профессионального образования потребностям экономики, неразвитость механизмов непрерывного образования может преодолеваться в рамках развития большинства производственных, образовательных и научных кластеров. С одной стороны, кластеры позволяют эффективно использовать ресурсы: кадровые, научно-информационный потенциал, финансы, инфраструктуру; качественно осуществлять подготовку специалистов в соответствии с требованиями рынка труда; сокращать сроки подготовки за счет интеграции содержания обучения; обеспечить доступность современных производственных технологий, способствующих опережающей подготовке специалистов технического профиля; эффективно использовать учебные мастерские и т.д. С другой стороны, наряду с организационно-структурными переменами в системе подготовки специалистов, обусловленными созданием образовательных кластеров, требуются и содержательные преобразования, поиск новых форм и методик на всех этапах подготовки [1].

Сравнительный анализ стандарта второго поколения и ФГОС по позициям «профессиональные задачи» и «квалификации-компетенции» позволил выявить, что в соответствии с государственным образовательным стандартом второго поколения основной функцией конструктора являлось обеспечение качества готового изделия, в Федеральном государственном образовательном стандарте основной акцент сделан на эффективность планирования, организации и осуществления конструкторских разработок и всего процесса изготовления изделий легкой промышленности и обозначена необходимость готовности конструктора к инновационной деятельности и способности осуществлять контроль на некоторых этапах подготовки процесса производства. Среди компетенций, которыми

должен обладать выпускник, выделяются общекультурные и профессиональные, последние включают в себя общепрофессиональные компетенции и компетенции по видам деятельности бакалавра (производственно-конструкторские, организационно-управленческие, научно-исследовательские и проектные или дизайнерские). Очевидно, что общепрофессиональные компетенции не являются едиными для любой профессиональной деятельности, а лишь общими для данного направления, не относящимися к конкретному виду деятельности бакалавра. В разряд компетенций вводятся категории способности, готовности, владения, использования, осознания, стремления, умения.

Анализ зарубежного опыта подготовки специалистов для легкой промышленности показал, что за рубежом спецификой деятельности дизайнера одежды является полифункциональность. Большое внимание уделяется использованию метода проектов, что в сочетании с тесной связью вузов с промышленностью позволяет повысить его эффективность. В российской системе подготовки специалистов для легкой промышленности также развиваются процессы интеграции высшего с начальным, средним и дополнительным профессиональным образованием, интеграции учреждений профессионального образования, создания и развития производственных, образовательных и научных кластеров. Так, на базе Казанского государственного технологического университета (КГТУ) в целях повышения эффективности использования трудовых ресурсов путем совершенствования форм и методов обучения кадров в соответствии с потребностями работодателей создан научно-образовательный кластер на основании постановления Кабинета министров РТ.

Функционирование образовательного кластера, созданного на базе КГТУ, оказывает влияние на процесс подготовки специалистов в вузе. Образовательный кластер в настоящее время позволяет увеличить

число студентов вуза (обучающихся после окончания учреждений НПО или СПО), обеспечить гарантии трудоустройства выпускникам, повысить уровень учебной и производственной практик, с одной стороны и получить на входе в подсистему высшего профессионального образования группу студентов, заметно различающихся по уровням сформированности начальных профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для освоения специальных дисциплин, профессионально важных качеств личности, оказывающих влияние на успешность будущей профессиональной деятельности, учебной мотивации, с другой стороны.

Таким образом, в сложившихся современных условиях кластеризации учреждений профессионального образования и вступления в силу ФГОС возникает противоречие между необходимостью подготовки компетентных специалистов швейного производства в новых условиях и недостаточной разработанностью теоретических и практических основ такой подготовки.

Нами разработана модель подготовки специалистов швейного производства с учетом изменений образовательных стандартов, уровня базовой профессиональной подготовки обучающихся, которая направлена на формирование профессиональных компетенций. В основу модели подготовки специалистов швейного производства в условиях образовательного кластера нами положены следующие методологические подходы: системный, компетентностный, контекстный, личностно-деятельностный и некоторые позиции активно развивающегося кластерного подхода к организации и управлению системой профессионального образования.

Основанием для применения системного подхода к проектированию модели подготовки выступает наличие в ней признаков системы. В содержании и организации процесса подготовки специалистов швейной промышленности должна быть отражена специфика профессиональной

деятельности. Характеристика профессиональной деятельности конструктора обусловлена наличием преобладающих видов деятельности: производственно-технологической, проектно-конструкторской, научно-исследовательской и организационно-управленческой, которые отражены в образовательном стандарте. С вступлением в силу Федерального государственного образовательного стандарта ВПО квалификации уступили место компетенциям. Использование компетентностного подхода в подготовке специалистов ориентирует образовательный процесс на внедрение образовательных технологий, соответствующих целям и задачам формирования компетенций (на проектной и модульной основе). В составе профессиональной компетентности специалиста все компетенции должны достигнуть необходимого и достаточного уровня. Становясь субъектом профессиональной деятельности, конструктор должен приобрести соответствующие знания, умения, навыки, профессиональные позиции (ценности), стили общения, опосредованные не только профессиональным, но и социальным опытом. Для этого он подключает индивидуально-личностные резервы, такие как потребности, способности, мотивы, цели, мобилизует работоспособность и т.п. в соответствии с требованиями и условиями уклада профессии. В контекстном обучении используется учебная ситуация, имеющая проблемный характер. Система таких ситуаций положена в основу контекстного подхода к формированию содержания подготовки студентов.

На основе системного анализа подготовки специалистов швейного производства нами были выявлены следующие зависимости:

1) эффективное формирование профессиональных компетенций специалиста в условиях образовательного кластера определяется интеграцией учреждений профессионального образования на организационно-структурном, содержательном и технологическом уровнях;

2) создание и развитие кластеров, деятельность которых направлена на управление подготовкой кадров по отраслевому признаку, способствует увеличению числа студентов с определенной предшествующей профессиональной подготовкой;

3) обусловленность эффективности формирования профессиональных компетенций специалистов в рамках образовательного кластера вариативностью содержания и организационных форм подготовки этих специалистов;

4) обусловленность содержания вариативной части образовательного процесса уровнем базовой подготовки студента – будущего специалиста.

Первые две зависимости обуславливают необходимость проектирования модели подготовки специалистов швейного производства, обеспечивающей формирование профессиональных компетенций в условиях образовательного кластера. А последние две – определяют педагогические условия эффективной реализации этой модели.

При построении модели (рисунок) мы опирались на принципы: вариативности, преемственности, междисциплинарности, гибкости. В соответствии с принципом вариативности модульные программы выполняют функции управления учебным процессом и предполагают использование системы дидактических форм, методов и средств обучения, их целесообразный выбор и оптимальное сочетание; каждый модуль дополняется, конструируется с учетом уровневой подготовки обучающихся. Принцип гибкости обеспечивает реализацию всех компонентов системы модульного обучения, содержательная гибкость предполагает дифференциацию содержания обучения, а структурная гибкость обеспечивается мобильностью структуры модульной программы. Принцип преемственности обеспечивается подготовкой обучающегося к переходу на следующий квалификационный уровень. Принцип междисциплинарности обеспечивается применением

междисциплинарных знаний, умений и навыков в процессе освоения дидактического материала дисциплин профессионального цикла.

Для обеспечения эффективности подготовки специалистов швейного производства на основе выявленных ранее зависимостей и принципов были определены необходимые педагогические условия этой подготовки:

- ориентация подготовки специалиста швейного производства на поэтапное формирование всех составляющих профессиональных компетенций на каждом квалификационном уровне системы профессионального образования (образовательного кластера);

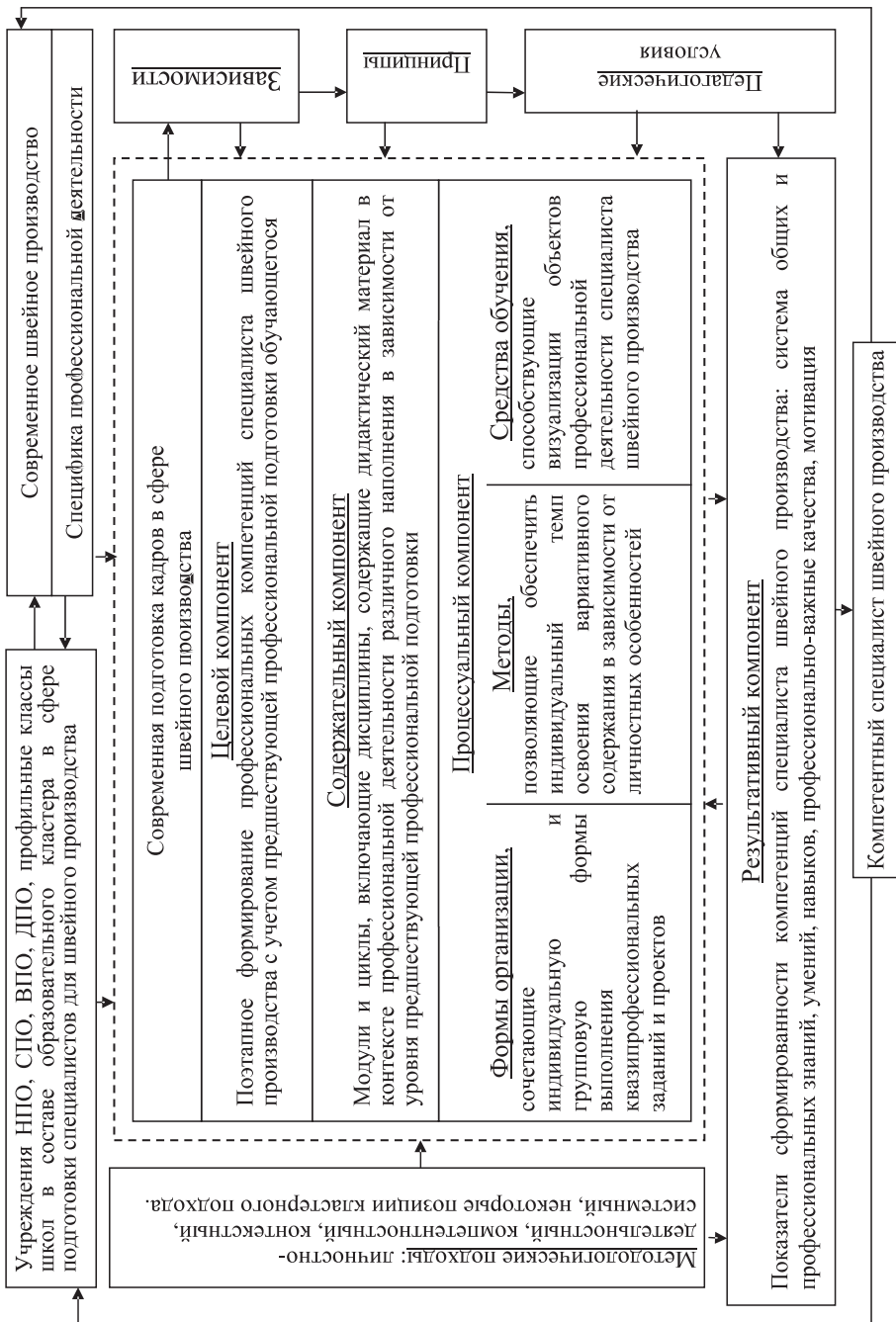
- обеспечение содержательной вариативности и индивидуального темпа освоения образовательной программы подготовки будущих специалистов швейного производства в зависимости от уровня предшествующей профессиональной подготовки;

- сочетание групповых и индивидуальных форм познавательной деятельности студентов, использование разноуровневых и разнонаправленных квазипрофессиональных заданий и проектов;

- педагогическое стимулирование самостоятельной познавательной деятельности студентов в контексте (предметном и социальном) профессиональной деятельности.

Наполнение компонентов педагогической модели обусловлено влиянием «внешних» факторов: условий функционирования системы профессионального образования (кластеризации учреждений профессионального образования, введения новых стандартов профессионального образования); специфики современного швейного производства (особенности функций и способов деятельности современного специалиста-производственника).

Целевой компонент модели определяет цель – поэтапное формирование профессиональных компетенций специалиста



Модель подготовки специалистов швейного производства в условиях образовательного кластера

швейного производства с учетом предшествующей профессиональной подготовки обучающегося.

Содержательный компонент модели представляет собой структурированный с учетом преемственности образовательных программ, личностных особенностей и потребностей обучающихся дидактический материал, отражающий содержание профессиональной деятельности специалиста швейного производства в соответствии с требованиями контекстного подхода. Вариативность содержания учебных элементов модульных программ обеспечивает учет уровня базовой подготовки обучающихся.

Процессуальный компонент включает формы, методы и средства обучения, способствующие актуализации личностного опыта студентов, активизации творческой и практической деятельности на основе реализации межпредметных связей, использовании проблемных учебных квази-профессиональных ситуаций, выполнение реальных проектов для производств, сочетания групповых и индивидуальных форм познавательной и творческой учебной деятельности, использования средств обучения, спроектированных на основе модульной технологии обучения, позволяющих реализовать личностный подход.

Результативный компонент включает в себя оценку показателей сформированности компетенций, определяемых ФГОС: профессиональных знаний, умений, навыков конструктора швейных изделий и профессионально важных качеств, определенных на основе анализа профессиональной деятельности специалиста швейного производства (способности к принятию творческих ответственных решений, креативности, способности к осуществлению самоконтроля в процессе профессионального общения, пространственного мышления).

В рамках разработанной модели специалист швейного производства имеет возможность как начать осуществление профессиональной деятельности на про-

изводстве в соответствии со своей квалификацией, так и продолжить обучение по смежному направлению на следующей квалификационной ступени системы образовательного кластера.

С целью проверки эффективности разработанной модели был проведен эксперимент на базе кафедры конструирования одежды и обуви, в котором принимали участие 129 студентов. Эксперимент включал в себя этапы: констатирующий, формирующий и обработку экспериментальных данных. Проверка эффективности предложенной модели производилась на основе сопоставления уровней сформированности компонентов профессиональных компетенций конструктора швейного производства в рамках выполнения курсового проекта по дисциплине «конструирование одежды», прохождения производственной практики, изучения дисциплины «теоретические основы формообразования оболочек из пластических материалов», прохождения преддипломной практики, дипломного проектирования.

На констатирующем этапе эксперимента был определен состав групп обучающихся. Общее количество студентов в группах было условно разделено на три подгруппы: имеющих начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование и не имеющих такового. Показатели данных групп студентов с различным базовым уровнем профессиональной подготовки значительно различаются. Определение уровней сформированности профессионально важных качеств проводилось по соответствующим методикам диагностирования, определение уровня сформированности графических умений – через оценку качества выполнения графических работ, профессиональные знания оценивались с помощью разработанного теста, содержащего вопросы по специальным и общепрофессиональным дисциплинам.

Формирующий эксперимент в соответствии с моделью был направлен на создание в учебном процессе педагогических

условий эффективного формирования профессиональных компетенций конструктора. В процессе подготовки студентов экспериментальной группы были использованы элементы модульной технологии, разноуровневые и разнонаправленные задания в зависимости от уровня базовой подготовки и проекты, выполняемые в группах, скомплектованных из студентов с разным уровнем базовой подготовки, индивидуальные задания для самостоятельной проработки студентами теоретического материала с последующей презентацией работы, проблемные ситуации в контексте профессиональной деятельности при выполнении практических работ. По результатам заключительной диагностики уровни сформированности указанных компонентов профессиональных компетенций студентов экспериментальных групп имеют значительное изменение относительно

контрольных групп. Результаты формирующего эксперимента позволили нам сделать вывод о том, что реализация выявленных педагогических условий формирования профессиональных компетенций обеспечивает эффективность профессиональной подготовки специалистов швейного производства в современных условиях.

#### Литература

1. *Гаврилова, О.Е.* Подготовка компетентных специалистов легкой промышленности в системе непрерывного профессионального образования технологического университета / О.Е.Гаврилова, Л.Л.Никитина, В.И.Богданова, Ф.Т.Шагеева. // Вестник КГТУ. – 2010. – № 12. – С. 73-78. – (Казань).
2. *Смирнов, А.В.* Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография / А.В. Смирнов. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 102 с. ■

УДК 371.01

## КОНСТРУКТИВНЫЙ ДИАЛОГ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Н.А. Шишкина

### Аннотация

В данной статье автор рассматривает проблему диалога в его историческом развитии, дает понятие «конструктивному диалогу» и описывает его структуру. Достаточное внимание уделяется различным подходам к понятию «диалог» в их диахроническом развитии. Автор указывает на важность и необходимость применения различных форм диалогического общения в педагогике для воспитания основных личностных качеств ученика.

**Ключевые слова:** история диалога, конструктивный диалог, структура конструктивного диалога.

### Abstract

The article is devoted to the problem of dialogue in its historical development, defining 'constructive dialogue' and detailing its structure. Attention is also paid to different approaches to the notion of dialogue in its diachronical development. We stress the importance and necessity of using diverse forms of dialogic communication in pedagogy for developing the most important personality features of a student.

**Index terms:** history of dialogue, constructive dialogue, structure of constructive dialogue.

**Д**иалог как основная форма речевого взаимодействия людей, как особый речевой жанр и воплощение коммуникативного акта разной степени сложности продолжительное время является предметом рассмотрения ученых. Проблемы диалога достаточно сложны и многоаспектны. Его рассматривают как социально-психологический феномен (В.Н.Волошинов, Л.С.Выготский, Л.П.Якубинский), как особую синтаксическую структуру (Т.Г.Винокур, О.А.Лаптева, М.А.Махлина), как особую форму коммуникации (А.Р.Балаян, М.И.Орлова, И.П.Распопов, Н.И.Формановская).

Историографический анализ работ философов, психологов, социологов и др. убеждает, что проблема диалога в культуре всегда занимала особое место. Возникнув в глубокой древности, на каждом последующем этапе она получала свой диапазон развития.

Несмотря на то что ученые по-разному определяют понятие «диалог», выявляют отличительные его особенности, все же диалог всегда рассматривался в контексте гуманистических отношений.

Попытка осмыслить проблему диалога принималась еще в древнеиндийской философии. В античное время обозначились некоторые подходы к созданию теории диалога. Уже в эллинской культуре, благодаря трудам Платона, появляется феномен «сократовского диалога» как специфической формы интеллектуального общения самостоятельно мыслящих людей.

В основе сократовского диалога лежит вопросно-ответный способ обнаружения истины. Он включает в себя уточняющие вопросы, вопросы-сомнения, вопросы-опровержения, вопросы-установления. Диалог Сократа – это искусство рассуждения и доказательства. Возникающие разногласия между оппонентами позволяли каждому из них взглянуть на свой тезис не только с точки зрения доказательства, но и с точки зрения опровержения и критики. Как нельзя более точно это соответствует принципу «Познай самого себя».

Определенный вклад в развитие проблемы диалога внес Аристотель посредством разработки теории и методологии античного диалога. Феномен диалога рассматривался им как форма и способ познания.

Анализ литературы обнаруживает, что проблема диалога с особой силой актуализировалась в эпоху Возрождения. Ученые того времени, продолжая традиции античной философии, публиковали свои воззрения в форме диалогов. Кроме того, в эпоху Возрождения диалог являлся не только способом философствования, но и выступал феноменом, отражающим связь двух времен – античности и позднего Средневековья.

Новый период развития понятия «диалог» обнаруживается на рубеже XVIII–XIX вв. в трудах Ф.Гемстергойса, В.Шлейермахера, Л.Фейербаха и др. Так, Ф.Гемстергойс впервые обратил внимание не на отношение человека к природе, а на отношение человека к человеку, «Я» к другому «Я». Такая постановка вопроса побудила его к поиску тех духовных механизмов человека, которые ответственны за форму и характер общения. Таким образом, учение Ф.Гемстергойса свидетельствует о том, что уже в тот период возникла потребность осмысления человеческого общения с точки зрения внутренних механизмов связи взаимодействующих субъектов. Его работы предлагали рассматривать общение как средство нравственной самореализации.

Подход к решению проблемы диалога определяется и в работах представителя немецкого идеализма В.Дильтея. Для настоящего исследования взгляды В.Дильтея представляют определенный интерес, так как диалог он видит как диалог двух субъектов. Посредником между ними выступает литературный текст, а способом развертывания диалогической конвы являются точки зрения, излагаемые субъектами. Немецкий философ предлагает изначально определить позиции субъектов: с одной стороны, то, что вкладывается в данный текст субъектом, с другой – то, что понимается под ним впоследствии другим субъектом.

В начале XX в. исследование проблемы диалога обнаруживается в трудах М. Бубера, Ж.-П. Сартра, К. Ясперса.

Обобщение всех идей и мыслей, касающихся проблем диалога, мы находим в трудах русского философа и литературоведа М.М.Бахтина. Его творчество явилось аккумулярующим в деле развития данной проблемы. Он утверждал: «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, кончается все».

Феномену диалога М.М.Бахтин придавал универсальное значение. Он полагал, что человеческое бытие становится определенным, благодаря существованию других. Это с их точки зрения «Я» обретает свою конкретность, благодаря их оценкам и отношению «Я» получает некоторую определенность, становится чем-то». И эти оценки для «Я» не безразличны. «Я» может соглашаться с ними или отвергать, но именно от них зависит его жизнь. Оценки выражают отношение людей с «Я», препятствуют или способствуют его существованию, осуществляют его цели. Таким образом, находясь среди других людей, общаясь с ними диалогически, вступая в определенные отношения «Я» становится самим собой, чем-то определенным, «имеющим место» в бытии.

Однако диалогические отношения людей – не просто одно из проявлений их бытия, а явление, пронизывающее все человеческое сознание и речь, все отношения и проявления человеческой жизни, все, что имеет смысл и значение.

По мнению М.М.Бахтина, диалог – не только путь познания личности и выражение ее внутреннего мира, но также условие существования идей у самой личности. «Идея живет не в изолированном индивидуальном сознании человека – оставаясь только в нем, она вырождается и умирает. Идея начинает жить, т.е. формироваться, развиваться, находить и обновлять свое словесное выражение, порождать новые идеи только вступая в существенные диалогические отношения с другими чужими идеями».

В современной философской традиции проблеме диалога большое внимание



уделено в работах В.С.Библера. В его концепции диалог проникает в сердцевину современного школьного образования, определяясь как «школа диалога культур». Современное мышление строится по схематизму культуры, когда высшие достижения человеческого мышления, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, нового времени).

«Школа диалога культур» представлена не просто как эвристический прием усвоения монологического знания, но как определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формулируемых понятий (поскольку понятие диалогично по своей логической природе). В то же время диалог культур в контексте современной культуры разворачивается вокруг основных вопросов бытия, основных точек «удивления» нашего разума. В сознании же ученика (и учителя) диалог голосов поэта (художника) и теоретика – основа реального развития творческого (гуманитарного) мышления.

**Диалог** – это разговор двух или нескольких лиц. Основной единицей диалога является диалогическое единство – тематическое объединение нескольких реплик, представляющее собой обмен мнениями, каждое последующее из которых зависит от предыдущего. На характер реплик оказывает влияние так называемый кодекс взаимоотношений коммуникантов.

Любой диалог имеет свою структуру: зачин – основная часть – концовка. Размеры диалога теоретически безграничны, поскольку его нижняя граница может быть открытой. На практике же любой диалог имеет свою концовку.

Диалог рассматривается как первичная форма речевой коммуникации, поэтому он получил свое наибольшее распространение в сфере разговорной речи, однако диалог представлен и в научной, и в публицистической, и в официально-деловой речи.

Для существования диалога, с одной стороны, необходима общая информационная база его участников, а с другой – ис-

ходный минимальный разрыв в знаниях участников диалога. Неинформативность может отрицательно сказаться на продуктивности диалогической речи.

Вместе с тем следует отметить, что проблематика диалога недостаточно глубоко разработана в собственно педагогическом контексте, в связи с чем наблюдается либо прямое заимствование представлений о педагогической природе диалога из смежных с педагогикой областей ( философии, психологии, лингвистики), либо натуральный перенос из практики «разговорного диалога», что приводит в результате к подмене псевдодиалогом. Диалог в образовательной деятельности обеспечивает развитие субъекта, его свободы и равноправности, тем самым способствуя демократизации образования. Но чтобы осознание ценности свободы и равноправности, потребности их обрести состоялось, необходимо воспитание ученика как субъекта не только разных форм деятельности, но и субъекта права (его правосубъектности), способного иметь права, быть их носителем, знать границы, пределы своих прав. По существу, диалог является механизмом и средством становления личности и гражданина, способом становления гражданского общества.

Мы обращаемся к диалогу в образовательном пространстве школы как наиболее естественной форме речевого контакта, процесса конструктивного речевого взаимодействия говорящего и слушающего (с точки зрения бахтинского подхода).

Под конструктивным диалогом, проходящем в реальном коммуникативном процессе, мы понимаем плодотворный диалог в широком его толковании: диалог, направленный не только на совместный поиск истины, но и на выражение своих мыслей без оценок, не приписывая личной точки зрения к поведению другого человека.

Конструктивный диалог – это такой диалог, который можно положить в основу чего-нибудь, т.е. плодотворный. В результате участники конструктивного

диалога получают для себя что-то полезное и могут сказать, что общение прошло плодотворно.

Конструктивный диалог возникает в процессе общения, являясь формой связи субъектов. Он предполагает уникальность, равенство субъектов общения, ориентированность каждого на понимание другой точки зрения, активность и взаимную дополнимость позиций субъектов общения. Конструктивный диалог приводит не к суммарному количественному увеличению знания, а к появлению качественно нового знания. Творческий синтез – основополагающий итог конструктивного диалога. В процессе конструктивного диалога отношения приобретают субъектно-субъектную окраску. Субъекты общения равно активны, информация обогащается, расширяется.

В процессе диалога истина достигается не только в результате таких форм адекватности, как социальная, культурная, психологическая и др., но также в процессе достижения адекватной формально-логической организации. Эта организация конструктивного диалога предполагает отношение: «вопрос – ответ – аргументация». Конструктивный диалог возможен только в том случае, когда субъекты общения владеют приемами творческого скептического мышления, аргументационной логикой, способностью правильно использовать формально-логические правила и законы.

Таким образом, соблюдение правил аргументационной логики является необходимым требованием в построении конструктивного диалога. Вместе с тем аргументация содержит и правила нелогического характера. Целью конструктивного диалога является не только строгое логическое обоснование того или иного положения, но и убеждение своего коллеги по общению в его истинности. Поэтому в процессе конструктивного диалога используются риторические методы, навыки воздействия не только на разум, но и на эмоциональную сферу сознания. Природа поиска истины в конструктивном диалоге такова, что между

формальными и неформальными его аспектами складываются отношения взаимодополнительности.

Тем не менее конструктивный диалог способен потерять основополагающие, существенные качества и значение в случае, когда вместо корректных форм аргументации прибегают к психологическим и логическим уловкам.

Конструктивный диалог имеет цель. Чем более определена цель общения, тем быстрее можно найти пути ее достижения. Поэтому определение целей, а не только путей их достижения, такая же важная часть конструктивного диалога. Как правило, необходимо некоторое усилие для фокусировки на поставленную цель, либо ведущий, направляющий диалог в нужное русло, либо сочетание усилия и контроля со стороны.

Способность строить конструктивные отношения, преодолевать возникающие препятствия, управлять своим эмоциональным состоянием предопределяет будущий успех. Если необходимые умения не приобретаются на пороге взрослой жизни, человек оказывается незащищенным перед трудностями, стрессовыми ситуациями, терпит неудачу в неформальных отношениях, оказывается коммуникативно некомпетентным и личностно зависимым.

Очевидно, что любая попытка воздействовать на ученика в нужном направлении вызывает у него обратную реакцию. Он сопротивляется воздействию, пытается остаться при своем мнении. Как изменить ситуацию? Вариантов немного. Либо переубедить, либо заставить. Заставить, конечно, проще. Тогда ученик, пусть и против своей воли, поступит так, как вам нужно. Результат достигнут, но результат этот временный. Постоянным он будет тогда, когда возможным станет формирование воли другого человека так, чтобы он сам пришел к выводу, что нужно поступать именно так, как вы от него хотите. Для этого его нужно убедить – что несравненно труднее, чем заставить.

Убедить – значит разбить систему аргументов вашего оппонента, показав несостоятельность его точки зрения (это называется – вытеснение), а затем в образовавшийся в его сознании условный вакуум внедрить свою систему аргументов, доказывающих вашу точку зрения (это называется – замещение), убеждение состоит из двух этапов – вытеснения и замещения. Это две совершенно разные процедуры, которые не могут осуществляться одновременно.

Неумение и нежелание вести конструктивный диалог приводят к тому, что энергия тратится на уничтожение оппонента, а не на то, чтобы договориться и решить, что и как нужно делать совместными усилиями. Результаты очевидны. Порочный круг, связанный с нетерпимостью к чужому мнению и невозможностью доказать свое, воспроизводится вновь и вновь.

Диалогической форме конструктивного общения в диаде «ученик – учитель» свойственны следующие особенности: личное равенство педагога и воспитанника, «субъект-субъектные» отношения; сосредоточенность педагога на потребностях ребенка; сотрудничество и согласие; свобода дискуссии, передача норм и знаний как личного опыта, требующего индивидуального осмысления; стремление к творчеству, личностному и профессиональному росту; стремление к объективному контролю за деятельностью учащихся, индивидуальному подходу к учету полимотивированности их поступков.

При таком подходе взаимодействие учителя и учащегося является интерактивным, духовным, продуктивным, событийным, а значит – диалоговым.

Сегодня образование все более начинает осознаваться нашим обществом как сфера инвестиций в человека, в лучшее будущее Российского государства. Ученикам и воспитанникам как никогда нужны высокий профессионализм, гражданская позиция и педагогическая культура работников образования. Реализовать лучшие идеи реформирования образования может только

учительство, понимающее и принимающее задачи образования на современном этапе. Таким образом, утверждение приоритетов конструктивного диалога в образовательном пространстве современной школы, продуктивных форм педагогического общения способствует овладению учащимися коммуникативной культурой, воспитывает творческую и ответственную личность и поэтому представляет собой актуальную проблему современного этапа развития российского образования и нашего общества в целом.

### Литература

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1963.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979.
3. Братченко, С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С.Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 201–222.
4. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М., 1995.
5. Введенская, М.А. Культура и искусство речи / М.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д., 1995.
6. Голуб, И.Б. Секреты хорошей речи / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь. – М., 1992.
7. Головин, Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин (любой год издания).
8. Горбачевич, К.С. Нормы современного русского языка / К.С. Горбачевич. – М., 1982.
9. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. – М., 1989.
10. Кучинский, Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск, 1983.
11. Культура русской речи / под ред. Л. Граудиной, Е. Ширяева. – М., 2000.
12. Седова, Н.В. Общение учителя и учащихся на уроке / Н.В. Седова; под ред. З.И. Васильевой // Изучение личности школьника учителем. – М., 1991.
13. Хараш, А.У. «Другой» и его функция в развитии «Я» / А.У. Хараш // Общение и развитие психики. – М., 1986. – С. 31–46.
14. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии / Т.А. Флоренская. – М., 1991.
15. Щуркова, Н.Е. Общение учителя с детьми / Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 1995. – № 1. – С. 2–7.

# ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 378

## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Т.И. Шакирова**

### **Аннотация**

Статья является результатом исследования потенциала иностранного языка в патриотическом воспитании студентов вуза. Предложена технология формирования патриотических качеств и результаты ее апробации.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, качества личности патриота, формы, методы, текст.

### **Abstract**

The article presents the outcome of the research into the capabilities of foreign language as a tool in promoting patriotism among students in a higher educational institution. The article also suggests a technology of how to form patriotic qualities, as well as the results of its approbation.

**Index terms:** Foreign Language teaching, patriotic qualities of the personality, forms, methods, text.

**П**еред системой образования встает проблема воспитания нового поколения социально активных членов общества, ответственных за обеспечение безопасности России, за укрепление государства, что напрямую зависит от целенаправленной работы по патриотическому воспитанию молодежи, призванной играть ключевую роль в судьбе страны. В связи с этим весьма важной представляется проблема патриотического воспитания студентов вуза.

Система образования должна сделать все возможное для воспитания граждан-патриотов, имеющих качественное образование, психологически готовых к конкуренции, перемене стиля и места жизни, работы, обладающих свободой мышления и готовностью к творчеству, стремлением к самореализации, способных поддержать свое здоровье.

Патриотизм является многогранным понятием, включающим в свое определение эмоции, чувства, обязанности и права

по отношению к Родине, Отечеству, народу, семье, природе. Патриотизм подразумевает уважение и правильное оценивание истории своей страны, знание ее культуры и традиций. Патриот должен активно участвовать в деятельности по укреплению авторитета своей страны, работать на ее благо и творчески привносить достижения другого народа в свою деятельность.

Профессиональное обучение и патриотическое воспитание – это целостный процесс целенаправленного формирования личности гражданина.

Особую роль в воспитании играют предметы гуманитарного цикла, к которым относится иностранный язык.

Вопрос о воспитательных возможностях иностранного языка неоднократно ставился в отечественной методической литературе (И.Л.Бим, И.Н.Верещагина, Е.И.Вишневский, К.Б.Есипович, Г.В.Рогова и др.). Иностранный язык вносит значительный вклад в нравственное воспитание, интернациональное воспитание, воспита-

ние любви к Родине и своим близким [2]. Он обладает эффективными возможностями приобщения обучающихся к мировой культуре и тем самым способствует лучшему осознанию своей собственной культуры [1].

Анализируя исследования в области психологии и педагогики, раскрывающие личностно ориентированные возможности дисциплины «иностранный язык» (Т.Н.Бартенева, К.А.Зимняя, С.Г.Тер-Минасова и др.), можно прийти к выводу о важности изучения иностранного языка для формирования качеств личности патриота, так как процесс обучения иностранным языкам является процессом личностного развития обучающихся, развития его социальных качеств, в том числе и патриотических.

Поскольку основной формой организации учебно-воспитательного процесса в вузе остаются аудиторные практические занятия, преподавателю на каждом из них необходимо использовать воспитательные возможности иностранного языка как предмета.

Анализ работ Н.С.Белобородовой, И.И. Валеева, А.Н. Выращикова, В.Г. Игешева, Н.В. Ипполитовой, В.В. Лисецкой, В.И. Лутовинова, В.В.Пионтковского, В.А.Сластенина, И.Ф.Харламова позволяет выделить структурные компоненты понятия «патриотизм» и соответствующие им качества, которые возможно сформировать в процессе обучения иностранному языку:

– эмоционально-волевой компонент: любовь к Родине, гордость за принадлежность к великой России; уважение к своему народу, его обычаям и традициям; самоконтроль; дисциплинированность; целеустремленность; ответственность за последствия своих действий; уважение и солидарность с другими народами и странами (интернационализм); настойчивость; способность к преодолению трудностей; толерантность;

– интеллектуальный компонент: знание истории России, региона, города; понимание задач, стоящих перед страной, регионом, городом; выработка правильных взглядов на факты общественной жизни и истории страны; преемственность, развитие лучших традиций;

– потребностно-мотивационный: готовность к выполнению конституционного долга; стремление участвовать в общественно полезном труде; способность противостоять негативным влияниям внешней среды; стремление в совершенстве овладеть избранной специальностью;

– деятельностный: забота об интересах Родины, проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине; добросовестное отношение к учебе; коллективизм; здоровый образ жизни.

Дисциплина «иностранный язык» входит в базовую часть ФГОС ВПО, т.е. является обязательной для изучения. Содержание дисциплины определяется стандартом. Данное содержание можно разбить на три тематические части: бытовые темы, социокультурные темы и темы, связанные с образованием и получением профессии.

Такое разбиение на блоки легло в основу разработанной нами технологии формирования качеств личности патриота в процессе экспериментального обучения иностранным языкам. Данная технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности обучающегося и включает в себя три этапа: информационно-ознакомительный, мотивационно-деятельностный, ориентационно-деятельностный.

В качестве средств формирования патриотических качеств у студентов в первую очередь выступает учебный материал по иностранному языку, взятый из текстов, предлагаемых учебными пособиями и подобранных преподавателями.

Тематика учебных текстов определяется учебной программой. Однако тексты учеб-

ных пособий быстро устаревают. Поэтому преподаватели стараются подключить тексты из разных источников с учетом интересов обучающихся и особенностей учебного заведения. Требованиями, которые могут быть предъявлены к текстам, являются: соответствие целям и предметному содержанию, заложенным в стандарте и примерных программах, соответствие интересам студентов, аутентичность, коммуникативно-смысловая целостность, социокультурная направленность текстов. Также необходима система заданий, побуждающих к оценочной деятельности.

С помощью чтения отобранных текстов и выполнения системы упражнений и заданий к ним удается в наибольшей степени апеллировать к чувствам и эмоциям, побуждать к размышлениям и сопереживаниям. Он может вызвать определенную эмоциональную реакцию у обучающихся, когда у него появляется потребность отреагировать на прочитанное, высказать свое мнение. Таким образом, текст может способствовать воспитанию личности студента и формированию патриотических качеств разных компонентов.

Большими воспитательными возможностями обладают тексты страноведческого характера, содержащие информацию о традициях, праздниках народов страны изучаемого языка. Праздники народа – неотъемлемая часть его культуры, их изучение способствует более полному знакомству со страной, ее историей, обычаями. Такой материал помогает преподавателю иностранного языка привлечь внимание студентов к необходимости уважительного отношения к традициям и обычаям страны изучаемого языка, сравнить с традициями своей страны.

На занятиях по иностранному языку полезно работать с текстами о России и российских городах, а также с текстами краеведческого характера. Подобного рода учебный материал воспитывает у обучающихся чувство гордости за свою большую и малую Родину. Студентам предлагается

работать не только над материалом, который предоставляет преподаватель, но и самим подбирать интересный с их точки зрения материал: информацию, фотографии об истории городов, памятных местах и выдающихся людях Родины, оформлять альбомы, журналы и стенгазеты.

Воспитательное воздействие на студентов оказывает не только содержание материалов, по которым ведется работа, но и методы работы над ними, так как определенные методы и приемы формируют отношение человека к делу, его поведение, а следовательно, воспитывают.

Поэтому в педагогической практике стоит уделять внимание таким формам работы над нравственными проблемами, как написание писем и сочинений. Как правило, предлагаются жизненно важные или нравственные проблемы, и от студентов требуется не только изложить свою точку зрения, защитить ее, но и привести мнения других людей и объяснить, почему он с ними не согласен.

При изучении иностранного языка необходимо знакомство с реалиями страны изучаемого языка. Метод сравнения реалий при изучении иностранного языка можно называть лингвострановедческой компарацией. При использовании данного метода происходит осознание своей культуры, которая лишь при наличии другой культуры обретает индивидуальность и самобытность [3].

Рассмотрим для примера содержание, методы и формы работы на втором – мотивационно-деятельностном этапе.

Целью всей технологии является формирование качеств личности патриота у студентов в процессе обучения иностранному языку.

Задачами мотивационно-деятельностного этапа являются:

1. Обучить знаниям истории России, города; пониманию задач, стоящих перед страной, городом; выработка правильных взглядов на факты общественной жизни и истории страны; бережное отношение к

истории Отечества, его культурному наследию, обычаям и традициям народа; преемственности и развитию лучших традиций; знаниям о стране (странах) изучаемого языка, способам поиска информации.

2. Развить любовь к Родине, гордость за принадлежность к великой России; толерантность: отзывчивость, умение принимать и признавать чужие достижения, умение демонстрировать свои, умение идти на компромисс; проявление интереса к сведениям об истории, культуре, традициям своей страны, потребность расширять свой кругозор; стремление участвовать в общественно полезном труде;

3. Сформировать социальную ответственность: стимуляцию общественно значимых поступков, самоконтроль, дисциплинированность, целеустремленность, ответственность за последствия своих действий; положительное отношение к патриотической деятельности; коллективизм.

На мотивационно-деятельностном этапе студенты работают над темами краеведческого, страноведческого и общекультурного направления: «Города России», «Моя Родина – Россия», «Города Великобритании», «Великобритания», «Роль культуры и искусства».

Этот этап наполнен темами культуроведческого, краеведческого и страноведческого характера, имеющими большое значение в формировании качеств личности патриота интеллектуального компонента, а также частично эмоционально-волевого, потребностно-мотивационного и деятельностного компонентов. Также на этом этапе студенты начинают работать с текстами профессиональной направленности.

Тема «Города России». Содержание, формы и методы аудиторной работы: виртуальная экскурсия по дореволюционной Калуге; виртуальная или реальная экскурсия по современной Калуге; ролевая игра «Калуга – мой родной город»; компьютерная презентация достопримечательностей Москвы; компьютерные презентации достопримечательностей разных городов

России; компьютерные презентации военных действий на территории России и памятников, посвященных Великой Отечественной войне в разных городах России и за рубежом.

Задания для самостоятельной работы: задание андрагогического характера – составить рассказ о Москве, дополнив учебный текст своими знаниями; работа с материалом видеofilма о Санкт-Петербурге в лингафонном кабинете; написание личного письма с рекомендацией тура по России; написание сочинений: «Почему я горжусь своим родным городом и что хотел бы изменить в его облике и жизни», «Правы ли современные историки разных стран, принижая роль Советского Союза (и России в частности) в Великой Отечественной войне».

Тема «Россия – моя родина». Содержание, формы и методы аудиторной работы: защита проектных заданий (география/политическая жизнь/праздники и традиции); дискуссия об особенностях российского патриотизма.

Задания для самостоятельной работы: подготовка проектных заданий; написание сочинения (выражение мнения) «Что такое патриотизм и кого можно назвать патриотом»; работа с дополнительным материалом лабораторной работы в лингафонном кабинете.

Тема «Города Великобритании». Содержание, формы и методы аудиторной работы: виртуальная экскурсия по Лондону и его окрестностям; компьютерная презентация достопримечательностей других городов Великобритании; сравнение архитектурных стилей двух стран.

Задания для самостоятельной работы: написание личного письма о достопримечательностях городов Великобритании; составление рекламного проспекта о путешествии в Великобританию (дополнительно по желанию – в другую англоязычную страну); работа с дополнительным материалом лабораторной работы в лингафонном кабинете.

Тема «Великобритания». Содержание, формы и методы аудиторной работы: компьютерные презентации англоязычных стран; компаративный анализ праздников и традиций России и Великобритании.

Задания для самостоятельной работы: написание личного письма о праздниках и традициях Великобритании; написание сочинения: «Можно ли говорить о том, что во многих странах есть общие праздники и традиции, или у всех народов свои праздники и традиции?»; работа с дополнительным материалом лабораторной работы в лингафонном кабинете.

Тема «Роль культуры в нашей жизни». Содержание, формы и методы аудиторной работы: защита проектных заданий; компьютерные презентации о выдающихся деятелях культуры России, Великобритании (дополнительно и других стран).

Задания для самостоятельной работы: подготовка проектных заданий, написание сочинения о роли театра в современной обществе, о роли музеев в культурном развитии личности; работа с дополнительным материалом лабораторной работы в лингафонном кабинете.

Необходимо отметить, что во время работы над темами, шла работа над лексикой и грамматикой, использовались различные виды чтения: изучающее, ознакомительное, поисковое, а также проводилось аудирование текстов.

Эксперимент проходил на базе Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского и Калужского филиала Московского гуманитарно-экономического института. Студенты этих вузов вошли в экспериментальную и контрольную группы. Студенты экспериментальной группы обучались по данной технологии, занятия в контрольной группе проводились в соответствии со стандартом. Длительность эксперимента – пять семестров.

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что в контрольной и экспериментальной группах на начало формирующего эксперимента

наличествовали практически одинаковые результаты.

Для определения динамики были определены условные уровни сформированности качеств личности патриота для каждого этапа: высокий, средний и низкий.

На всех уровнях доминирующим был избран показатель, касающийся проявления патриотической активности, творческой активности и социальной ответственности, т.е. деятельностный компонент.

Результаты определялись на основе анализа письменных работ, содержания и деятельного участия в проектах и ролевых играх, устных ответов на занятиях, высказываний во время дискуссий и бесед. На третьем этапе также было проведено анкетирование (вариативного и конструктивного характера, «Закончи предложение») и ранжирование.

После апробации данной технологии формирования качеств личности патриота у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку можно констатировать наличие положительной динамики изменения уровней в экспериментальной группе. По окончании эксперимента количество студентов экспериментальной группы (ЭГ) с низким уровнем уменьшилось на 19%, в контрольной (КГ) – на 11%. Число студентов со средним уровнем в ЭГ уменьшилось на 23%, в КГ – на 9%. Количество студентов с высоким уровнем в ЭГ выросло на 41%, в КГ – на 16%.

Значительное влияние на патриотическое воспитание в процессе обучения оказывает личность преподавателя. Требования к себе, эмоциональность, отражающая его отношение к окружающему, влияют на обучающихся, в том числе на формирование патриотической направленности их личности. Следовательно, преподаватель во всех случаях общения со студентами должен выступать как патриот.

Таким образом, формирование качеств личности патриота у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку – это



сложный и длительный процесс. Нужно организовывать работу над учебным материалом так, чтобы студенты могли не только констатировать факты, но и проанализировать свои чувства по отношению к этим фактам, высказать свое мнение и обосновать его. Преподаватель на занятиях иностранного языка создает определенную коммуникативную среду, заключающую в себе механизм становления личности в условиях множественности культур.

#### Литература

1. Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.
2. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку: учеб. пособие/ Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина – М.: Просвещение, 1998. – 232 с
3. Lado, R. Teaching English across Cultures / R. Lado. – New York: McGrawtull, 1988. – 305 p.

УДК 371:17.023

## ЗНАНИЕВАЯ И ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИЙ МОРАЛИ

А.Н. Цепкова

### Аннотация

В данной статье показано сравнение знаниевой и личностно ориентированной моделей образования по такому компоненту, как способ освоения морали; обосновывается, что регулятивная концепция морали в большей мере соответствует знаниевой образовательной модели, а концепция духовно-практического освоения мира в морали в большей мере соответствует личностно ориентированной образовательной модели.

**Ключевые слова:** мораль, знаниевая образовательная модель, личностно ориентированная образовательная модель, регулятивная концепция морали, духовно-практическая концепция освоения мира в морали.

### Abstract

The article compares knowledge- and student-oriented educational models on the basis of mode of morality cognition. The author proves that regulative morality concept better correlates with knowledge-oriented educational model; while the concept of intellectual and practical world cognition corresponds to student-oriented educational model.

**Index terms:** morality, knowledge-oriented educational model, student-oriented educational model, regulative morality concept, concept of intellectual and practical world cognition.

**В** настоящее время в России происходит становление совершенно иного, даже по сравнению с последними десятилетиями XX в., понимания образования, как образования, играющего значительную роль в освоении школьником мира в морали.

Однако, как показывает анализ научной литературы [6, 8], в которой представлены результаты сравнения знаниевой и личностно ориентированной образовательных мо-

делей, ученые не осуществляют сравнение традиционного и личностно ориентированного образования по такому компоненту образования, как способ освоения морали.

Заявив о возможности выделения такого компонента образовательной модели, как способ освоения морали, мы вступили в область этической науки, объектом которой является мораль.

Сложности понимания того, как осуществляется освоение школьником мира

в морали в рамках знаниевой и личностно ориентированной моделей образования, возникают сразу, как только требуется определиться, в рамках какой концепции морали будет решаться данная задача.

В этической науке, как подчеркивает Ф.Н. Щербак, существуют две основные концепции морали, вокруг которых группируются все остальные. Первая – это регулятивная концепция морали, разрабатываемая Л.М. Архангельским [1, 2], О.Г. Дробницким [4, 5]. Вторая – это концепция духовно-практического освоения мира в морали, разрабатываемая Т.С. Лапиной [7], А.В. Разиным [10], Ю.А. Смоленцевым [11], А.И. Титаренко [12, 13], Ф.Н. Щербаком [14] и другими учеными.

Наше обращение к данным концепциям морали объясняется и тем, что, раскрывая специфику каждой концепции, мы выявляем, какая из концепций морали соответствует целям, содержанию, установкам и т.д. традиционного образования, а какая – личностно ориентированного образования. Заметим, что в аспекте концепций морали сравнение данных образовательных моделей в педагогической науке не осуществляется.

В рамках регулятивной концепции морали мораль есть специфический способ регуляции поведения и деятельности человека, не зависящий от предметного содержания деятельности, есть особая форма социальных отношений, регулирующих деятельность людей в самых различных областях жизни. Нормы, принципы, идеалы как явления морального сознания, понятия добра, справедливости, долга и т.д., как подчеркивает О.Г. Дробницкий, «выражают соответствующие модификации нравственного требования к человеку, различающиеся по степени конкретности и общности, характеру задачи, вменяемой человеку, но предполагаемой за субъектом действия мере самостоятельности и свободы выбора» [5, с.40].

Осмысливая особенность данного подхода к морали, которая (особенность) со-

стоит в признании особого механизма вменения и реализации нравственно должного поведения на основе свободного (незаинтересованного) выбора поступков субъектом нравственной деятельности, Ф.Н. Щербак акцентирует внимание как на познавательной ценности данной концепции морали, так и на ее недостатках. Познавательная ценность регулятивной концепции морали, по мнению ученого, заключается в том, что такое понимание морали «схватывает» ее отличительные черты по сравнению с другими формами регуляции. Специфика морального регулирования заключается в непрерывном взаимодействии общественного и личностного уровня сознания, позволяющих индивиду в какой-то мере самостоятельно направлять свою деятельность, самооценивая и мотивируя ее, переживая смысл своих действий и испытывая специфическое удовлетворение [14, с.10–11].

Однако регулятивная концепция морали, как подчеркивает Ф.Н.Щербак, ограничивается чисто формальным описанием механизмов моральной регуляции. Она не отвечает на вопрос: «Почему человек способен действовать бескорыстно, “незаинтересованно”?». Главное же состоит в том, что речь в лучшем случае идет о формах творческого усвоения субъектом норм и требований, идущих от общества, а не об участии субъекта в производстве этих норм [14, с.11–12].

Понимание морали как особой формы ценностно-нормативного сознания, выполняющего регулятивную функцию средствами неинституционального характера, в большей мере соответствует установкам знаниевого образования, чем установкам личностно ориентированного образования.

Регуляция, осуществляемая с помощью норм, далеко не всегда учитывает личные интересы, цели учащегося, а его ценности остаются вне поля зрения учителя. Такое понимание регуляции, если исходить из такого компонента образовательных моделей, как «способы мотивации», по А.А. Плигину [8], соответствует представ-

лениям о мотивации в знаниевом образовании. Сам факт регуляции в знаниевой образовательной модели ничего предсудительного не имел бы, если бы нормы вырабатывались и самим учащимся, а регуляция не сводилась бы к «контрольно-предписательному действию морали» [7, с.83].

В рамках знаниевой образовательной модели процесс обучения представляет собой легко просматриваемый и контролируемый порядок с четко заявленными результатами. Такой порядок, обеспечиваемый нормативной регуляцией, становится возможным, благодаря тому, что в традиционном образовании «продвижение вперед ограничено замкнутыми этапами, обусловленными возрастными границами» [6, с.12]. Учащемуся предписывается определенный ход мыслей, разрешается проявлять определенную меру самостоятельности в решении задач и ситуаций, в том числе и этических ситуаций, в различных организационных формах обучения. Однако решение этических ситуаций контролируется и осуществляется по четко определенным критериям. По сути, самостоятельность школьника «присутствует отсутствуя», а свободный выбор действий и поступков, способов решения этических ситуаций не является таковым, поскольку в регулятивном действии морали наблюдается взаимодействие предписаний и контроля. «Моральная норма, – пишет О.Г.Дробницкий, – эксплицитно содержит только предписание; но отступление от него рассматривается как зло, а всеобщее исполнение – как благо» [5, с.43].

Школьник, если его нравственная деятельность, связанная с реализацией нравственных отношений, образующих ее содержание, регулируется исключительно моральными нормами, моральными требованиями, является «слепым» исполнителем конкретной нормы, конкретного требования. Он может в данном случае активно не откликаться на возникающие перед ним моральные проблемы, а решением этических ситуаций в процессе обу-

чения управляет учитель. В рамках знаниевой образовательной модели «способы и стратегии познания (морального познания. – А.Ц.) безотчетны для ученика. Управление деятельностью (нравственной деятельностью. – А.Ц.) в руках учителя» [8]. Нормативное регулирование нравственной деятельности школьника не предполагает как рефлексии ее результатов, так и рефлексии себя как исполнителя и контролера деятельности. И исполнителем, и контролером того, как была реализована моральная норма (будь правдивым, справедливым, честным и т.д.), по сути, является учитель. Он же и оценивает исполнение школьником моральной нормы. Оценка в рамках регулятивного подхода к морали, согласно О.Г. Дробницкому, должна быть «истинной», «оправданной», и именно в этом своем значении имеет обязующий смысл для выбора последующих поступков [5, с.43]. Возникает вопрос: «Всегда ли оценка учителем ученика является “истинной”, “оправданной”?». Вопрос отнюдь не риторический, поскольку оценка может быть предвзятой. Когда оценка является предвзятой, то какой она будет иметь, говоря словами О.Г. Дробницкого, «обязующий смысл для выбора последующих поступков» другими школьниками, по отношению к которым оценка не была предвзятой.

Развивая идеи Ф.Н. Щербака о недостатках регулятивной концепции морали, реализуемой в рамках знаниевой образовательной модели, скажем, что еще одним из недостатков данного способа освоения школьником мира в морали, который (недостаток) свойственен знаниевой образовательной модели, является то, что учащемуся предписывается определенный ход мыслей, разрешается проявлять определенную меру самостоятельности в решении задач и ситуаций, в том числе и этических ситуаций, в различных организационных формах обучения, а решение этических ситуаций контролируется и осуществляется по четко заданным критериям, пусть даже и по критерию моральной нормы. Опора учи-

теля только на регулятивные возможности морали, значение которых, естественно, не подвергается сомнению, приводит (может привести) к тому, что мораль в сознании школьника предстает как нечто статичное, как состояние, а не как вектор сознательной жизни.

Поскольку мораль не существует в виде состояния, постольку она не может уместиться в конкретных нравственных требованиях или в их совокупности. Мораль нельзя отождествлять с конкретными, пусть даже и позитивными требованиями. «Отождествлять мораль с позитивным требованием, – пишет А.А. Гусейнов, – все равно, что назвать число, которым завершается бесконечный ряд чисел» [3, с.31].

Следующим недостатком регулятивной концепции морали, с нашей точки зрения, является преобладание деонтологического над аксиологическим. Это объясняется тем, что вменение и реализация должного поведения базируются на осознании субъектом смысла нравственного требования, специфическими признаками которого, как подчеркивает О.Г. Дробницкий, являются то, что оно всегда имеет всеобщее значение, оно внесубъектно, субъект при выполнении требования является его «законодателем» и его «исполнителем», моральная санкция при выполнении требования имеет «идеальный» характер и осуществляется посредством одобрения и осуждения, положительной и отрицательной оценки, при исполнении требования субъект обладает специфической для нравственности «свободой воли» [5, с.43–44].

Подтверждение сказанному о преобладании деонтологического над аксиологическим мы находим у Ф.Н.Щербака, отмечающего, что «долженствование, трактуемое как самоценность, противопоставляется всем утилитарно-прагматическим интересам. Даже общественная польза как цель и результат поведения приобретает моральное значение лишь при условии полного и безусловного бескорыстия субъекта» [14, с.11]. Другими словами, при

освоении морали в рамках нормативного регулирования признание относительной автономности морали по отношению к каким бы то ни было социальным воздействиям есть признание исключительно долженствования. Как результат, благо, добро и справедливость приходят к школьнику извне.

В рамках другого подхода к морали, не ограничивающего нормативно-ценностные отношения субъекта, мораль трактуется как особый способ духовно-практического освоения мира. С нашей точки зрения, данная концепция морали в большей мере соответствует целям и установкам лично ориентированной образовательной модели. Сделаем в этой связи необходимые пояснения.

В рамках концепции духовно-практического освоения мира в морали, знание о морали, а следовательно, о ее феноменах и явлениях, как подчеркивает А.И.Титаренко, существует в преобразованном, зашифрованном – через особый способ оценки, повеления – виде. Познавательный момент подчинен оценочно-императивной функции, что и обуславливает то, что различные составные части морального требования могут иметь различие в научно-познавательном и ценностном отношении. Познавательный момент может быть и искаженным, но ценностное содержание морального требования, тем не менее, должно соответствовать поступательному развитию отношений, иметь положительное значение в регуляции поведения [12, с.13–15].

Осмысление взглядов ученого относительно духовно-практического способа освоения человеком мира в морали показывает, что при таком подходе к морали и ее феноменам особое место принадлежит субъекту, который производит моральные требования (что не свойственно регулятивной концепции морали), а не только усваивает эти требования. В деятельности субъекта, производящего требования, значение приобретает знание о морали, о

ее категориях и понятиях и т.д. Это знание отражает действительность, раскрывает связи между моральными явлениями. Истинность этических категорий и понятий морали является основой не искаженного, не предвзятого с педагогической точки зрения оценивания основой для производства моральных требований. В рамках данной концепции моральные требования, нормы уже не имеют такого самодовлеющего значения, как в рамках регулятивной концепции морали, хотя они имеют место и в концепции духовно-практического освоения мира в морали в том смысле, что школьник производит сам для себя моральные требования. Такое производство школьником моральных требований возможно только в рамках лично ориентированной образовательной модели, поскольку школьник является субъектом своей активности. Благодаря активности школьника в производстве моральных требований и их исполнении, активности, направленной на то, чтобы и другой производил и исполнял моральные требования, ученик не утрачивает морального резонанса.

Анализ идей А.И.Титаренко о духовно-практическом освоении человеком мира в морали показывает, что освоение осуществляется при участии морального сознания. Для морального сознания, как отмечает А.И. Титаренко, характерны напряженный поиск ценностно-нормативного смысла поступков и отношений людей, резкое усиление этого смысла и на этом основании – оценка взаимосвязей в обществе и между людьми. Моральное сознание помогает установить связь поступка с принятой ценностью. Моральная оценка – это особый, ориентирующий акт, неразрывно связанный с избирательным предпочтением нужного ориентира, нормы поведения [12, с.16].

Духовно-практическое освоение мира в морали в рамках лично ориентированной образовательной модели устраняет преобладание деонтологического над аксиологическим, которое (преоблада-

ние), будучи свойственным регулятивной концепции морали, имеет место в знаниевой образовательной модели. Устранение преобладания деонтологического над аксиологическим в рамках лично ориентированной образовательной модели становится возможным, благодаря развитию личностных форм морального сознания, для которого как участвующего в духовно-практическом освоении мира в морали свойственен напряженный поиск ценностно-нормативного смысла поступков и отношения людей.

Сравнение идей А.И. Титаренко о функции оценки в рамках духовно-практического освоения мира в морали с идеями О.Г.Дробницкого о функции оценки в рамках регулятивной концепции морали выявляет различия во взглядах ученых. Суть таких различий заключается в том, что ориентация как функция оценки в первом случае имеет ценностный характер. Через оценку школьник выражает отношение, обнаруживает себя в соответствующих оценочных и ценностных суждениях, свои нравственные качества. Функциями оценки в рамках регулятивной концепции морали является функция предписания, которое имеет обязующий смысл для выбора поступков.

Освоение мира в морали, когда оно осуществляется при участии морального сознания, устанавливающего связь поступков с принятой ценностью через оценку, функцией которой является функция ориентации школьников в мире ценностей, возможно в рамках лично ориентированной образовательной модели.

Оценивание в рамках реализации лично ориентированной образовательной модели является отправным моментом для освоения школьником мира в морали, для осознания того, является ли он субъектом морального требования с точки зрения производства и исполнения последнего. Оценивание, выявляя соответствие или не соответствие поступков моральным требованиям, служит основой для духовно-практического освоения мира в мора-

ли. В рамках лично ориентированной образовательной модели становится возможным оценочное и ценностное освоение мира, которое побуждает школьника к поиску ценностей, являющихся критерием оценивания.

Оценка в рамках лично ориентированного образования неразрывно связана с рефлексией ее результатов и результатов напряженного поиска моральным сознанием ценностно-нормативного смысла поступков и отношений, поиска ценностей, освящающих выбор поступков и действий.

Благодаря развитию личностных форм морального сознания, школьник становится способным «к ценностной реструктуризации» познаваемой действительности, осваиваемого мира в морали. В моральном сознании, как подчеркивает А.В. Разин, «имеет место не просто познание окружающих явлений, а именно их практическое освоение, происходит не просто отражение действительности, а и ее ценностная реструктуризация» [10, с.381].

Осмысление идеи ученого о моральном сознании, участвующем в практическом освоении мира, дает нам основание утверждать, что ценностная реструктуризация осваиваемого мира в морали возможна только в рамках лично ориентированного образования. Это объясняется тем, что такая ценностная реструктуризация осваиваемого мира, востребуемая личностью школьника, направлена на поиск смыслов жизни в процессе нравственных исканий, происходящих под знаком «многоуровневой морально-этической рефлексии» [9, с.66–68].

Дополняя содержание таких компонентов лично ориентированной образовательной модели, как «результаты обучения» и «обратная связь и оценивание» [8], скажем, что востребование школьником ценностной реструктуризации осваиваемого мира (компонент «результаты обучения») происходит под знаком вызова к жизни золотого правила нравственности в рамках многоуровневой морально-эти-

ческой рефлексии (компонент «обратная связь и оценивание»). «Точка зрения» золотого правила нравственности возникает тогда, когда ученик начинает осмысливать личностное «Я» среди своих целей, мотивов, установок в соотношении с «Я» среди людей и отношений, пространство которых и есть мораль.

Обосновав, что регулятивная концепция морали в большей мере соответствует знаниевой образовательной модели, а концепция духовно-практического освоения мира в морали в большей мере соответствует лично ориентированной образовательной модели, мы дополнили научное представление о компонентах данных образовательных моделей. Суть такого дополнения заключается, во-первых, в выделении такого компонента образовательной модели, как «способ освоения морали»; во-вторых, в сравнении знаниевой и лично ориентированной образовательных моделей по данному компоненту.

В результате сравнительного анализа выявлено, что в рамках знаниевой образовательной модели осуществляется преимущественно нормативное регулирование освоения школьником мира в морали. При этом регуляция, осуществляемая с помощью норм, далеко не всегда учитывает личные интересы, цели учащегося, а его ценности остаются вне поля зрения учителя. Нормы морали и моральные требования вырабатываются не учеником, а задаются извне. Регуляция сводится к «контрольно-предписательному действию морали». Опора учителя только на регулятивные возможности морали приводит к тому, что мораль в сознании школьника предстает как нечто статичное, как состояние, а не как вектор сознательной жизни. Учитель управляет деятельностью школьника исключительно через предписание, имеющее обязующий смысл для выбора школьником поступков. Деонтологическое преобладает над аксиологическим.

В рамках лично ориентированной образовательной модели осуществляется

преимущественно практическое освоение мира в морали. При этом школьник как субъект морали производит моральные требования и исполняет их, побуждает другого, чтобы и он производил и исполнял моральные требования. Ученик не утрачивает морального резонанса. Школьник является субъектом своей активности в освоении ценностей и норм морали, затем – собственного нравственного развития, после чего – своей жизни. Ориентация школьника в мире ценностей как функция оценки имеет ценностный характер. Через оценку школьник выражает отношение, обнаруживая свои нравственные качества в соответствующих оценочных и ценностных суждениях. Школьник осуществляет ценностную реструктуризацию осваиваемого мира в морали, а также морально-этическую рефлексию, выводящую его на золотое правило нравственности.

#### Литература

1. *Архангельский, Л.М.* Курс лекций по марксистско-ленинской этике: учеб. пособие / Л.М. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 318 с.
2. *Архангельский, Л.М.* Марксистская этика: предмет, структура, основные направления / Л.М. Архангельский. – М.: Мысль, 1985. – 239 с.
3. *Гусейнов, А.А.* Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
4. *Дробницкий, О.Г.* Понятие морали / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
5. *Дробницкий, О.Г.* Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – 334 с.
6. *Кулюткин, Ю.Н.* Психологические особенности деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Мышление учителя. – М.: Педагогика, 1990. – С. 7-26.
7. *Лапина, Т.С.* Социальные функции морали / Т.С. Лапина // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 50-105.
8. *Плигин, А.А.* От индивидуализации обучения к личностно ориентированному образованию / А.А. Плигин // Личностно ориентированное образование: авторская концепция А.А. Плигина. – URL: [http://www.pligin.ru/pligin\\_individ2008.html](http://www.pligin.ru/pligin_individ2008.html)
9. *Позднякова, О.К.* Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя / О.К. Позднякова. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.
10. *Разин, А.В.* Этика: учебник для вузов / А.В. Разин. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.
11. *Смоленцев, Ю.А.* Мораль и нравы: диалектика взаимодействия / Ю.А. Смоленцев. – М.: МГУ, 1989. – 200 с.
12. *Титаренко, А.И.* Специфика и структура морали / А.И. Титаренко // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 7-49.
13. *Титаренко, А.И.* Структуры нравственного сознания (опыт философско-этического исследования) / А.И. Титаренко. – М.: Мысль, 1974. – 278 с.
14. *Щербак, Ф.Н.* Мораль как духовно-практическое освоение мира: методологический аспект / Ф.Н. Щербак. – Л.: ЛГУ, 1986. – 176 с. ■

УДК 371.0(075.8)

## РАЗРАБОТКА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ТЕОРИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

**А.Р. Сибгатуллина**

### **Аннотация**

В данной статье предпринята попытка теоретической разработки авторской концепции объекта, предмета, основных категорий, задач и методов подготовки курсантов к работе по ВПВ на основе военной педагогики и психологии. Теоретические основы ВПВ, его методы и задачи, а также сущность и содержание процесса данного направления воспитания рассматриваются согласно «Концепции воспитания военнослужащих ВС РФ», его психолого-педагогической структуре. Создание концептуально-теоретической базы ВПВ занимает одно из центральных мест в подготовке курсантов военно-учебных заведений.

**Ключевые слова:** концепция военно-патриотического воспитания, ВПВ (военно-патриотическое воспитание), объект военно-патриотического воспитания.

### **Abstract**

This article attempts to develop theoretical concepts of the object, subject, main categories, tasks and methods of how to prepare cadets to military and patriotic education on the basis of military pedagogy and psychology. The theoretical foundations of military and patriotic education, its methods and objectives, as well as the nature and content of the process of training, are considered here according to the «Concepts of training personnel in Russia's Armed Forces», its psychological and educational structure. Creating a conceptual and theoretical framework for military and patriotic education occupies a central place in the training of cadets at military schools and academies.

**Index terms:** concept of military and patriotic education, military and patriotic education, subject and object of military and patriotic education.

**П**роблема подготовки курсантов (специалистов) к военно-патриотическому воспитанию допризывной и армейской молодежи выдвинулась в число актуальных задач российской военной науки и практики исходя из программных установок Правительства РФ (в том числе Минобороны РФ). Подразумевая под военно-патриотическим воспитанием относительно самостоятельное направление воспитания как раздела военной педагогики, можно констатировать, что его изучение, как правило, начинается с уяснения следующих положений:

1) возникновение, формирование и развитие данного направления педагогического знания и специфические проблемы его исследования;

2) предмет ВПВ, его основные категории и понятия, задачи и методы научного исследования;

3) психолого-педагогическая готовность курсантов военно-учебных заведений к ВПВ.

В данной статье предпринята попытка теоретической разработки авторской концепции объекта, предмета, основных категорий, задач и методов подготовки курсантов к работе по ВПВ на основе военной педагогики и психологии.

Концепция военно-патриотического воспитания – определенный способ понимания, трактовки патриотизма, воспитательной работы патриотической направленности; основная точка зрения на предмет ВПВ; руководящая идея для их систематического освещения; система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов на сущность данного воспитательного процесса в ходе образовательной деятельности военного вуза.



Методологической сущностью военно-патриотического воспитания выступают:

- системное представление об источниках, причинах, тенденциях ВПВ;
- комплекс средств адекватных воспитательных воздействий (взаимодействий) на мировоззренческую сущность личности будущего офицера;
- педагогическое проектирование гибкой вариативной системы подготовки курсантов к будущей военно-профессиональной деятельности военно-патриотической направленности.

Рассмотрим следующие исходные позиции:

1. ВПВ не может быть правильно понято в отрыве от общей и военно-педагогической науки, изолировано от общей системы социально-педагогической деятельности различных воспитательных институтов, коллективов и конкретных категорий воспитателей.

2. В основе ВПВ лежат процессы обучения, воспитания и перевоспитания, что не только не исключает, а, наоборот, вызывает необходимость использования в военно-профессиональной деятельности возможностей процесса самовоспитания.

3. ВПВ дополняет военную педагогику, расширяет ее воспитательные возможности по решению сложных задач идеологических основ военной службы.

4. Известно, что наука представляет собой систему теорий, а теория есть система однозначных научных понятий, поэтому ВПВ не может существовать без присущего ему специфического понятийно-терминологического аппарата.

Теоретические основы ВПВ, его методы и задачи, а также сущность и содержание процесса данного направления воспитания рассматриваются согласно «Концепции воспитания военнослужащих ВС РФ» [1], его психолого-педагогической структуре.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что создание концептуально-теоретической базы ВПВ занимает одно из центральных мест в подготовке

курсантов военно-учебных заведений. При этом главная задача концепции – выработка единого замысла, позволяющего разработать педагогические основы военно-патриотического воспитания военнослужащих.

Воспитание – одна из основных категорий педагогики, но этим термином в педагогической науке обозначается пять разных понятий: воздействие на человека социального строя и окружающей действительности; передача новым поколениям накопленного общественно-исторического опыта; весь образовательный процесс в любом образовательном учреждении; специальная воспитательная работа для формирования системы определенных убеждений и взглядов; формирование отдельных качеств. В данном исследовании для нас основным является последнее.

Поэтому под воспитанием в данном случае мы понимаем целенаправленную деятельность педагогов, которые призваны формировать у человека систему качеств или какое-нибудь конкретное качество (например, воспитание творческой активности). В этом плане можно рассматривать воспитание как педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития личности.

Военно-патриотическое воспитание – целенаправленная систематическая деятельность прежде всего государства, его институтов и учреждений, общественных организаций, а также отдельных воспитателей по формированию и развитию у военнослужащих патриотических знаний, убеждений, чувств, сознания, высоких патриотических качеств гражданина России, выражающихся в добросовестном выполнении воинского долга [2, 3]. Научное осмысление процесса подготовки курсантов к работе по теме исследования представляет собой выявление его общих и специфических закономерностей.

Объектом военно-патриотического воспитания в самом широком смысле правомерно считать процесс подготовки

курсантов высших военно-учебных заведений к воспитательно-профессиональной деятельности военно-патриотической направленности в войсках.

При научном анализе ВПВ важно учесть комплекс следующих характеристик:

1. ВПВ обладает целью, задачами, способами, средствами, планом, программой, моделью.

2. ВПВ – это не навязанная и непринуждаемая со стороны кого-либо деятельность.

3. В процессе военно-патриотического воспитания наблюдается минимум стандартности и максимум индивидуальности со стороны субъекта данного вида деятельности.

Военно-патриотическое воспитание в вузе осуществляется офицерами в процессе образовательной деятельности, а также в ходе внеучебной работы. Необходимо отметить то, что если недостатки в мировоззрении курсантов еще не стойкие, то они поддаются трансформации в позитивном плане в ходе воспитания и самовоспитания.

Исследуя подготовку курсантов к воспитательной работе военно-патриотической направленности мы особое внимание обращали на такие задачи, как формирование мировоззрения позитивной направленности, качественное овладение своей воинской профессией, искоренение таких негативных явлений, как нарушения воинской дисциплины, дезертирство, неуставные отношения и др. в воинских коллективах, т.е. соответствие каждого будущего офицера установленным требованиям и социальным нормам. Отклонения от норм поведения являются социальными ввиду того, что сама норма выступает как регулятор социального поведения. Традиционно к социальным нормам относятся общественные, правовые, моральные, политические, религиозные, этические, дисциплинарные.

В число стержневых задач ВПВ также выдвигается научное диагностирование и прогнозирование различных факторов воспитания допризывной и армейской

молодежи, связанных с государственной Программой «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006–2010 годы» [4].

В педагогике высшей военной школы это включает:

- фундаментальную разработку комплекса учебных и специальных программ, методик по организации и проведению военно-патриотического воспитания с учетом особенностей той или иной категории военнослужащих;

- постоянное обобщение результатов этой работы и целенаправленное информирование субъектов формирования патриотизма и, прежде всего, учебных заведений, организаторов массовой воспитательной работы военно-патриотической направленности и др.;

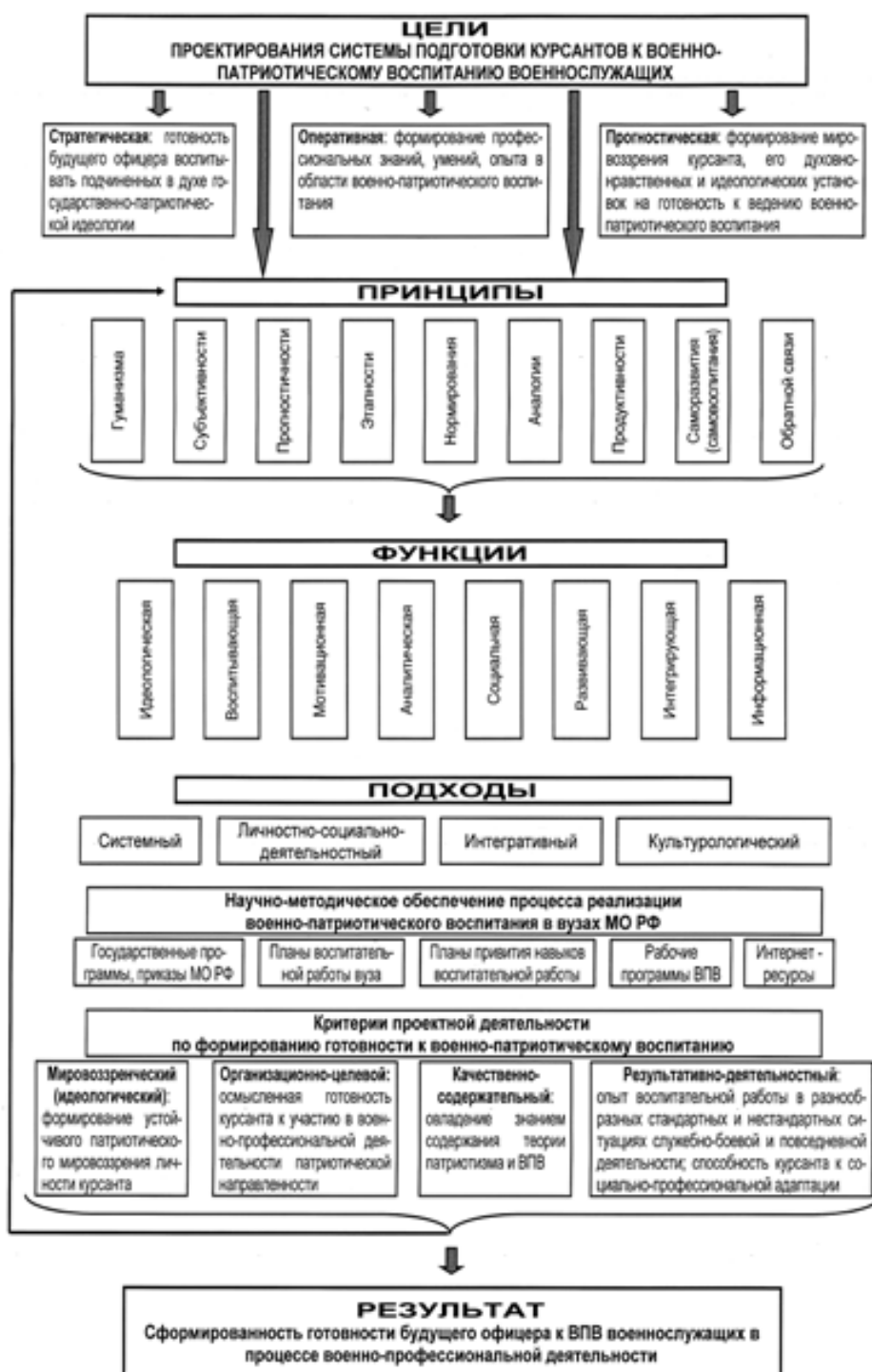
- развитие и совершенствование форм и методов военно-патриотического воспитания, оптимизация воспитательной работы со всеми категориями военнослужащих;

- регулярное издание соответствующей литературы, содержащей педагогические основы организации и проведения этой деятельности с учетом инноваций, передовой учебно-воспитательной практики (отечественной и зарубежной);

- организацию подготовки воспитательных кадров, способных активно, на высоком качественном уровне решать задачи военно-патриотического воспитания и др.

Одной из важных задач ВПВ курсантов к работе с военнослужащими является выбор и разработка методов научного исследования. Под методами научного исследования понимаются способы получения научной информации в целях установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения теории ВПВ будущих офицеров [5, 6].

Универсальным научным методом, как известно, является диалектико-материалистический метод. Применительно к ВПВ его использование позволяет определить сущность патриотизма, дает возможность понять его механизмы, закономерности, формы проявления во всей их неоднознач-



Модель подготовки будущего офицера к военно-патриотическому воспитанию военнослужащих

ности и противоречивости. Известно, что методы исследования выбираются в соответствии с его методологическим обоснованием. Важное значение в обосновании концепции военно-патриотического воспитания будущих офицеров имеют личностно-социально-деятельностный и системно-структурный подходы. С помощью первого подхода нами была предпринята попытка комплексно реализовать исследовательские задачи по целостному рассмотрению патриотической деятельности курсантов как объекта и субъекта социальной среды. В военной педагогике используются методы других научных дисциплин, которые в различных аспектах исследуют проблемы ВПВ: психологические (метод проб и ошибок, пилотажное исследование, метод полярных профилей, психобиография, рейтинг, социометрия и др.); педагогические (педагогическое наблюдение, беседа, изучение документации, изучение результатов деятельности, опрос, педагогический эксперимент, изучение и обобщение передового и негативного опыта, историко-педагогический анализ и др.) [7].

Реализация концептуального подхода к построению системы военно-патриотического воспитания нашла свое отражение в модели, представляющей собой совокупность следующих компонентов: цели, принципов, функций, подходов, критериев и результатов сформированности готовности будущих офицеров к ВПВ военнослужащих в процессе военно-профессиональной

деятельности, необходимых для успешного выполнения офицерами-выпускниками своих функциональных обязанностей [8] (рисунки).

### Литература

1. Во имя России: Российское государство, армия и воинское воспитание. – М.: Русь-РКБ, 2003. – 336 с.
2. Военная дидактика: учеб. пособие / под общ. ред. Н.Е. Соловцова, Н.Д. Никандрова. – М.: ВА РВСН им. Петра Великого, 2000. – 806 с.
3. Военная психология и педагогика: учеб. пособие / под общ. ред. В.Ф. Кулакова. – М.: Совершенство, 1998. – 384 с.
4. Антошин, В.А. Некоторые проблемы воспитания патриотизма у военнослужащих в отечественной философской мысли / В.А. Антошин // Гражданственность и патриотизм в XXI веке: теория и практика. – Екатеринбург: УрГПУ, 2002. – С. 19–21.
5. Арсентьева, А.В. Патриотическое воспитание в современных условиях: теория и практика / А.В. Арсентьева, А.П. Петрянкина // Совершенствование воспитательной работы в вузах в условиях модернизации образования. – М.: Вуз и школа, 2003. – С. 25–39.
6. Военный энциклопедический словарь. – М.: ОНИКС XXI век, 2002. – 1432 с.
7. Уткин, В.Е. Концептуальные основы военно-патриотического воспитания курсантов военных вузов / В.Е. Уткин // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 4(20). – С. 152–158.
8. Уткин, В.Е. Военно-патриотическое воспитание как направление воспитательной работы в высшей военной школе: монография / В.Е. Уткин. – Казань: Отечество, 2009. – 200 с. ■

УДК 796.3

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ ФУТБОЛА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хайдар М. Алави

### Аннотация

Проблемы современного российского футбола актуализируют потребность в подготовке высококвалифицированных тренеров, способных к организации учебно-тренировочного процесса подготовки футболистов основанного на результатах современных научных достижений теории и практики футбола и спорта в целом. В статье представлен опыт разработки программы формирования готовности будущих специалистов физической культуры, специализирующихся на футболе к научно-исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** футбол, деятельность футбольного тренера, подготовка футбольного тренера.

### Abstract

Problems of contemporary Russian football have actualized the need for training highly qualified coaches, who are able to organize the training process based on the results of modern scientific achievements of the theory and practice of football and sport in general. The article presents the experience in developing programs of training a physical education professional, specializing in football, and enhancing their preparedness for scientific research.

**Index terms:** soccer, of a football coach, football coach training.

Современная ситуация, сложившаяся в Российском футболе, актуализирует необходимость подготовки тренеров футбольных команд, способных осуществлять учебно-тренировочный процесс, основанный на результатах современных достижений теории и практики футбола. Это в свою очередь требует от тренерского состава владения научно-исследовательской деятельностью. Однако в настоящее время основная проблема заключается в том, что высшие профессиональные учебные заведения, реализующие программы подготовки спортивных тренеров, переходят на двухуровневую систему образования, где первый уровень (бакалавриат) предполагает подготовку профессионала, способного, прежде всего, осуществлять профессиональную педагогическую деятельность, в то время как научно-исследовательская компетентность формируется лишь на этапе подготовки магистров. Однако в деятельности футбольного тренера научно-исследовательская деятельность является неотъемлемой частью профессиональной

педагогической деятельности. Невозможно подготовить высокопрофессиональную команду без внедрения в учебно-тренировочный процесс новейших технологий тренировочного процесса, разработок программ контроля, дозирования, анализа учебно-тренировочного процесса и соревновательной деятельности с целью внесения корректив в тренировочный процесс и соревновательную деятельность. Научно-исследовательская работа тренера обеспечивает обратную связь в системах «игрок-игрок», «игрок-тренер», позволяет более эффективно строить работу команды.

Вышеизложенные положения позволили нам актуализировать данную проблему и сформулировать направление и цель нашего исследования, которые заключаются в разработке педагогических условий формирования готовности тренера по футболу к научно-исследовательской деятельности.

Объект нашего исследования – процесс формирования готовности тренера по футболу к научно-исследовательской деятельности.

Предмет исследования – педагогические условия формирования готовности будущего тренера по футболу к научно-исследовательской деятельности.

В футболе основными областями научного исследования являются общие проблемы теории футбола, теория и методика тренировки и соревновательной деятельности в футболе, психологическая подготовка футболистов, адаптация футболистов к физическим нагрузкам. Задачи научно-исследовательской деятельности будущих тренеров по футболу в обобщенном виде заключаются в анализе, систематизации и обобщении результатов научных исследований при решении конкретных научно-исследовательских задач в области теории и практики футбола, проектирование, организацию, реализацию и оценку результатов научного исследования в сфере футбола, проектирование новых педагогических условий в области теории и практики футбола, реализацию опытно-экспериментальной деятельности.

В наших исследованиях было выявлено три ключевых направления научно-исследовательской деятельности педагогов физической культуры: психолого-педагогическое, физиологическое и социологическое.

Психолого-педагогическое направление научно-исследовательской деятельности будущих тренеров по футболу заключается в исследовании психолого-педагогических основ деятельности тренера по футболу, отбору футболистов, закономерности психического и физического совершенствования в процессе учебно-тренировочной и соревновательной деятельности, социально-психологические аспекты футбола (А.В.Евсеев; В.Н.Селуянов, С.К.Сарсания; М.С.Полишкис, В.А.Выжгин, Р.Р.Сагаста).

Физиологическое направление научно-исследовательской деятельности направлено на исследование физиологических реакций организма при занятиях футболом, дозирование физических нагрузок, исследование резервных возможностей организ-

ма, разработку физкультурных мероприятий по восстановлению работоспособности игроков (Р.Мохан, М.Глессон, П.Л.Гринхаф; Н.М.Люкшинов; А.М.Зеленцов, В.В.Лобановский; М.А.Годик).

Социологическое направление научно-исследовательской деятельности исследует социальные отношения, спортивные интересы людей, мотивацию, ценностные ориентации в спорте, в том числе и в футболе (Н.Г.Озолин).

С учетом представленных выше направлений нами разработана программа формирования готовности будущих тренеров футбола к научно-исследовательской деятельности (таблица).

Научно-методическое обоснование данной программы включает цель, критерии сформированности готовности, средства формирования готовности и средства диагностики эффективности деятельности. Результатом внедрения и апробации в педагогический процесс данной программы явились выявленные нами педагогические условия формирования готовности будущих тренеров по футболу к научно-исследовательской деятельности.

Психолого-педагогический феномен включает следующие компоненты: аксиологический, характеризующий ценность научно-исследовательской деятельности для развития личности будущего тренера; мотивационный, характеризующий познавательный интерес, мотивацию исследовательской деятельности; когнитивный, включающий совокупность знаний о методологии научного исследования и способах научно-исследовательской деятельности; рефлексивный компонент позволяет осуществлять самооценку деятельности и ее коррекцию.

Процесс формирования готовности будущих тренеров по футболу к научно-исследовательской деятельности включает два этапа: теоретический и практический.

На теоретическом этапе осуществляется освоение студентами методов научной деятельности и общей теории научного

Календарный план-график научно-исследовательской деятельности студентов факультета физической культуры, специализирующихся на футболе в экспериментальной группе

Формы организации	Семестры										Методическое сопровождение	Форма отчета	Внедрение в практику	
Семинарские занятия	+											Методические рекомендации	Зачет	
Практические работы	+	+	+									Технологические карты. Ссылки на сетевые ресурсы	Зачет	
Лабораторные работы	+	+	+	+	+	+	+	+	+			Технологические карты. Ссылки на сетевые ресурсы	Зачет. Защита курсовой работы	
Учебная практика		+		+								Методические рекомендации. Видеопрактикум	Отчет. Защита курсовой работы	+
Педагогическая практика							+	+	+			Методические рекомендации. Видеопрактикум	Отчет. Защита ВКР	+
Педагогические тренинги				+	+	+	+					Методические рекомендации. Видеопрактикум	Доклады на конференциях	+
Индивидуальное консультирование	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		Методические рекомендации. Анкеты. Опросники. Тестовые методики	Отчет. Защита ВКР	+
Творческая лаборатория		+	+	+	+	+	+	+	+	+		Методические рекомендации. Видеотека. Ссылки на сетевые ресурсы РГБ	Доклады на конференциях	+
Исследовательские проекты		+	+	+	+	+	+	+	+	+		Методические рекомендации. Видеотека. Ссылки на сетевые ресурсы РГБ	Доклады на конференциях	+
Педагогические тренинги				+	+	+	+					Методические рекомендации. Видеопрактикум	Доклады на конференциях	+

познания, системы принципов и подходов исследовательской деятельности, на которые опирается исследователь в ходе получения и разработки знаний в рамках конкретной дисциплины (С.Н.Федоров).

На теоретическом этапе формирования готовности к научно-исследовательской деятельности аудиторными формами органи-

зации научно-исследовательской деятельности традиционно являются семинарские занятия, практические занятия, лабораторные занятия, учебная практика, педагогическая практика, заседания научного студенческого кружка. Эти формы организации научно-исследовательской деятельности студентов являются узкопредметными, на-

учные исследования и соответственно умения и навыки научно-исследовательской деятельности студентов ограничиваются рамками предметных дисциплин.

На практическом этапе формы организации научно-исследовательской деятельности имеют междисциплинарный контекст. Нами в качестве таких форм организации были выбраны индивидуальные консультации (осуществляются различными преподавателями, в зависимости от научно-исследовательских потребностей и приоритетов студентов); исследовательские проекты (индивидуальные и групповые); педагогические тренинги (освоение научно-исследовательской компетенции в игровой форме с целью коррекции психолого-педагогических затруднений студентов); работа студентов в творческой лаборатории (участие в научно-исследовательской деятельности по общей тематике кафедр, факультетов).

Формы контроля научно-исследовательской деятельности студентов также различны на теоретическом и практическом этапах. На теоретическом этапе формирования готовности будущих тренеров по футболу формами контроля являются традиционно сложившиеся в практике высшего профессионального образования: отчеты, зачеты, защита курсовых работ и выпускных квалификационных работ. На практическом этапе студент выполняет научно-исследовательскую работу в форме образовательного заказа вуза, факультета или базовой школы.

В соответствии с этапами формирования готовности будущих тренеров по футболу к научно-исследовательской деятельности нами выделено два уровня ее формирования: базовый и продвинутый.

Базовый уровень предполагает способность студентов реализовывать научно-исследовательскую деятельность по алгоритму, инструктивным предписаниям преподавателя. Предметом научно-исследовательской деятельности является научная информация, формирующая предметные и методологические знания и умения. Науч-

но-исследовательская деятельность на этом уровне сформированности научно-исследовательской компетентности успешно реализуется с использованием технологических карт (предписаний), она направлена на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует предписанное применение приемов и научных методов познания, в результате которой студенты активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности.

Продвинутый уровень сформированности определяется способностью студента к самооценке и самоанализу деятельности. На этом уровне студент становится способным к генерации новых идей.

Разработанная нами программа была внедрена в учебный процесс факультета физической культуры Воронежского государственного педагогического университета была проведена опытно-экспериментальная работа по оценке ее эффективности в группах студентов, специализирующихся на футболе. Было выявлено, что после завершения эксперимента в контрольной группе произошла значительная динамика в сторону повышения базового уровня готовности к научно-исследовательской деятельности. Динамика компонентного состава готовности к научно-исследовательской деятельности показала значительную динамику сформированности продвинутого уровня у большинства студентов. Достоверность полученных нами данных была проверена на основе расчетов проведенных по методике. По результатам ранговой оценки коэффициенты были равны 0,5, следовательно, данные, полученные нами в ходе исследования, являются достоверными, и разработанная нами программа способствует эффективному формированию готовности будущих тренеров по футболу к научно-исследовательской деятельности.

Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, позволили



нам сформулировать педагогические условия формирования готовности будущих тренеров по футболу к научно-исследовательской деятельности: рациональное соотношение теоретической и практической научно-исследовательской деятельности; приоритет личностной активности в выборе деятельности; направленность деятельности на решение научных проблем для внедрения их в профессиональную деятельность, психолого-педагогическая и методическая поддержка деятельности.

#### Литература

1. *Евсеев, А.В.* Педагогический контроль за технико-тактической деятельностью игроков команды по мини-футболу: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Евсеев. – 2006. – 175 с.
2. *Глессон, М.* Биохимия мышечной деятельности и физической тренировки / М. Глессон, П.Л. Грингаф. – Киев: Олимпийская литература, 2001. – 295 с.
3. *Годик, М.А.* Физическая подготовка футболистов / М.А. Годик. – М.: Терра-Спорт; Олимпия Пресс, 2006. – 272 с.
4. *Зеленцов, А.М.* Моделирование тренировки в футболе / А.М. Зеленцов, В.В. Лобановский. – Киев: Здоровье, 1985.
5. *Мохан, Р.* Искусство подготовки высококлассных футболистов / Р. Мохан, Н.М. Люкшинов. – М.: Физкультура и Спорт, 2003.
6. *Полишкис, М.С.* Техничко-тактическая подготовка квалифицированных футболистов: учеб. пособие / М.С. Полишкис, В.А. Выжгин, Р.Р. Сагасти. – М.: ГЦОЛИФК, 1989.
7. *Селуянов, В.Н.* Физическая подготовка футболистов / В.Н. Селуянов, С.К. Сарсания, К.С. Сарсания. – М.: ТВТ Дивизион, 2004. – 191 с.
8. *Федоров, С.Н.* Компетентностный подход к организации научно-исследовательской деятельности студентов факультета физической культуры / С.Н. Федоров // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении: сб. науч. ст. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2009. – Вып. 3. – С. 171–179. ■

УДК 378.178

**СООТНОШЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ, ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ  
И КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ УЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ\***

**А.О. Прохоров, А.В.Чернов**

**Аннотация**

В статье рассматривается соотношение рефлексии, психических состояний и когнитивных процессов в учебной деятельности студентов. Анализируются различные подходы к пониманию роли рефлексии в педагогическом процессе. Отмечается тот факт, что рефлексия по-разному соотносится с психическими состояниями и когнитивными процессами в различных ситуациях учебной деятельности. Особенно подчеркивается важная роль рефлексии в саморегуляции психических состояний и в повышении эффективности процесса обучения.

**Ключевые слова:** рефлексия, психические состояния, когнитивные процессы, ситуации учебной деятельности.

**Abstract**

In this article the parity of reflection, mental states and cognitive processes in educational activity is considered. Various approaches to understanding the role of reflection in pedagogical process are analyzed. It is noticed that the reflection differently corresponds with mental conditions and cognitive processes in various situations of educational activity. The important role of reflection in self-control of mental states for increasing the efficiency of educational process is especially underlined.

**Index terms:** reflection, mental states, cognitive processes, situations of educational activity.

**Н**а сегодняшний день вопрос о взаимоотношении рефлексии и психических состояний в учебной деятельности остается практически не изученным. Сформированность рефлексивных способностей является немаловажным условием для дальнейшего личностного роста студента. Развитие свойства рефлексии позволит не только правильно определять, но и регулировать психические состояния в учебном процессе, а значит, сам процесс обучения окажется значительно эффективнее. Как отмечает Э.Х.Галямова, «одним из немаловажных моментов является формирование умения проводить рефлексию, т. е. способность исследовать основания собственной

деятельности, своих рассуждений и выводов, осознанно выполнять мыслительные операции» [2, с. 116].

Понимая образование как становление человеческой личности, В.Н.Феофанов отмечает, что система высшего профессионального образования «призвана в процессе приобретения студентами знаний, умений и навыков, помочь им “обрести себя”, выбрать и построить собственный мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного “Я” и научиться управлять им» [17, с.82]. Без рефлексии студенты окажутся неспособны усвоить все многообра-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00074а.

зие знаний, сформулировать получаемые результаты, определить цели дальнейшей работы и скорректировать свой образовательный путь. Таким образом, рефлексия служит не просто итогом образования, но и стартовые звеном для постановки новых целей.

На сегодняшний день в научной литературе существует множество различных определений и подходов к рефлексии. По мнению А.В.Карпова, рефлексия может выступать как «одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания человека мысленно за ее пределы, но не сводится ни к одному из них» [5, с.86]. Рефлексия – это механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации. Чем более развиты рефлексивные способности, тем больше рефлексивных моделей, тем больше возможностей для развития и саморазвития обретает личность. Рефлексивные способности в принципе обеспечивают условия для саморазвития, самокоррекции, влияя в целом на развитие личности и ее отношений с миром. В то же время рефлексия влияет на успешность принятия решения, «опосредствует, регулирует и в определенной мере согласует вовлечение в процессы принятия решения всех иных когнитивных свойств» [5, с.179].

Роль рефлексии особенно значима в регуляции психического состояния [15]. Нами показано, что «при своем означивании психическое состояние частично объективируется, становясь сначала объектом рефлексии. Результатом рефлексии и означивания является не только придание психическому состоянию конкретного значения, но и появление его образа, который специфичен и отличается от образов объектов внешнего мира» [15, с.192]. Если в отражении желаемого образа состояния отсутствует определенная дифференциация между знанием, переживанием и отношением, человеку может казаться, что все

прошло и произошло само собой. Когда образ состояния у субъекта с недостаточным уровнем рефлексии неотчетлив, это приводит к неадекватному использованию способов саморегуляции или отказу от них. На успешность саморегуляции психических состояний влияют не только степень осознанности своего состояния, но и уровень сформированности, адекватности его образа, реалистичное восприятие своих ощущений и переживаний по отношению к ситуации деятельности.

В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев подчеркивают, что рефлексивное сознание является ключевым моментом, отличающим человека от животного. Животное способно видеть, слышать и чувствовать окружающий мир, но оно не знает о своем знании. «Благодаря рефлексии у человека возникает внутренняя жизнь и появляется способность управления своими состояниями и влечениями – свобода выбора» [16, с.20]. Именно благодаря рефлексивности субъект оказывается в состоянии частично управлять закономерностями своего функционирования или влиять на них. Через рефлексивные процессы субъект регулирует, а частично и порождает объективные закономерности и особенности самого себя. Механизм саморегуляции, по мнению Ю.Н.Кулюткина, основан на иерархическом разделении управляющих и контрольных функций внутри одной и той же личности, когда человек выступает для самого себя одновременно и как субъект, и как объект управления. «На более низких уровнях рефлексии отображаются и контролируются отдельные исполнительные действия, выполняемые по готовой стандартной программе. Тогда как на высоких уровнях рефлексии субъект отображает самого себя еще и как контролера, производящего планирование и оценку своих действий» [7, с.29].

Д.А.Леонтьевым показано [8], что рефлексия позволяет видеть как саму ситуацию межличностного взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и

полюс объекта, так и альтернативные возможности. Именно такой взгляд позволяет обнаружить новое качество себя, что является основой для дальнейшего самопознания и работы с внутренним миром.

Результаты исследований А.К. Осницкого [13] свидетельствуют о несформированности у старших школьников и студентов регуляционных компонентов рефлексии, таких как определение рациональных способов выполнения действия. Лишь исследования одаренных детей содержат данные о двусторонней направленности их сознания: на решаемую задачу, с одной стороны, и на собственные способы выполнения – с другой.

Особенности осознания студентами учебной деятельности изучались О.Е. Мальской и А.А.Сидельниковой [9]. Осознание оснований своих действий – обобщенных ориентиров, лежит в основе успешного выполнения учебных действий на различном конкретном материале. В результате опроса авторами было выявлено, что представления первокурсников о главном определяются в большей степени формальными характеристиками учебного материала, которые осознаются ими через систему внешних требований, нежели рефлексией оснований, лежащих в самом содержании усваиваемых знаний.

Несомненно, что рефлексивные механизмы находят свое наибольшее отражение в учебном процессе. Именно здесь учащимся в наибольшей степени необходимо обращаться к основаниям своего мышления и находить в нем те опорные пункты, которые позволяют им делать выводы обо всех ключевых психических категориях, в том числе и психических состояниях. Рефлексия в учебном процессе дает возможность человеку оценить и проанализировать эти категории, а значит и сделать соответствующий вывод о необходимости их коррекции. Таким образом, процесс учения переходит на осознанный уровень, становясь при этом наиболее эффективным и продуктивным. Исследования О.А.Жильцовой [4] с соавт.

показали, что уровень развития рефлексии, сформированной целенаправленно в обучении, значительно выше, нежели в случае ее самопроизвольного становления и развития.

По мнению Г.А.Голицына [3], суть рефлексии состоит в изменении средств и оснований деятельности с целью управления состоянием, его оптимизации, лучшего и более полного достижения цели. Автор подчеркивает, что осуществить рефлексии знания, можно лишь сделав его объектом собственного рассмотрения, сравнив его с другими знаниями и выделив его границы. Он считает, что увеличение разнообразия всех возможных реакций и расширение множества представлений, а также достижение однозначности реакций в ответ на стимул позволит субъекту обеспечить минимальное разнообразие состояний. Многократное повторение рефлексии и составляет суть процесса развития, который сводится в основном к развитию систем управления, что обеспечивает разнообразие реакций и большую свободу организму по отношению к окружающей среде. Рефлексия человека, протекая на уровне мышления, может порой резко модифицировать его поведение.

Для измерения уровня рефлексивности нами были использованы методики как метакогнитивного, метарегулятивного, так и метакоммуникативного плана:

1. Методика А.В. Карпова и В.В. Пономаревой для диагностики общей меры развития рефлексии, включающая в себя диагностику рефлексии ретроспективной, актуальной и перспективной деятельности, а также коммуникативной рефлексии [6].
2. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта, включающая шкалы социорефлексии и ауторефлексии [6].
3. Методика диагностики метакогнитивной включенности в деятельность (МАИ) [6].
4. Методика диагностики особенностей активизации рефлексии М.К. Тутушкиной [14].
5. Методика Г.С. Никифорова, позволяющая диагностировать

индивидуальную меру развития процессов самоконтроля [12]. 6. Методика диагностики стилевых параметров обучения А. Саломона и Р. Фелдера [6]. 7. Методика «Рельеф психического состояния личности» А.О. Прохорова [10]. 8. Различные методики диагностики когнитивных процессов (памяти, внимания и мышления) [1].

Выборку составили студенты гуманитарных специальностей в возрасте 18–20 лет (67 человек). В результате проведенного исследования были получены следующие данные. В ситуации лекции студентам свойственны состояния пониженной психической активности (утомление, сонливость). На семинаре студенты чаще всего испытывают оптимальные психические состояния (заинтересованность, спокойствие). В ситуации экзамена студентам свойственны состояния повышенной психической активности (волнение).

Статистически значимой взаимосвязи психических состояний и рефлексии в ситуации лекционного занятия установить не удалось. Вероятно, это связано с низким уровнем интенсивности самих состояний, что не позволяет в полной мере осознавать ситуацию и свое психическое состояние. Лишь параметр физиологических реакций положительно связан с рефлексией прошедшей и будущей деятельности. Отсюда следует, что высокий уровень рефлексивности влечет за собой повышение интенсивности физиологических реакций во время лекции, и наоборот. Среди когнитивных процессов отметим логичность мышления: чем она выше, тем ниже уровень активности студентов. Это можно объяснить тем, что высокая степень умственных затрат в стремлении понять лекционный материал вызывает усталость у студентов. Отметим также, что высокорефлексивные студенты проявляют более высокий уровень логики мышления на лекции. Нужно также отметить, что общий уровень саморегуляции напрямую связан со шкалой переживаний психических состояний. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем

легче студент овладевает новыми видами деятельности, он чувствует себя более раскрепощенно и легко. Общий уровень самоконтроля в свою очередь в большей степени связан с поведенческим параметром психических состояний в ситуации лекции, что проявляется в уверенности и активности студентов. Необходимо также выделить тот факт, что преобладание рационального стиля обучения над интуитивным соотносится с переживанием состояний более высокой интенсивности.

Гораздо более насыщенными выглядят результаты корреляционного анализа в ситуации семинара. Здесь имеются многочисленные взаимосвязи психических состояний и различных измерений рефлексивных процессов. В то же время следует отметить, что отсутствуют достоверные связи психических состояний и регулятивного аспекта рефлексии. По-видимому, это связано с тем, что в данной ситуации от студентов требуется активно включаться в деятельность и взаимодействие, при этом уделяя меньше внимания регуляции. Остальные же виды рефлексии характеризуются обратной связью с состояниями студентов. Высокая рефлексивность деятельности сопровождается низкими показателями по всем параметрам состояний, кроме шалы поведения. Выраженная степень рефлексии, вовлеченность в осмысление деятельности, «погруженность в себя», по-видимому, приводит к скованности переживаний и ослаблению физиологических реакций. Возможно, что здесь проявляется и влияние самих психических состояний на рефлексивность студентов во время семинара. В целом психические состояния здесь в большей степени влияют на продуктивность внимания. Согласно результатам исследований М.Г.Юсупова, «влияние состояний на когнитивные процессы выражено сильнее, а функция состояний по отношению к когнитивным процессам заключается в организации их структуры посредством ведущих элементов взаимодействия и регуляции процессов внимания» [18, с.214].

Общий уровень рефлексивности положительно коррелирует с такими показателями познавательных процессов, как логика мышления, смысловая память и переключаемость внимания, как наиболее необходимые для студентов в ситуации семинара. Отметим также, что высокий уровень самоконтроля поведения сочетается с низкими показателями по параметрам психических процессов и переживания. Особенно интересен тот факт, что параметры психических состояний напрямую связаны с уровнем самооценки. Чем он выше, тем более активны студенты во время семинара.

Рассматривая особенности психических состояний в ситуации экзамена, можно констатировать меньшее количество значимых связей психических состояний и рефлексии. Интегральный показатель уровня рефлексивности, а также рефлексия настоящей деятельности обратно связаны с психическими состояниями. Причем в большей степени это относится к шкале переживания, т.е. высокая степень погруженности в процесс экзамена отчетливо соотносится со скованностью, пассивностью и напряженностью переживаний у студентов. Присутствует здесь и регулятивный аспект рефлексии, а именно: положительная связь самоконтроля деятельности и общего уровня самоконтроля с параметрами поведения и физиологических реакций в «трудной» ситуации. Таким образом, высокий уровень самоконтроля становится необходимым условием управляемости поведения и уверенности в себе. Что касается когнитивных процессов в ситуации экзамена, то здесь необходимо выделить оперативную память как наиболее важный элемент, а также продуктивность и переключаемость внимания. Все они напрямую связаны с параметрами поведения на достаточно высоком уровне значимости. Судя по результатам исследования, хорошая оперативная память является наиболее важным условием для успешной сдачи экзамена, и она имеет высокую положительную корреляцию со

всеми шкалами психических состояний, а также со шкалой средних значений. Рефлексивность здесь напрямую коррелирует с показателями механической памяти, а также логикой и аналитичностью мышления. Необходимо особо подчеркнуть, что в ситуации экзамена ключевую роль играет уровень саморегуляции студента. Его высокий показатель предполагает оптимальность функционирования всех параметров психического состояния, что в свою очередь обеспечивает успешность сдачи экзамена. Отметим также, что здесь психическое состояние, также как и в ситуации семинара, напрямую связано с самооценкой личности.

В заключение еще раз констатируем тот факт, что каждая ситуация учебного процесса обладает своим неповторимым набором характеристик. Формирование рефлексивных способностей необходимо, поскольку они выполняют функцию саморегуляции и контроля деятельности и способствуют развитию личности студента. В ситуации лекции, где студенты испытывают состояния низкой интенсивности, рефлексия напрямую соотносится с показателем физиологических реакций. В ситуации семинара, где от студентов требуется проявление активности, рефлексия прошедшей деятельности и ауторефлексия соотносятся с низкой выраженностью параметров переживания, физиологических реакций и психических процессов. Поэтому на экзамене высокая рефлексивность в первую очередь отражается на параметре переживания, вызывая скованность и напряжение.

### Литература

1. Бодалев, А.А. Психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – М.: МГУ, 1977. – 280 с.
2. Галямова, Э.Х. Генетический подход к обучению математике в методической подготовке будущих учителей математики / Э.Х. Галямова // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 6. – С. 113–118.
3. Голицын, Г.А. Рефлексия как фактор развития / Г.А. Голицын // Проблемы рефлексии.

Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 54–60.

4. Жильцова, О.А. Формирование рефлексии в естественно-научном образовании школьников / О.А. Жильцова, И.Ю. Самоненко, Ю.А. Самоненко // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 109–120.

5. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 450 с.

6. Карпов, А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скиряева. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.

7. Кулюткин, Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К.Тихомирова. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1979. – С. 22–28.

8. Леонтьев, Д.А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина // Психологические исследования. – 2011. – № 2.

9. Мальская, О.Е. Особенности осознания студентами учебной деятельности / О.Е. Мальская, А.А. Сидельникова // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987. – С. 87–92.

10. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / авт. и сост. А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.

11. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 4. – С. 26–35.

12. Никифоров, Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Л.: ЛГУ, 1988. – 157 с.

13. Осницкий, А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992. – № 1/2. – С. 52–59.

14. Практическая психология / под ред. М.К. Тутушкиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.

15. Психология состояний: учеб. пособие / под ред. А.О. Прохорова. – М.: Когито-Центр, 2011. – 624 с.

16. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

17. Феофанов, В.Н. Развитие рефлексивности у студентов вузов / В.Н. Феофанов // Оценка эффективности высшего образования. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003. – 260 с.

18. Юсупов, М.Г. О соотношении психических состояний и когнитивных процессов в учебной деятельности студентов / М.Г. Юсупов // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 3. – С. 211–215. ■

УДК 37.0340

## ПСИХОДИАГНОСТИКА ЭТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧАЩИХСЯ И УСЛОВИЯ ИХ РАЗВИТИЯ

Р.Р. Исмаилова, Л.М. Попов

### Аннотация

В статье обсуждается проблема психодиагностики этических характеристик учащихся, раскрываются методы и результаты экспериментального исследования этических характеристик учащихся в современных условиях, предлагаются педагогические условия развития этических качеств личности.

**Ключевые слова:** психодиагностика, этические характеристики, «Добро-Зло», добродетели, пороки.

### Abstract

The article looks at some problems of psychodiagnostics of teenagers' ethic characteristics. The methods and results of experimental research into teenagers' ethical features in modern Russia are described below, together with pedagogical stimuli for their development.

**Index terms:** psychodiagnostics, ethical characteristics, «Good vs. Evil», virtue, vice.

**В** последнее десятилетие прошлого столетия в связи с курсом социально-экономического развития, вульгарным переходом России к рыночной экономике государство потеряло интерес к идеологии и к воспитательной деятельности. Воспитательная функция образования была сведена почти на нет.

В результате в молодежной среде стала происходить переоценка социальных ценностей, эрозия нравственных и этических норм, ориентация на прагматизм и меркантильность как критерии успеха, появились социальная апатия, безразличие к судьбе Отечества. Кризис в обществе проявился и в усилении негативных тенденций в образе жизни подрастающего поколения.

В этих условиях поставленная авторами статьи проблема разработки психолого-педагогических условий развития этических характеристик учащихся и методики их психодиагностики является весьма актуальной. В данной статье также рассматривается история формирования понятия-терминологического обеспечения этического воспитания.

Проведенные ранее исследования в этой области оказались недостаточно эффективными в современных социально-эконо-

мических условиях развития общества. Они не учитывают сегодняшних противоречий и всей многомерности этических категорий и других внутренних и внешних факторов.

Изучение этической составляющей в структуре личности, в субъекте саморазвития актуализировалась в рамках этической психологии.

Однако лишь констатация ценности этического компонента, даже первостепенной его значимости, в личностном росте остается красивым, но общим местом, если не раскрывать категориального аппарата, способов диагностики, динамики процесса изменений в контексте субъекта саморазвития.

В связи с этим возникают закономерные вопросы о том, что значит оценить уровень этических характеристик:

1. Какова цель диагностики, или какие виды этических характеристик необходимо выявить?

2. Каков предмет диагностики, или по каким показателям можно судить о наличии того или иного вида этических характеристик?

3. Каков способ диагностики или с помощью каких диагностических методик можно выявить особенности показателей и



тем самым определить характер этических характеристик конкретной личности?

Однако проблема этического воспитания останется не решенной, если в учебных заведениях не будут созданы психолого-педагогические и социальные условия для развития и саморазвития этических качеств личности обучаемых.

Отметим, что в настоящий момент в психолого-педагогической литературе не существует единой общепринятой точки зрения на решение этих проблем.

Анализ работ, связанных с проблемой этического, выявил три основных направления исследования.

Первое направление – поиски некой общей, единой территории предмета, который одновременно должен принадлежать как психологии, педагогике, так и этике.

Основоположник субъектно-деятельностной теории в психологии С.Л. Рубинштейн в работе «Человек и мир» раскрыл фундаментальную взаимосвязь психологии, педагогики и этики [4, с.363]. По его мнению, человек (субъект, личность) и его психика формируются и развиваются в процессе и в результате (изначально практической) деятельности – игровой, учебной, трудовой и т.д., т.е. социальной по своей сути. Тем самым человек включается во все более сложную систему отношений с другими людьми. Когда моральное содержание таких отношений приобретает ведущее значение, деятельность выступает в новом качестве – как поведение (т.е. в нравственном, а не в бихевиористском смысле слова). Тогда «единицей» поведения является поступок, а действие есть «единица» деятельности.

Но поступком является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение к другим людям, к обществу, к нормам общественной морали.

Многие психологи внесли большой вклад в систематическую разработку определения предмета так называемой этической психологии личности: К.А.Абульханова-

Славская, Б.С.Братусь, М.И.Воловикова, В.В.Знаков, Л.М.Попов, С.Г.Якобсон и др.

Одним из перспективных видится подход, разрабатываемый Л.М. Поповым. По мнению Л.М. Попова, центром внимания этической психологии могли бы стать те этические характеристики личности, которые давно наработаны в этике [3, с.77]. При этом автор рассматривает этическую составляющую как комплексную характеристику, включающую два полюса направленности (в сторону добра и зла) и определяет ее основные структурные компоненты, которые выражаются в добродетельно оцениваемых действиях и действиях, оцениваемых как порочные, противоречащие принятым нормам.

Добродетельные действия соотносятся с теми чертами (свойствами, характеристиками) личности, которые в учебнике А.А.Гусейнова, Р.Г.Апресяна «Этика» представлены как положительно оцениваемые: смирение, раскаяние, самовоспитание, человеколюбие, скромность, великодушие, ответственность, честность и др. Порочные действия соотносятся с такими чертами, как коварство, хамство, цинизм, зависть, беспринципность и др. [2].

Критерием оцениваемого поведения, по мнению автора, служит уровень человечности поступка в условиях ситуативного акта.

Второе направление исследований – поиски методов экспериментального исследования этических характеристик личности по функциям добра и зла.

Условно можно выделить три группы тестов, измеряющих этические характеристики по функциям добра и зла: опросники, ситуативные тесты, техники семантического шкалирования.

Но вместе с тем в настоящее время нет достаточного количества специализированных методов измерения этических характеристик составляют методики, позволяющие измерять личностные качества (Р.Кеттелл), ценностные ориен-

тации (М.Рокич), агрессивность (А.Басса, А.Дарки), конфликтность (К.Томас), эмпатию (В.В.Бойко), ответственность (Дж.Роттера), межличностные отношения (Т.Лири) и т.д.

При тестировании интегральных психических свойств личности и интегрального сознания, а также при употреблении любых лингвистических средств психологи часто ограничиваются только сбором тестовых норм, так же требуется серьезная работа по проверке надежности и валидности тестов. Сама же процедура апробации теста весьма сложна и трудоемка. Именно поэтому многие психологи отказываются от проверки методик, полагаясь только на ту информацию, порой очень скудную, которую смогли получить из публикаций. При этом, конечно, существенно увеличивается риск снижения достоверности прогноза. К сожалению, в последнее время в отечественной периодической печати довольно редко встречаются публикации, в которых приводятся сведения по проверке тестов.

В рамках третьего направления рассматривается принцип саморазвития и самореализации личности. В современной психологии разрабатывается и применяется для изучения психики как системного развивающего явления эволюционно-системный подход. Положения эволюционно-системного подхода базируются на теории функциональных систем П.К.Анохина, в которой дано определение деятельности живого организма как самоорганизующейся и саморегулирующейся функциональной системы, все составные компоненты которой находятся в постоянной функциональной взаимосвязи, обеспечивающей достижение организмом полезных приспособительных результатов [1].

Центральной идеей эволюционно-системного подхода является представление о развитии системы и переходе ее на новый уровень существования, в результате чего она изменяется, повышая свои системные качества (степень интегрированности, организованности, разнообразие типов внут-

рисистемных связей, повышение своих информационных, энергетических и экологических возможностей). Это позволяет данной системе расширять и усложнять межсистемные связи, за счет чего она изменяет свое положение во взаимодействии с другими системами, становясь системой высшего порядка.

Обсуждая вопросы динамики измеряемого конструкта, на основе системного подхода мы опираемся на гипотезу об эффективности психотехник обучения. При этом изучается, является ли этическая характеристика устойчивой личностной характеристикой или текущим состоянием.

В целом же выбор экспериментально-диагностических методик должен определяться выбранной парадигмой и методологией исследования, в нашем исследовании он был направлен на изучение характерологических функций ДОБРА и ЗЛА учащихся средних и старших классов.

На первом этапе была проведена эмпирико-статистическая работа по проверке надежности и валидности методики «ДОБРО-ЗЛО1» в новых социокультурных условиях. Для этого мы использовали специально созданную параллельную форму «ДОБРО-ЗЛО2». Последовательность действий при проверке надежности теста предполагало следующий алгоритм действий:

1. Выявление степени надежности методики «ДОБРО-ЗЛО2» с помощью показателя ретестовой надежности. Анализ ретестовой надежности параллельной формы позволил проверить временную стабильность отдельных пунктов методики и установить являются ли нравственно-этические характеристики устойчивой личностной характеристикой или текущим состоянием.

Расчеты проводились отдельно по возрасту, полу и функциональным качествам ДОБРА и ЗЛА. В итоге вычислены коэффициенты ретестовой надежности, оказавшиеся достоверными. Особенно это заметно по качествам ДОБРА. Более высокие результаты продемонстрировали девушки 16–17 лет. Так, коэффициент надежности

оказался равным: «ДОБРО» (мальчики 12–13 лет + 0,768, юноши 16–17 лет + 0,791; девочки 12–13 лет + 0,787, девушки 16–17 лет + 0,811); «ЗЛО» (мальчики 12–13 лет + 0,698, юноши 16–17 лет + 0,687; девочки 12–13 лет + 0,746, девушки 16–17 лет + 0,712); интегральный показатель «ДОБРО-ЗЛО» («ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ») (мальчики 12–13 лет + 0,774, юноши 16–17 лет + 0,776; девочки 12–13 лет + 0,777, девушки 16–17 лет + 0,823).

2. Установление корреляции между новой методикой «ДОБРО-ЗЛО2» и уже существующим, аналогичным по конструкту тестом «ДОБРО-ЗЛО1». Эта корреляция известна как надежность параллельных форм.

Результат сравнения средних значений с применением *t*-критерия у учащихся средних и старших классов показал, что различия по характерологическим качествам ДОБРА и ЗЛА по двум формам тестов статистически недостоверны ( $p > 0,05$ ) и не подлежат содержательной интерпретации. Так, расчетный критерий Стьюдента оказался равным: «ДОБРО» (мальчики 12–13 лет + = 1,870, юноши 16–17 лет + = 0,0,282; девочки 12–13 лет + = 0,666, девушки 16–17 лет + = 1,226); «ЗЛО» (мальчики 12–13 лет + = 2,076, юноши 16–17 лет + = 0,445; девочки 12–13 лет + = 1,473, девушки 16–17 лет + = 1,634); интегральный показатель «ДОБРО-ЗЛО» («ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ») (мальчики 12–13 лет + = 0,651, юноши 16–17 лет + = 0,366; девочки 12–13 лет + = 1,996, девушки 16–17 лет + = 0,0567) .

Коэффициент линейной корреляции Бравэ–Пирсона оказался равным: «ДОБРО» (мальчики 12–13 лет + 0,734, юноши 16–17 лет + 0,862; девочки 12–13 лет + 0,901, девушки 16–17 лет + 0,880); «ЗЛО» (мальчики 12–13 лет + 0,902, юноши 16–17 лет + 0,848; девочки 12–13 лет + 0,758, девушки 16–17 лет + 0,884); интегральный показатель «ДОБРО-ЗЛО» («ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ») (мальчики 12–13 лет + 0,796, юноши 16–17 лет + 0,852; девочки 12–13 лет + 0,845, девушки 16–17 лет + 0,888).

Сравнительный анализ полученных данных позволил сделать заключение, что исследования характерологических особенностей на женских и мужских выборках испытуемых возрастных периодов подростков и старшеклассников продемонстрировали надежность методики «ДОБРО-ЗЛО1» по функциям ДОБРА и ЗЛА.

При этом диагностические релевантные свойства находятся в постоянном развитии. В этой связи необходимо отметить, что психодиагностика, ориентирующаяся на развитие, должна быть направлена на развитие механизмов индивидуального процесса развития в зависимости от условий, в которых оно осуществляется.

Целью психодиагностики этических характеристик у учащихся подросткового и старшего школьного возраста тогда может выступать уровень их сформированности (развития), который закономерно связан с эффективностью психотехнологии.

Какие уровни и по каким критериям выделяются? Мы выделяем пять уровней сформированности стержневых, глубоких, а также поверхностных этических характеристик.

Что является показателями наличия того или иного уровня сформированности этических характеристик? В нашем случае наличие того или иного уровня диагностируется по характеру связи между типом спектра ведущих этических характеристик (стержневых, глубоких, поверхностных) и способом поведения учащихся подросткового и старшего школьного возраста.

С целью развития этических качеств в учебном заведении важно создать комплекс психолого-педагогических и социальных условий, способствующих этическому воспитанию учащихся. При этом следует уточнить понятия, принятые в педагогике.

Этическое воспитание, которое как термин приобретает два смысла: более широкий (педагогический процесс взаимодействия педагога и учащихся, развитие этического отношения к действительности, этического сознания, способности жить по

законам этики) и узкий (вид воспитательной работы).

Этическое образование как процесс и результат идейно-этического направленного обучения, самообразования, воздействия средств массовой информации, как формирование знаний и умений.

Этическое развитие как совокупность этического воспитания и образования, осуществляемых с учетом индивидуальных особенностей и под воздействием действительности среды, главным образом воспитания и самовоспитания, которую дифференцируют по отношению к учащимся (этическое развитие учащихся понимается как целостная система этического развития включающая научную разработку формирования мировоззрения педагогическими средствами, этическую подготовку учащихся, в том числе будущих учителей, внедрение этических элементов во все виды учебных занятий, а также этическое развитие преподавателей).

Этическая культура как единство этического содержания и активной этической деятельности с учетом факторов, влияющих на нее: индивидуальных особенностей личности, ее социального положения, территориальной половозрастной характеристики и др.

Этическая деятельность, которую разделяют на исполнительскую и творческую при учете этического аспекта других видов деятельности.

С учетом данных положений нами была создана технология групповой работы с учащимися средних и старших классов.

Сопоставление результатов тестирования контрольных и экспериментальных групп показало значимые различия. Так, показатель «ДОБРО» в экспериментальных группах по критерию Фишера соста-

вил у подростков 12–13 лет  $F=6,14$ ;  $p>0,01$ , у старшеклассников 16–17 лет  $F=4,16$ ;  $p>0,01$ . Показатель «ЗЛО» у подростков 12–13 лет  $F=4,16,4$ ;  $p>0,01$ , у старшеклассников 16–17 лет  $F=3,14$ ;  $p>0,01$ .

Таким образом, опросник «ДОБРО-ЗЛО1» реализует и расширяет возможности психодиагностики, а созданные психолого-педагогические условия позволяют повысить эффективность этического воспитания. Этические характеристики по функциям ДОБРА и ЗЛА, являются устойчивыми личностными характеристиками, как и все иные индивидуальные качества, имеют индивидуальную меру выраженности, могут быть подвергнуты процедуре психологического измерения и могут использоваться в качестве самостоятельного диагностического конструкта.

Среди методов, наиболее ориентированных на развитие этических характеристик, можно выделить те, которые, во-первых, являются лично ориентированными, во-вторых, имеют диалогическое основание, в-третьих, рефлексивны и, в-четвертых, создают творческое пространство. К такого рода методам, в частности, относятся: обучение на конкретных примерах, проигрывание реальных ситуаций, обсуждение в малых группах.

#### Литература

1. Анохин, П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин – М.: Наука, 1978. – 256 с.
2. Гусейнов, А.А. Этика / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 2000. – 472 с.
3. Попов, Л.М. Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во КГУ, 2000. – 176 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 381 с.

УДК 371:17.026

## НРАВСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Е.Н. Гончарова

### Аннотация

В статье на философско-этическом и педагогическом уровнях обосновывается идея формирования опыта нравственного поведения школьников; выделяются направления в исследовании нравственного поведения человека; обосновывается общее и различное во взглядах ученых – представителей данных направлений – относительно понимания ими понятия «нравственное поведение».

**Ключевые слова:** мораль, сознание, деятельность, поведение, нравственное поведение, моральная норма, моральное требование.

### Abstract

On the philosophical, ethical and pedagogical levels this article justifies the idea of building experience of school students' moral behavior. The author defines certain tendencies in moral behavior research and finds similarities and differences in scholars' views on the notion of «moral behavior».

**Index terms:** morality, consciousness, activity, behavior, moral behavior, moral norm, moral requirement.

**С**овременное состояние человеческого общества все более высвечивает значение морали в жизни каждого человека, морали, ответственной за человеческое общежитие, за мир, в котором мы живем.

Мир становится сложным и противоречивым. Изменяются не только социально-экономические условия, приобретают новые измерения наука, техника и культура, изменяются общество и сам человек, изменяется жизнь человека. Одним из аспектов изменений жизни человека является то, что она становится все более индивидуализированной, а поведение современного человека в силу отсутствия жесткой регламентации его жизни становится все-таки более свободным по сравнению с четко регламентируемой ранее жизнью, когда человек руководствовался «спускаемыми» сверху нормами, которые и очерчивали его поведение. Следует отметить, что жесткая регламентация жизни человека с помощью норм не имеет ничего общего с универсальностью самих норм. Регламентация жизни человека, освящаяся идеологией и политикой, получала

самостоятельное значение, а сам человек отчуждался от реальных отношений. Такое отчуждение обезличивало как жизнь, так и поведение человека.

В условиях индивидуализированной жизни и свободы как сознательного выбора из ряда возможных вариантов поведения, как подчеркивает А.В. Разин, возрастает степень индивидуальной ответственности и соответственно усложняется процесс мотивации [15, с.10].

Развивая идеи А.В. Разина о жизни человека, которая в настоящее время более индивидуализирована, чем даже десять-пятнадцать лет назад, скажем, что индивидуальная ответственность должна осознаваться человеком как личностное начало, выражаемое нормами морали, предписывающей адекватной своему предназначению поведение человека.

Учет изменений, происходящих в обществе, в человеке, в его поведении, требует такой организации процесса воспитания и образования, которая обеспечивает достижение цели современного образования: «Дать каждому школьнику базовое образование и культуру, затрагивающие ВСЕ

стороны личности на уровне, элементарно достаточном для равного с другими старта саморазвития» [6, с.23] и создает условия для становления нравственности учащегося.

Человек не может быть отчужден от морали, способами существования которой, как известно, являются нравственное сознание, нравственная деятельность и нравственные отношения. Мораль как особый способ духовно-практического освоения мира не создает новых мотивов, а, подводя под них новые основания, мотивирует такую деятельность, такое поведение, которые одобряются и предписываются обществом, людьми. Разрешение этой антиномии составляет формирование учащегося как субъекта морали, в процессе которого происходит развитие нравственности, выступающей «как выражаемый в универсальных нормах принцип единения индивидов в целостность общения – процесса их консолидации в коллективного субъекта культуры» [19, с.188].

В осваиваемых учащимся способах взаимодействия с миром и с людьми развивается его нравственность, находящая свое внешнее выражение в его нравственном поведении. Как мы полагаем, в современных условиях развитие нравственности учащегося есть стратегическая цель современного образования, которая включает в себе возможность при ее достижении формировать опыт нравственного поведения школьников.

Проблема формирования у учащихся опыта нравственного поведения – важная социально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает вопросы современного образования, в условиях нестабильности становящегося одним из ведущих способов формирования нравственных отношений школьников к миру и к людям, воспитания нравственности учащегося.

Идея формирования опыта нравственного поведения школьников находит свою конкретизацию на философско-этическом уровне и педагогическом уровне.

Так, на философско-этическом уровне данная идея, отображая жизненные проблемы, одной из которых является озабоченность общества судьбой подрастающего поколения, реанимирует идею Аристотеля о том, что «назначение человека по роду тождественно назначению добропорядочного человека <...> и это верно для всех случаев <...> человеческое благо представляет собой деятельность души сообразно добродетели, а если добродетелей несколько – то сообразно наилучшей и наиболее полной» [3, с.64], идею Гегеля о том, что «сердце должно быть добрым» [8, с.105].

Формирование опыта нравственного поведения школьников осуществляется в процессе образования и воспитания, сфера которых, как подчеркивает Гегель, «относится к единичным субъектам как к таковым, с тем, чтобы всеобщий дух в них получил осуществление» [7, с.39].

Важно помнить, что если образование есть великое благо, есть ценность, то «великой опасностью является полубразованность в сочетании с отсутствием внутренних моральных запретов. Она может оказаться худшей формой агрессивного невежества» [5, с.22].

Идея формирования опыта нравственного поведения ученика на педагогическом уровне является не просто отображением тенденций гуманизации образования, но стимулирует поиск реальных механизмов реализации ее высокозначимых идей. Появилось понимание того, что если раньше педагогическая деятельность могла быть ориентирована на жестко заданные образцы поведения, на которых воспитывалось множество поколений, то теперь образцы поведения меняются на протяжении жизни одного поколения. Это обуславливает трудности педагогической деятельности, направленной на формирование у входящего в жизнь ученика системы ценностей, принимающих форму мотивов нравственного поведения.

Необходимость формирования опыта нравственного поведения школьников,

обусловлена тем, что общество востребует нравственного добродетельного человека. Нравственный добродетельный человек способен осуществлять переоценку ценностей, пересматривать их содержание с учетом социальных изменений в обществе.

Решение проблемы формирования опыта нравственного поведения требует раскрыть содержание понятия «нравственное поведение».

В научной литературе и исследованиях по проблеме поведения, нравственного поведения, формирования опыта нравственного поведения человека, школьников, проводимых в 70–80-е гг. прошлого века, накоплен теоретический и эмпирический материал, необходимый для раскрытия содержания понятий «нравственное поведение», «опыт нравственного поведения». В первую очередь мы имеем в виду этическую науку, теоретическая и прикладная задача которой заключается в определении структуры поведения и поступка, в разработке способов практического воздействия на нравственное сознание и поведение людей.

Категория «нравственное поведение» приобрела статус междисциплинарной категории. Она фиксирует в каждой научной дисциплине ее значения и области применения.

На первый взгляд, нет необходимости вновь раскрывать то, что уже обоснованно в этической, психологической и педагогической литературе. Несмотря на это, мы считаем необходимым обратиться к проблеме формирования опыта нравственного поведения школьников, поскольку в свете тех изменений, которые происходят в общественной жизни, все насущнее становится потребность воспитания нравственного человека. Отметим, что, несмотря на то что государство, общественность в настоящее время обратили пристальное внимание на воспитание подрастающего поколения, человека, как показывает анализ научной литературы и исследований по проблеме воспитания в целом, а не только нравствен-

ного воспитания, вне поля зрения ученых и практиков остается проблема формирования опыта нравственного поведения школьников. Данной проблеме, имеющей важное социально-педагогическое значение, не уделяется должного внимания.

Учитывая тот факт, что этические и психологические аспекты нравственного поведения чрезвычайно трудно отделить, мы осмысливаем поставленную нами проблему как междисциплинарную проблему, а потому не отделяем этическое знание от психологического знания. Другими словами, мы реализуем междисциплинарный подход на уровне раскрытия содержания понятия «нравственное поведение».

Анализ научной литературы показывает, что ученые раскрывают содержание понятия «поведение» в зависимости от ракурса научного его рассмотрения, от предметного поля его исследования, что позволяет выделить ряд направлений в исследовании поведения. В нашей работе речь идет о нравственном поведении, а потому, чтобы избежать назойливого употребления слова «нравственный», мы будем далеко не всегда употреблять его. Это означает, что, говоря о поведении, мы имеем в виду нравственное поведение.

В рамках одного направления ученые исследуют поведение в контексте морали. В этом направлении отчетливо выявляется две группы исследований. Представители первой группы Л.М. Архангельский и Т.В. Мишаткина исследуют поведение как структурный компонент морали.

Так, Л.М. Архангельский, выделив в качестве структурных компонентов морали моральное сознание, моральную практику и нравственные отношения, подчеркивает, что моральная практика есть не что иное, как поведение людей, складывающееся из единичных поступков [4, с.47].

Т.В. Мишаткина в качестве структурных компонентов морали выделяет моральное сознание, моральные отношения и моральное поведение, которые в своем единстве и взаимообусловленности и есть способ

бытия морали [14, с.110], где центральным моментом нравственного поведения является поступок, рассматриваемый в совокупности с предшествующей и последующей деятельностью морального сознания, в общем контексте моральных отношений в обществе [14, с.120].

Сравнение идей Л.М.Архангельского и Т.В.Мишаткиной о поведении как структурном компоненте морали выявляет общее и различное в их взглядах относительно понимания ими поведения. Общим является то, что поведение есть совокупность поступков. Заметим, что в педагогической науке под нравственным поведением понимается именно совокупность поступков: «Совокупность поступков составляет само поведение школьника (И.С.Марьенко [13, с.105]). «Поведение есть не что иное, как совокупность поступков, характеризующих общий нравственный облик человека, его отношение к обществу, к другим людям и к самому себе» (И.Ф. Харламов [20, с.27]). Различное заключается, во-первых, в том, что если Т.В. Мишаткина в качестве структурного компонента морали прямо выделяет моральное поведение, то Л.М.Архангельский прямо не выделяет его в качестве компонента морали. В воззрениях ученого моральная практика и поведение предстают как идентичные моральные явления. С лексической точки зрения это означает, что нравственная практика и поведение являются синонимами, что, на наш взгляд, не совсем корректно. Различия между нравственной практикой и нравственным поведением есть, о чем речь будет идти ниже. Во-вторых, Т.В.Мишаткина более определено, чем Л.М.Архангельский, при раскрытии содержания понятия «поведение» заявляет о единстве морального сознания и морального поведения, опирающегося на нравственное сознание и реализующего нравственные отношения личности. «Если моральное сознание, – пишет Т.В.Мишаткина, – выступает субъективированной формой этих отношений, то мо-

ральное поведение есть их объективация, их материализация» [14, с.119].

Следует, однако, отметить, что идея Л.М.Архангельского о том, что «сознание – идеально, практика – предметно-действительна» [4, с.46], интерпретируется Т.В. Мишаткиной специфическим образом. Мы имеем в виду, что идеальное (моральное сознание) определяет субъективность моральных отношений, которые объективируются в поведении. В то время как у Л.М.Архангельского моральная практика, которая и есть поведение, предметно-действительна. Как видим, ученый не акцентирует внимания на объективации и материализации нравственных отношений, проявляемых (становящихся мотивами) и реализуемых в поведении человека.

Представители второй группы акцентируют внимание на поведении при раскрытии содержания функций морали, вытекающих из ее предназначения и ее роли в обществе (Л.М.Архангельский, Г.М.Гумницкий, О.Г.Дробницкий, Е.В.Золотухина-Аболина, Т.С.Лапина, Е.А.Подольская, А.П.Скрипник и др.).

Согласно Е.В.Золотухиной-Аболиной, А.П.Скрипнику, Т.С.Лапиной, мораль регулирует поведение людей через: а) одобрение и порицание, поступающее извне, от общественного мнения [10, с.27]; б) установление правил поведения, обязательных для всех людей или только для определенных групп и ситуаций [17, с.140]; в) предписания морали, содержащие программу поведения социального субъекта в тех аспектах поведения, в которых содержится духовное отношение субъекта к обществу, к группе, к отдельным людям [12, с.76].

Следует отметить, что если Е.В. Золотухина-Аболина, Е.А.Подольская, А.П. Скрипник лишь отмечают, что мораль регулирует поведение, то Т.С.Лапина достаточно содержательно, на наш взгляд, раскрывает такие предписания морали, дифференцируя при этом предписания, которые регулируют поведение человека, ученика.



Суть такой дифференциации состоит в том, что предписания могут выражать более конкретно или, наоборот, более обобщенно требование, повелевать строже или мягче, они по-разному задают субъекту поведение: повелевают категорически или по преимуществу склоняют, побуждают.

Так, простые правила нравственности предписывают конкретный поступок в достаточно определенной ситуации, способ действия. Правило, например, выразить сочувствие человеку, определяет то, что с точки зрения морали стало для членов общества само собой разумеющимся, неуказательным не только как «формула» общественного сознания, но и как практика поведения. Норма в отличие от простого правила моделирует уже не отдельные действия, а образ поведения, тип поступка, жизненный принцип (будь честным, добросовестно относись к труду и т.д.). Норма не предопределяет, как конкретно надо действовать индивиду. Человек сам должен намечать поведение, выбирать способы действия. Норма моделирует более сложное, чем простое правило нравственности, отношение субъекта поведения к действительности, поэтому простые правила нравственности имеют подчиненный характер. Идеал – поведенческая модель еще большей степени обобщенности. Идеал моделирует не только и не просто должное, а то, что можно обозначить словами «морально высшее» [12, с.78–79].

Следует также отметить, что Т.С.Лапина, раскрывая содержание функций морали, отмечает, что мораль выдвигает образцы поведения и нравственных отношений, активно участвует в социальной ориентации человека. Выдвижение таких образцов поведения осуществляется ценностно-ориентирующей функцией морали [12, с.61]. А.П.Скрипник подчеркивает значение оценочной функции морали, предназначением которой (функции) является устранение негативных поступков и вызывание позитивных поступков [17, с.139–140]. Заметим, что на значение оценки поведения чело-

века обращает внимание и Г.Н.Гумницкий, хотя и не ведет речи об оценочной функции морали [9].

В рамках другого направления ученые исследуют поведение в деятельно-поведенческом отношении человека к обществу в рамках практически-поведенческой стороны морали (С.Ангелов, С.Ф.Анисимов, В.А.Василенко, Т.С.Лапина, С.Л.Рубинштейн, Ю.М.Смоленцев и др.).

Данная сторона морали, как подчеркивает Ю.М.Смоленцев, традиционно рассматривается в этике через призму понятий «поступок», «поведение», «нравы» с позиции должного [18, с.19]. Аналогичную точку зрения мы находим и у С. Ангелова, отмечающего, что обычаи и нравы – это уже практическая сторона морали, а сами обычаи и нравы опосредованы сознанием [1, с.140].

Методологической основой исследования поведения в деятельно-поведенческом контексте является принцип единства сознания и деятельности, разработанный Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, А.Г. Асмоловым и другими учеными, в трудах которых на первый план выдвигается деятельность как опосредующее звено между человеком, его сознанием и внешним предметным миром.

Обоснованные данными учеными положения о неразрывной связи сознания и поведения, структуры сознания и деятельности, в которую это сознание органически вплетается, как подчеркивает С.Ф. Анисимов, безусловно, можно распространить и на взаимосвязь морального сознания и поведения [2, с.31]. Нравственное сознание существует только в контексте поведения.

Представители данного направления, исходя из мысли, что нравственное сознание существует и функционирует в самом поведении, в структуре человеческой деятельности, изучают поведение в соотношении с моральной деятельностью, с нравственной практикой.

Так, С.Л.Рубинштейн, выявляя соотношение между целями человеческой деятельности и ее мотивами, отмечает, что в контексте целей и мотивов действующего субъекта действие приобретает для него тот или иной личностный смысл, определяющий внутреннее смысловое содержание действия, которое не всегда совпадает с его объективным значением, хотя и не может быть оторвано от него. В действиях людей и в их деятельности раскрывается двойной план. С одной стороны, действие и деятельность как воздействие, изменение действительности заключают в себе отношение индивида как субъекта к объекту, который эта деятельность порождает, объективируясь в культуре. С другой стороны, деятельность – это не только воздействие, но и отношение, не внешнее делание, а позиция по отношению к людям, к обществу, которую сам человек утверждает в деятельности. Поэтому центр тяжести в мотивации человеческих действий переключается из сферы вещной, предметной в план личностно-общественных отношений. Более того, эта сторона в некоторых случаях приобретает в действиях человека основное, ведущее значение. Тогда деятельность человека приобретает новый специфический аспект. Она становится поведением человека, которое заключает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам [16, с.437–438].

Осмысление идей С.Л.Рубинштейна о соотношении деятельности и поведения показывает, что не всякая деятельность является поведением. Поведением становится такая деятельность, которая имеет личностно-общественное отношение. В поведении ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, к обществу, к нормам морали. Из этого следует, что различное поведение людей зависит от их различного отношения к нормам морали, а также к простым правилам нравственности, к идеалам. Правила, нормы и идеалы в своем единстве ре-

гулируют поведение, предписывают, каким быть человеку в той или иной ситуации, какие поступки одобряются, а какие не одобряются и т.д.

Развитие идей о соотношении деятельности и поведения мы находим у Т.С. Лапиной, подчеркивающей, что поведение при всем его единстве с деятельностью надо отличать от нее. Если деятельность ориентирована в основном на достижение поставленных целей, подчинена этим целям, то поведение ориентировано на более широкий и несколько иной круг установлений. Поведение – это деятельность под углом общественных установок. В контексте поведения деятельность личности рассматривается в соотношении с установками, ценностными ориентациями. Вырабатывая жизненные принципы, намечая линии и образ своего поведения, человек старается провести их через определенные виды деятельности. Поведение невозможно без деятельности, которая обеспечивает «материал» для поведения [11, с.132–133].

Как видим, суть развития идей С.Л.Рубинштейна о соотношении деятельности и поведения заключается в том, что Т.С.Лапина указывает на то, что деятельность обеспечивает поведение. Далее Т.С.Лапина конкретизирует такую идею С.Л.Рубинштейна: поведение человека заключает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам. Суть конкретизации заключается в том, что поведение есть не только отношение к моральным нормам. Нормы так или иначе воплощаются в поведении [11, с.133].

Однако нормы не только воплощаются в поведении. Они, как подчеркивает А.В.Разин, оказывают активное воздействие на действительность, а не просто измеряют и подправляют поведение. Поведение становится устойчивым благодаря тому, что оно регулируется с помощью норм, запрещающих или предписывающих личности необходимый для воспроизводства отношений вид действий. В норме, представленной в общественном сознании,

отражается не просто само поведение, а прежде всего – вызывающие его условия общественной жизни [15, с.398].

Осмысление идей А.В.Разина о норме показывает, что норма как регулирует поведение, так и вызывает условия жизни, в которых человек осуществляет соответствующее им поведение.

### Литература

1. *Ангелов, С.* Марксистская этика как наука / С. Ангелов. – М.: Прогресс, 1973. – 264 с.
2. *Анисимов, С.Ф.* Мораль и поведение / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1985. – 155 с.
3. *Аристотель.* Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
4. *Архангельский, Л.М.* Курс лекций по марксистско-ленинской этике: учеб. пособие / Л.М. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 318 с.
5. *Вульфсон, Б.Л.* Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе: актуальные проблемы / Б.Л. Вульфсон. – М.: МПСИ, 2008. – 336 с.
6. *Газман, О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1995. – Вып. 2. – С. 16–45.
7. *Гегель, Г.* Наука логики / Г. Гегель // Энциклопедия философских наук: в 4 т. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 452 с.
8. *Гегель, Г.* Философия духа / Г. Гегель // Энциклопедия философских наук: в 4 т. – М.: Мысль, 1977. – Т. 3. – 471 с.
9. *Гумницкий, Г.Н.* Нравственный поступок и его оценка / Г.Н. Гумницкий. – М.: Знание, 1978. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Этика», № 10).
10. *Золотухина-Аболина, Е.В.* Современная этика / Е.В. Золотухина-Аболина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: «МарТ», 2005. – 416 с.
11. *Лапина, Т.С.* Проблема индивидуальной нравственности / Т.С. Лапина // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 106–143.
12. *Лапина, Т.С.* Социальные функции морали / Т.С. Лапина // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 50–105.
13. *Марьенко, И.С.* Основы нравственного воспитания школьников / И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
14. *Мишаткина, Т.В.* Структурно-функциональный анализ морали / Т.В. Мишаткина // Этика. – Минск: Новое знание, 2002. – С. 100–128.
15. *Разин, А.В.* Этика: учебник для вузов / А.В. Разин. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.
16. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
17. *Скрипник, А.П.* Этика: учебник / А.П. Скрипник. – М.: Проект, 2004. – 352 с.
18. *Смоленцев, Ю.А.* Мораль и нравы: диалектика взаимодействия / Ю.А. Смоленцев. – М.: МГУ, 1989. – 200 с.
19. *Туровский, М.Б.* Философские основания культурологии / М.Б. Туровский. – М.: Рос-СПЭН, 1997. – 440 с.
20. *Харламов, И.Ф.* Нравственное воспитание школьников / И.Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.

УДК 37.015.324+37.091.212

## СКЛОННОСТЬ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ КАК ОСОБЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

**Т.М. Каневская**

### **Аннотация**

Аддиктивное поведение – это один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения, которое рассматривается учеными сегодня, скорее, как закономерное поведение, возникающее в определенных условиях, а не как случайная сторона жизни, и тесно связано с процессами социальной адаптации. Мы выявили психологические особенности первокурсников с целью разработки специальной психолого-педагогической программы по профилактике аддиктивного поведения, для эффективного сопровождения первокурсников в период адаптации.

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, первокурсники, адаптация, образовательная среда вуза.

### **Abstract**

Addictive behavior is a type of deviant behavior which now viewed by scientists as a natural form of behavior arising under certain conditions rather than as a casual aspect of life. It has been proved to be closely connected with social adaptation processes. We have revealed psychological features of first-year university students, for the purpose of working out a special psychological and pedagogical program to prevent addictive behavior and provide efficient support for first-year students during their period of adaptation.

**Index terms:** addictive behavior, first-year students, adaptation, university educational environment.

**С**оциально-психологическая обстановка в нашей стране, да и в целом мире, в последние годы становится все более нестабильной, кризисной, создавая длительно протекающие внутриличностные конфликты, эмоциональную напряженность, состояние отчужденности и тревоги. Преобладающими формами личностного реагирования являются «бегство в аддикцию», чувство неуверенности в завтрашнем дне, ощущение одиночества и беспомощности человека. Аддикция – «стимулятор, с помощью которого человек пытается справиться с состоянием психологического дискомфорта» [1, с.15]. Привлекательность аддикции в том, что она представляет собой путь наименьшего сопротивления.

Аддиктивное поведение – это один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния

посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций (Ц.П.Короленко, Т.А.Донских). Ц.П.Короленко отмечает, что «создается субъективное впечатление, что таким образом обращаясь к фиксации на каких-то предметах или действиях, можно не думать о своих проблемах, забыть о тревогах, уйти от трудных ситуаций, используя разные варианты аддиктивной реализации». Аддиктивное поведение охватывает зависимость не только от химических веществ. Оно включает любой вид поведения, который приводит к резкому изменению психического состояния.

Поскольку современное общество движется именно на сторону высоких технологий и декларирует задачу раскрытия личностных возможностей каждого человека, часто не обеспечивая это ни правовой, ни экономической, ни социальной базами, ве-

роятность аддиктивного поведения лишь растёт. Аддиктивная личность в своих попытках ищет свой универсальный и слишком односторонний способ выживания – уход от проблем. В большой психологической энциклопедии под *аддиктивным поведением* понимается «поведение человека, трудно адаптирующегося к жизненным трудностям, неспособного самостоятельно или с помощью друзей справиться с проблемой, с состоянием психологического дискомфорта. Аддиктивное поведение выражается в применении человеком различных химических веществ, которые гарантируют быструю защиту от суровой действительности» [1, с.15].

Отклоняющееся поведение молодежи в современном обществе становится одной из наиболее значимых проблем. Девиации рассматриваются в современной науке как явления, тесно связанные с процессами социальной адаптации. Все больше выдвигаются гипотезы о том, что причины девиаций следует искать в более общих аспектах образа жизни молодежи, которые являются результатом своего рода взаимодействия индивидуума с его социальным окружением.

Адаптация первокурсника в условиях педагогического вуза – процесс вхождения студента в новую для него творчески ориентированную образовательную среду, результатом которого являются: устойчивая профессиональная ориентация, высокая самоорганизация при освоении образовательной программы и конструктивный характер педагогического общения.

В период первого года обучения идет активное усвоение специфики новых условий образовательной и воспитательной среды вуза. В этот период происходит фаза перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Когда подростковый опыт уже недостаточен для нормального самочувствия, а взрослый опыт еще не освоен, первокурсник вынужден в короткий промежуток времени находить решения основных задач даль-

нейшего развития. Адаптация студентов педагогического вуза заслуживает особого внимания, когда речь идет о будущем учите-

Система современного высшего профессионального образования должна ориентироваться на развитие личностных качеств студента, которые позволят ему успешно адаптироваться, осуществлять самообразование и самовоспитание, добиваться жизненных успехов, находить средства преодоления и разрешения проблем, не прибегая к изменению своего психического состояния, и т.п. Однако студенты, имеющие склонность к аддиктивному поведению, возможно выберут стратегию псевдоадаптации.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящий момент вопросы, связанные с условиями профилактики аддиктивного поведения недостаточно проработаны. При этом известен метод воспитания молодых людей, обеспечивающий устойчивость их к соблазну искусственного изменения своего состояния. Осознание того, что аддиктивное поведение – это не случайная сторона жизни, зависящая исключительно от внешних факторов, а закономерное поведение, возникающее в определенных условиях, позволит снизить вероятность его проявления в будущем. Для реализации этой важной воспитательной задачи необходимы знания причин формирования зависимого поведения, способов диагностики ранних стадий аддиктивного поведения.

Работа в направлении первичной профилактики будет более эффективной, если уделять особое внимание превентивным мерам. Проблема профилактики описана в трудах В.М.Целуйко, Т.С.Зубковой, Л.С.Алексеевой, М.А.Галагузовой, Б.Н.Алмазова, Ю.В.Васильковой, Н.Ф.Дивичиной, З.В.Коробкиной, В.И.Курбатова, П.Д.Павленка, А.В.Мудрика.

Профилактика, направленная на активизацию личностных ресурсов, способствующих адаптации к условиям среды и

формированию социально-эффективных стратегий поведения, рассмотрена в трудах ученых: Н.А. Сироты, В.М.Ялтонского, И.И.Хажиллина, Н.С.Видермана, М.Г.Цетлина, В.Е.Пелипаса, Т.Н.Дудко, Ю.В.Валентика.

В.М.Ялтонский отмечает, что современные представления о профилактике аддиктивного поведения предполагают проведение профилактических мероприятий четырех видов: универсальные профилактические вмешательства; выборочные, избирательные профилактические вмешательства; профилактические вмешательства по индивидуальным показаниям; профилактика аддиктивного поведения, ориентированная на окружающую среду [6, с.45].

Проведенное исследование, направленное на выявление психологических особенностей студентов 1-го курса, склонных к аддиктивному поведению, позволит нам разработать и апробировать специальную психолого-педагогическую программу по сопровождению процесса адаптации первокурсников.

Эмпирическое исследование выполнено на выборке первокурсников Уральского государственного педагогического университета (согласно плану работы УрГПУ). Общее число респондентов – 174 человека, первокурсники 2010/2011 учебного года, всех (19) учебных подразделений университета. Половозрастной состав выборки: 80 девушек и 94 юношей. Средний возраст респондентов – 18,2 лет.

Для выявления личностных характеристик мы использовали стандартизированный тест-опросник «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП)» (А.Н.Орел) [4]; опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И.Моросанова, 2001) [3]; «Методику изучения ценностей личности» (Ш.Шварц, в русифицированной и стандартизированной версии опросника В.Н.Карандашева, 2004) [2]; методику Т.Лири для самооценки поведения испытуемых; методику исследования самооотношения (МИС) С.Р.Пантилеева [5].

Опросник СОП представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения. Включает в себя два варианта методики, ориентированных на мужскую и женскую части подростковой популяции. Шкала склонности к аддиктивному поведению показала, что для 41% испытуемых характерна демонстрация гедонистически ориентированных норм и ценностей, им также свойственно решение личностных проблем путем изменения своего психического состояния. Для 59% испытуемых склонность к аддиктивному поведению не выявлена.

В ходе обработки данных при сравнении двух групп испытуемых (1-я группа – испытуемые, не имеющие склонности к аддиктивному поведению; 2-я группа – испытуемые, имеющие выраженные показатели по шкале «склонность к аддиктивному поведению») с помощью критерия U Манна–Уитни нами были установлены статистически значимые различия (*таблица*).

Таким образом, как мы видим из таблицы, у испытуемых, склонных к аддиктивному поведению, выявлены различия в показателях по шкалам (по методике СОП): «склонность к делинквентному поведению», «склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», «волевой контроль эмоциональных реакций», «склонность к агрессии и насилию», «склонность к преодолению норм и правил».

Это свидетельствует о наличии «делинквентного потенциала» у респондентов, склонных к аддиктивному поведению, который может реализоваться при определенных обстоятельствах; имеется предрасположенность к иллюзорно-компенсаторному способу решения собственных проблем, возможно аутоагрессивное поведение; склонны к реализации агрессивных тенденций, отрицанию общепринятых норм, ценностей, образцов поведения;

Значения выраженности различий в признаках компонентов  
аддиктивного поведения первокурсников

Методика	Переменная	U	Z	Коэффициент статистической значимости, <i>p</i>
Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению (СОП)	«Склонность к делинквентному поведению»	134,000	-7,599	< 0,001
	«Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению»	411,000	-5,670	< 0,001
	«Волевой контроль эмоциональных реакций»	910,000	-2,197	< 0,05
	«Склонность к агрессии и насилию»	530,500	-4,839	< 0,001
	«Склонность к преодолению норм и правил»	207,000	-7,091	< 0,001
	«Социальная желательность»	731,000	3,442	< 0,001
Изучение ценностей личности (Ш.Шварц)	«Стимуляция» (на уровне убеждений)	670,000	-3,867	< 0,001
	«Геодонизм» (на уровне убеждений)	613,500	-4,261	< 0,001
	«Самостоятельность» (профиль личности)	775,500	-3,133	< 0,001
	«Стимуляция» (профиль личности)	711,500	-3,578	< 0,001
	«Геодонизм» (профиль личности)	481,000	-5,183	< 0,001
	«Власть» (профиль личности)	791,000	-3,025	< 0,001
	«Достижения» (профиль личности)	816,000	-2,851	< 0,001
	«Конформность» (профиль личности)	688,000	3,742	< 0,001
Т.Лири (самооценка поведения)	«Зависимый»	886,500	-2,360	< 0,05
	«Подчиняемый»	906,500	-2,221	< 0,05
	«Авторитарный»	749,000	-3,317	< 0,001
	«Агрессивный»	907,000	-2,217	< 0,05
	«Дружелюбный»	865,000	-2,509	< 0,05
	«Альтруистический»	817,000	-2,844	< 0,001
МИС	«Открытость»	864,500	2,513	< 0,05
	«Самоценность»	912,500	-2,179	< 0,05
	«Внутренний конфликт»	877,500	-2,422	< 0,05
Стиль саморегуляции поведения	«Планирование»	914,5	2,165	< 0,05
	«Моделирование»	744,500	3,349	< 0,001
	«Программирование»	879,000	2,412	< 0,05
	«Самостоятельность»	774,000	-3,143	< 0,001
	«Общий уровень саморегуляции»	861,5	2,534	< 0,05

аддиктивной личности сложно контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций.

У испытуемых, склонных к аддиктивному поведению, выявлены различия в показателях по шкалам («Методика изучения

ценностей личности Шварца») на уровне убеждения (нормативных идеалов): «геодонизм», «стимуляция», что характеризует их как имеющих стремление к удовольствию, наслаждению жизнью, к новизне и глубоким переживаниям.

Выявлены различия в ценностях на уровне индивидуальных приоритетов (профиль личности): «самостоятельность», «стимуляция» «геодонизм», «власть», «достижения», что свидетельствуют о стремлении аддиктивной личности к самостоятельности мышления и выбора способов действия, к новизне и глубоким переживаниям, удовольствию, к социальному статусу, личному успеху через активное проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами.

У испытуемых, склонных к аддиктивному поведению (2-я группа), выявлены различия в показателях по шкалам (методика Т.Лири) «зависимый», «подчиняемый», «авторитарный», «агрессивный», «дружелюбный», «альтруистический». Испытуемые с предрасположенностью к аддиктивному поведению оценивают себя как людей конформных, ожидающих помощи и советов, доверчивых, склонных к восхищению окружающими, вежливыми, однако часто не имеют собственного мнения, уступчивы и эмоционально сдержаны. В то же время характеризуют себя как сильный тип личности, уверены в себе, готовы поучать и наставлять других, не умеют принимать советы от других, порой жестки и враждебны в отношениях с окружающими. Испытуемые дружелюбны и любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учета ситуации, гиперответственны, всегда приносят в жертву свои интересы, стремятся помочь и сострадать всем, навязчивые в своей помощи и слишком активны по отношению к окружающим.

По методике на исследование самоотношения (МИС) были выявлены различия по шкалам: «самоценность», «внутренний конфликт». Для испытуемых склонных к аддиктивному поведению характерны высокая (или даже завышенная самооценка), они ориентированы на внутренние интимные критерии духовности, богатства внутреннего мира, способность вызывать

в других глубокие чувства. Такой респондент считает, что его личность – ценность для него и других. Выявлено чрезмерное самокопание и рефлексия на фоне негативного отношения к себе. Чувство конфликтности собственного «Я», показатель психического неблагополучия, признание неполноценности себя в значимой для себя области.

Испытуемые, не имеющие склонности к аддиктивному поведению, имеют статистически значимые различия в показателях по шкалам: «социальная желательность» [4]; «открытость» [5]; «планирование», «моделирование», «программирование», «общий уровень саморегуляции» [3]; ценность на уровне индивидуальных приоритетов «конформность» [2]. Таким образом, «независимые» респонденты (не имеющие склонности к аддиктивному поведению) готовы представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности, готовы признать свои слабости и недостатки; имеют сформированную индивидуальную систему осознанной саморегуляции; способны выдвигать и удерживать цель, осознанно планируют свою деятельность, способны выделять значимые внутренние и внешние условия для достижения целей как в текущей деятельности, так и перспективном будущем, для них характерна потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения своих целей; сдерживают действия и побуждения, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям.

Таким образом, мы выявили психологические особенности первокурсников с целью разработки специальной психолого-педагогической программы по профилактике аддиктивного поведения, для эффективного сопровождения первокурсников в период адаптации. Мы рассматриваем культуру образовательной среды педагогического вуза как адаптивный механизм и считаем, что она также должна способствовать выработке адаптивных форм поведе-



ния. Только в таком случае сохраняются и приоритет внутренней сущности личности, и средовая обусловленность психической организации человека.

#### Литература

1. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007.

2. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и метод. рук. / В.Н. Карандышев. – СПб.: Речь, 2004.

3. Моросанова, В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство

/ В.И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.

4. Орел, А.Н. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению: руководство / А.Н. Орел. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1999.

5. Пантелеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: руководство / С.Р. Пантелеев. – М., 1991.

6. Ялтонский, В.М. Профилактика аддитивного поведения: проблема, требующая обсуждения и решения / В.М. Ялтонский // Аддитивное поведение: профилактика и реабилитация: материалы конф. – 22-23 апреля 2011 г. – М.: МГППУ, 2011. ■

УДК 372.882

## РАЗВИТИЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ

Д.А. Шайхаттарова

#### Аннотация

Настоящая работа посвящена развитию герменевтических способностей учащихся в процессе работы с художественным текстом на уроках по литературе.

**Ключевые слова:** герменевтика, учебная мотивация, музейные экспонаты, литература, музейная педагогика.

#### Abstract

This article takes a look at how students' hermeneutic abilities are developed at secondary school in the course of studying fiction at literature classes.

**Index terms:** Hermeneutic, study motivation, museum exhibits, literature, museum pedagogy.

Пауль Фейерабенд подчеркивал, что мы постоянно истолковываем опыт, и это истолкование связано со всем остальным нашим опытом. Чего бы мы ни касались, мы неизменно что-то описываем. Исторкование, иначе интерпретация, является неотъемлемой частью процесса наблюдения [14, с.153].

Таким образом, на протяжении всей жизни мы многократно сталкиваемся с ситуациями, требующими от нас именно герменевтического подхода к решению проблем. На наш взгляд, жизненная необходимость обладания подобными знания-

ми, умениями и навыками делает универсальную герменевтику основополагающим методом, который следует использовать при формировании образовательных программ не только по гуманитарным дисциплинам, но и в области точных наук.

Рассуждая о современных подходах к построению содержания образования, В.Р.Имкаев приводит неоспоримую аргументацию плюралистичности современной образовательной сферы. То есть, по его мнению, педагогическая деятельность в рамках одного и того же учебного предмета потенциально содержит несколько воз-

многих смыслов преподавания. Следует отметить, что каждый из множества смыслов имеет свою собственную логику реализации. «Современный учитель имеет право, может и... должен выбирать свою собственную программу и все соответствующие ей методические атрибуты» [7, с.115].

В своей статье «Герменевтический подход к построению содержания образования» В.Р.Имкаев для разъяснения собственной позиции берет в пример математическое образование. Автор утверждает, что традиционный курс и развивающее обучение базируются на различных традициях *обоснования* математического знания. Так, «профессиональные математики» могут использовать один из четырех подходов к изложению дидактического материала с целью введения учащихся в математическую реальность: теоретико-множественный, логицистский, аксиоматический, интуиционистский. Выбрав подход к обучению, учитель-математик сталкивается с необходимостью определения смысла преподавания.

В.Р.Имкаев считает, что любая цель преподавания математики, будь то развитие у учащихся навыков интерпретации сложных символических теоретических текстов *в контексте исторической ситуации их создания* или обучение универсальным методам решения математических задач, связана с культурным смыслом.

«Культурные смыслы изучения одного из наиболее важных предметов общего естественно-математического образования – физики – также могут быть различны. Одной из сверхзадач обучения физике может быть, например, развитие у учащихся модельного мышления. При этом у учеников развивается способность к созданию базовых и частных моделей качественного и символического характера, сопоставляемых с объектами реальности и дающих прогноз возможного поведения данных объектов» [7, с.118].

Любой учебный предмет подразумевает наличие плюралистических культурных

смыслов. Следовательно, в процессе преподавания учитель постоянно сталкивается с необходимостью интерпретации и преобразования идеальных объектов своей дисциплины с целью адаптации научного знания познавательным способностям школьников на пути решения педагогических задач.

Избранное руководящими органами образования в последние несколько лет направление модернизации и стандартизации форм контроля определило необходимость введения Единого государственного экзамена. Особенность данного способа выявления уровня усвоения знаний учащимися на ступенях начального, среднего и полного образования состоит в тестовой структуре предлагаемых проверочных заданий.

Литература как специфическая область гуманитарного образования предполагает использование творческих заданий для проверки истинного владения литературным материалом. «Это задания для проверки способности творчески мыслить на основе знания и понимания материала, формировать свое мнение о прочитанном и излагать свои идеи в письменной форме. Их совершенно необходимо использовать, чтобы в максимально возможной степени устранить недостатки, неизбежные при тестовой форме контроля и оценки знаний, умений, навыков учащихся. По сути дела, подобные тесты – переходный тип работы между сочинением и собственно тестированием» [12, с.4].

Стоит заметить, что задания творческого типа включены также и в состав Единого государственного экзамена по русскому языку. Его разработчики учли связь речевой деятельности с творческим процессом. В качестве творческого задания в рамках Единого государственного экзамена по русскому языку учащимся предлагается написать сочинение-рассуждение по прочитанному тексту. Чаще всего эти задания составляются на основе литературных материалов.

Описанные тенденции делают актуальной проблему развития герменевтической компетенции у школьников в контексте герменевтического подхода в образовании. Настоящее исследование посвящено раскрытию одного из способов формирования герменевтических способностей у учащихся на уроках по литературе.

Отметим, что в ряде наук присутствует терминологический ряд, непосредственно связанный с герменевтическим знанием. Литературоведение как одна из важных гуманитарных наук в своем понятийном аппарате имеет герменевтическую категорию.

Наиболее четко определил место герменевтики в литературоведческой сфере В.Е.Хализев – коммуникативная сторона литературы. «И вполне понятно, что литературоведение рассматривает словесно-художественные произведения в их отношении не только к автору, но и к воспринимателю, т.е. к читателю и читающей публике. Обращаясь к этой грани литературы, наука о ней опирается на герменевтику» [16, с.127]. Следуя за ведущими герменевтиками, автор указывает, что само понятие «интерпретация» является только вторичным компонентом понимания и базируется исключительно на интуитивном постижении изучаемого предмета, оформленном рационально.

Особая роль в процессе литературного образования в старших классах отводится развитию *герменевтических способностей* – «способностей к адекватной интерпретации художественного произведения» [10, с.79]. Интерпретация художественного текста предполагает использование знаний об эпохе, которая описывается в произведении, и той, в которой автор жил, философских и социально-исторических предпосылок к созданию произведения.

Основы герменевтики как науки заложил Фридрих Шлейермахер (1768–1834). Герменевтическая деятельность, по Шлейермахеру, дает возможность понять «духовную индивидуальность автора и те

скрытые интуитивные побуждения, которые двигали его пером, более глубоко, чем их понимал сам автор» [6, с.442].

Развивая идеи Шлейермахера, Вильгельм Дильтей (1833–1911) считал, что «искусство герменевтики позволяет увидеть как внешние обстоятельства, условия существования, а также внутренние черты личности (характер, темперамент, политические взгляды, мировоззренческие установки и т.д.) влияют на специфику созданного этой личностью произведения» [6, с.442]. Дильтей говорит о том, что автор многое делает под влиянием бессознательного. Задача интерпретатора – сделать «эти факторы достоянием знания» [6, с.442].

Шлейермахер и Дильтей, делая акцент на психологическую основу создания произведения, недооценивали логико-рациональную деятельность. Ханс Георг Гадамер (1900–2002) в своих работах, посвященных герменевтике, вводит понятие «предпонимание». Предпонимание, по мнению Гадамера, базируется не только на рациональном знании, но и на интуиции. Гадамер утверждает, что «каждый новый герменевтик создает свое новое содержание текста своей интерпретирующей деятельностью» [6, с.447].

Исходя из представлений философов о герменевтике как науке, сформулируем, какого конечного результата мы хотим достичь, ставя целью развитие герменевтических способностей учащихся. Ребенок должен получить навыки использования знаний об эпохе, которая описывается в произведении, и той эпохе, в которой жил автор (внешние обстоятельства, условия существования), а также о внутренних чертах личности (характер, темперамент, политические взгляды, мировоззренческие установки и т.д.), создавшей произведение, в процессе интерпретации художественного текста и создания своего нового понимания его содержания.

На наш взгляд, уроки по литературе и внеклассная работа с использованием ресурсов музеев поможет преподавателю

словесности развивать у школьников герменевтические способности. В свою очередь, навыки работы с текстом позволят учащимся успешно справляться с учебными задачами, обусловленными современными требованиями к качеству образования в Российской Федерации. Повышение уровня герменевтической компетенции школьников позволит учителю решить педагогическую проблему, связанную с формированием учебной мотивации.

В данном случае учащийся получает доступный инструмент, использование которого позволит ему достичь желаемого результата в образовании. Мы говорим о таком типе побуждения к познавательным действиям, как мотивация достижения. В «Словаре по социальной педагогике», составленном Л.В.Мардахаевым, этот термин трактуется следующим образом: «Мотивация достижения – разновидность мотивации, связанной с потребностью личности всеми доступными средствами достичь желаемого результата» [11, с.159].

Одним из основных направлений деятельности на уроках по литературе и внеклассной работе с использованием музейных экспонатов мы считаем работу с художественным текстом, предусмотренным для изучения программами, разработанными на базе Государственного стандарта образования. Особенность предлагаемого нами вида деятельности в конкретно-историческом подходе к *интерпретации произведения*, взятого для внеклассной работы. Учащиеся выявляют в тексте реалии времени, сохраненные в музейных экспозициях.

Выявление в художественном тексте устаревших и обозначающих не встречающихся на современном этапе культурно-исторического развития общества явления слов поможет ученикам осознать, что перед ними не просто увлекательное повествование, созданное автором. Каждое произведение несет в себе неопределимую информацию об эпохе, в которой жил писатель.

В целях закрепления у учащихся способностей к выявлению в художественном

произведении элементов реальной действительности, которые были неотъемлемой частью жизни писателя, учителю-словеснику следует использовать средства и возможности музея «Мелочная лавка» во внеклассной работе по литературе.

В.Ф.Чертов и Т.Ф.Курдюмова в своих программах рекомендуют в 6-м классе изучать с учениками рассказ А.П.Чехова «Хамелеон». В начале произведения писатель описывает место и обстоятельства, при которых разворачиваются события. «Через базарную площадь идет полицейский надзиратель Очумелов в новой шинели и с узелком в руке. За ним шагает рыжий городской с решетом, доверху наполненным конфискованным крыжовником. Кругом тишина... На площади ни души... Открытые двери лавок и кабаков глядят на свет божий уныло, как голодные пасти; около них нет даже нищих» [17, с.38].

Учитель-словесник может обратить внимание ребят на упоминание лавок. Рекомендуется спросить учащихся, какие у них возникают ассоциации при прочтении отрывка. Можно предложить ученикам порассуждать, какое значение А.П.Чехов вложил в слово «лавка». Идеально будет, если учащиеся станут сравнивать лавку конца XIX в. с современной нам формой организации торговли – магазином. Однако даже если школьники смогут выстроить такую параллель, полноценное понимание значения и функций мелочной лавки в эпоху А.П.Чехова преподавателю сложно будет донести до учащихся, используя только слово учителя и беседу.

Наибольшего эффекта удастся достичь, применяя наглядность. Учащимся 6-го класса можно организовать внеклассное занятие в музее «Мелочная лавка». Сотрудниками Государственного историко-мемориального музея-заповедника «Родина В.И.Ленина» воссоздана мелочная лавка, существующая в конце XIX в. Учащимся предоставляется возможность погрузиться в атмосферу мелочной лавки не только посредством визуального способа, но и

аудиального восприятия. Экскурсовод знакомит посетителей музея с особенностями формирования ассортимента товаров, методами хранения продуктов, ценами на отдельные наименования. Учащиеся узнают, что продавец мелочной лавки, как правило, был в курсе всех событий, которые происходили в жизни его покупателей. Мелочная лавка являлась не просто местом, где можно было приобрести необходимый товар, но и домом, в который приходили пообщаться. Лавочника часто просили написать или прочитать письмо, потому что в то время грамотных людей было мало.

После посещения музея «Мелочная лавка» ученики станут осознавать разницу между организацией торговли в современной культуре и в конце XIX в. Для закрепления полученного результата следует дать учащимся задание: найти и проанализировать эпизоды, связанные с торговлей, в произведениях, рекомендованных для внеклассного изучения программой по литературе под редакцией В.Ф.Чертова. Это прежде всего «Степь» А.П.Чехова и «В людях» М.Горького.

В Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования определены основные темы и проблемы русской литературы XIX в. Одной из тем, представленных в данном разделе, является тема «Нравственные устои и быт разных слоев русского общества (дворянство, купечество, крестьянство)» [13], с которыми ученики смогут познакомиться, анализируя повесть «Степь» А.П.Чехова и «В людях» М.Горького.

В повести «В людях» рассказ ведется от лица Алеши Пешкова. Он служит «мальчиком» при магазине «модной обуви» на главной улице города» [4, с.5]. Хозяин магазина учит мальчика принципам обращения с покупателями, главный из которых – умение психологически воздействовать на человека с целью продать товар.

*«– Погонят тебя за эти штуки! Ну, что тут смешного? И объяснил: если приказчик нравится дамам – торговля идет лучше.*

*– Даме и не нужно башмаков, а она придет да лишние купит, только бы поглядеть на приятного приказчика. А ты – не понимаешь! Возись с тобой...» [4, с.7].*

Учащимся можно задать вопрос, используют ли современные продавцы, по их мнению, принцип психологического воздействия на покупателя. Ученики отметят, что с начала XX в., когда творил М.Горький, отношения между покупателем и продавцом мало изменились.

А.П. Чехов в своей повести «Степь» великолепно описывает лавочку. «От нечего делать, чтобы хоть чем-нибудь убить время, он зашел в лавку, над дверями которой висела широкая кумачовая полоса. Лавка состояла из двух просторных, плохо освещенных половин: в одной продавались красный товар и бакалея, а в другой стояли бочки с дегтем и висели на потолке хомуты; из той, другой, шел вкусный запах кожи и дегтя. Пол в лавке был полит; поливал его, вероятно, большой фантазер и вольнодумец, потому что весь он был покрыт узорами и кабалистическими знаками. За прилавком, опершись животом о конторку, стоял откормленный лавочник с широким лицом и с круглой бородой, по-видимому, великоросс. Он пил чай вприкуску и после каждого глотка испускал глубокий вздох» [17, с.117].

В форме беседы можно обсудить с учащимися сходства и различия воссозданной сотрудниками музея мелочной лавки с той лавочкой, которую описывает А.П.Чехов. Ученики сразу обратят внимание на то, что и в повести «Степь», и в музее в лавке плохое освещение. Мелочная лавка в обоих случаях состоит как бы из двух половин. Однако если в описании лавочки у А.П.Чехова говорится, что в другой половине стоят бочки с дегтем и на потолке висят хомуты, то в воссозданной мелочной лавке присутствует только бакалея и полки с «красным товаром». Во второй половине воссозданной музеем лавочки помещены скамейки, чтобы посетителям было удобнее слушать лекцию экскурсовода.

Учитель-словесник может предложить учащимся оформить сравнительный анализ в письменной работе. В этом случае сочинение станет результатом проведенной с учениками беседы, и преподаватель сможет проконтролировать, что учащиеся вынесли для себя нового, какие факты из истории организации торговли им больше всего запомнились.

В 10-м классе в соответствии с программами В.Ф. Чертова и Т.Ф. Курдюмовой рекомендуют изучать с учащимися роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Писатель упоминает мелочную лавку в своем произведении. «По старой привычке, обыкновенным путем своих прежних прогулок, он прямо направился на Сенную. Не доходя до Сенной, на мостовой, перед мелочной лавкой, стоял молодой черноволосый шарманщик и вертел какой-то весьма чувствительный романс. Он сопровождал стоявшую впереди его на тротуаре девушке, лет пятнадцати, одетой как барышня, в кринолине, в мантильке, в перчатках и в соломенной шляпке с огненного цвета пером; все это было старое, истасканное. Уличным, дребезжащим, но довольно приятным и сильным голосом она выпевала романс, в ожидании двухкопеечника из лавочки. Раскольников приостановился рядом с двумя-тремя слушателями, послушал, вынул пятак и положил в руку девушке. Та вдруг пресекла пение на самой чувствительной и высокой нотке, точно отрезала, резко крикнула шарманщику: «Будет!», и оба поплелись дальше, к следующей лавочке» [5, с.141].

Учащимся 10-го класса можно предложить провести исследовательскую работу по выявлению в художественном произведении реально-исторического. В качестве примера отражения истории в литературе ученики берут мелочную лавку как форму организации торговли конца XIX – начала XX в. Можно провести внеклассный урок в музее «Мелочная лавка», на котором учащиеся 10-го класса расскажут ученикам

6-го класса о результатах своей исследовательской деятельности.

После окончания общеобразовательного учреждения учащиеся должны научиться выявлять в художественном произведении элементы реально-исторического. Художественный текст ученики станут воспринимать в качестве носителя информации об эпохе, в которой жил автор. Ученики научатся видеть в произведении реально существующую действительность и авторский вымысел.

### Литература

1. Быстрицкий, Е.К. Философская герменевтика: гносеологические и онтологические аспекты критического анализа / Е.К. Быстрицкий, С.А. Кошарный // Философские науки. – № 1. – 1987. – С. 71–79.
2. Веревичев, И.И. Актуальные проблемы философии науки: учеб. пособие для аспирантов / И.И. Веревичев. – Ульяновск, УлГПУ, 2009. – 175 с.
3. Гадамер, Х.Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Х.Г. Гадамер; вступ. ст. Б.Н.Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – URL: <http://kosilova.textdriven.com/narod/studia2/gadamer2.htm>
4. Горький, М. Собрание сочинений в 16 т. / М. Горький; сост. и общ. ред. Н.Н. Жегалова. – М.: Правда, 1979. – Т. 9. – 462 с.
5. Достоевский, Ф.М. Преступление и наказание: роман / Ф.М. Достоевский. – М.: Олимп; АСТ, 2001. – 493 с.
6. Ильин, В.В. История философии: учебник для вузов / В.В. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 732 с.
7. Имкаев, В.Р. Герменевтический подход к построению содержания образования / В.Р. Имкаев. – М.: Гуманитарий, 2007. – С. 115–136. – (Сер. «Философские науки», № 5).
8. Кохановский, В.П. Философия для аспирантов: учеб. пособие / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Лешкевич, Т.Б. Фатхи. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 448 с.
9. Микешина, Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция; МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.

10. Петриева, Л.И. Работа с литературно-критическим материалом в условиях профильной школы / Л.И.Петриева // Актуальные проблемы современного обществознания: материалы 2-й Всерос. науч.-метод. конф. (25 апреля 2006 г., Ульяновск) / под общ. ред. Н.В. Кошелевой. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. – С. 79–82.
11. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
12. Уроки словесности. Пособие для подготовки к сочинению и выполнению творческих заданий / Е.А. Владавская, Н.И. Ломилина, В.К. Сигов. – М.: Интеллект-Центр, 2007. – 104 с.
13. Федеральный компонент государственного стандарта образования. – URL: <http://www.lexed.ru/standart/>.
14. Философия науки / М. Томпсон; пер. с англ. А. Гарькавого. – М.: Фаир-Пресс, 2003. – 304 с.
15. Философия науки: хрестоматия / отв. ред.-сост. Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 992 с.
16. Хализев, Е.В. Теория литературы: учебник / Е.В. Хализев. – М.: Высш. шк., 2007. – 405 с.
17. Чехов, А.П. Рассказы и повести / А.П. Чехов. – М.: Детская литература, 1964. – 350 с. ■

УДК 37.013.77

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТАТАРСТАНЕ

Р.Ш. Маликов, Г.Г. Валиуллина

### Аннотация

В статье поэтапно рассматриваются тенденции развития психологических знаний и психологического образования в Казанском крае и Татарстане начиная с XIX в. и заканчивая современностью. Авторы раскрывают вклад первоначально физиологов, а затем и собственно психологов Татарстана в развитие психологического образования.

**Ключевые слова:** тенденции развития, психологическое образование, Казанский край, Татарстан.

### Abstract

The article examines the main trends in the development of psychological knowledge and psychological education in Kazan, Tatarstan, from early 19th century to its modern state. The authors reveal the original contribution of physiologists, and subsequently that of Tatarstan's psychologists to the development of psychological education.

**Index terms:** trends, psychological education, Kazan region, Tatarstan.

**С**тановление психологического образования в Татарстане имеет свою предысторию. Оно связано с кафедрой физиологии медицинского факультета Императорского Казанского университета. Этот этап с 1823 по 1858 г. мы можем назвать первым периодом, который условно следует охарактеризовать как подготовительный.

С 1823 по 1858 г. курс физиологии на факультете читал Ф.В. Берви, который был сторонником умозрительной философии и отрицал эксперимент как метод познания.

В 1816 г. Василий Федорович (Вильгельм Фридрихович) Берви закончил медико-хирургическую академию в Петербурге. До заведования кафедры физиологии медицинского факультета Казанского университета он много путешествовал в качестве судебного врача. Здесь он прославился своей ученой оригинальностью. Во время развивающегося материализма он посмел заявить, что «из нравственного мира материализм вторгается в святилище науки. Материалисты, вооруженные весами, схемами и ножом, воображают открыть нам

тайны природы... Это для общего блага страшное направление умов вменяет в обязанность каждому содействовать, по силе возможности, отражению идеи материализма, превращающего всю жизнь в грубый сенсуализм. Вот что заставило меня присоединиться к подвижникам, признающим в жизни высшее назначение, нежели одну заботу о телесном бытии» [3]. Все это и вызывало недовольство студентов. Он подвергся резкой критике и со стороны журналистов, в результате чего он был вынужден покинуть университет, а его работы были забыты.

Второй период развития психологического образования начинается с 1858 г., который условно можно охарактеризовать как становление Казанской физиологической школы.

С нового учебного 1858 г. экстраординарным профессором кафедры физиологии и общей патологии назначили Филиппа Васильевича Овсянникова (1827–1906). Он же с 1858 по 1862 г. заведовал кафедрой.

Ф.В.Овсянников считается основоположником экспериментальной физиологии и микроскопической анатомии в России. Им заложены основы двух научных физиологических школ – Казанской и Петербургской. Он также создал физиологические институты в Казани и Петербурге, физиологическую лаборатория при Российской академии наук. Он воспитал целую плеяду отечественных ученых, ставших впоследствии руководителями кафедр (К.З. Кучин, П.И. Перемежко, Н.О. Ковалевский, А.А. Кулябко и др.), его учеником был всемирно известный физиолог И.П. Павлов. Академик Ф.В.Овсянников внес значительный вклад в становление физиологии и гистологии нервной системы, а также в развитие отечественной биологии [1].

Ф.В.Овсянников после назначения его профессором сразу начал организовывать физиологическую лабораторию и проводить экспериментальные исследования. Преподавание физиологии он сочетал с демонстрацией опытов и микроскопических

препаратов. На лекциях он охватывал физиологию не только здорового, но и больного человека, связывал с практикой.

В 1860 г. Ф.В.Овсянников был командирован за границу на один год с целью ознакомления с физиологическими и гистологическими лабораториями Европы. За время командировки он ознакомился с деятельностью 15 университетских городов, познакомился с известными физиологами и гистологами.

Из командировки Ф.В.Овсянников привез микроскопы, сфигмограф Маррея, мультипликатор и другие инструменты для исследования электрических токов нервов и мышц, гемодинамометр, гемометр, чувствительные термометры для измерения температуры крови и оборудовал ими физиологическую лабораторию. В то время лабораторные занятия со студентами проводились на достаточно высоком уровне.

Ф.В.Овсянников проводил опытно-экспериментальную работу по изучению мозговых тканей теплокровных животных, рефлекторной регуляции дыхания, влияния симпатических нервов на сокращение селезенки и т.д. Все они затрагивали функции нервной системы на основе гистологических и физиологических методов исследования. Данные исследования были признаны на общемировом уровне и удостоены зарубежных наград. И.М. Сеченов также дал высокую оценку этим исследованиям.

В 1863 г. Ф.В.Овсянникова избрали экстраординарным академиком по физиологии Академии наук в Санкт-Петербурге, в связи с чем он был вынужден покинуть Казань. Преемником его по кафедре физиологии был назван Николай Осипович Ковалевский (1840–1891), который приступил к заведованию лишь через два года, так как готовил докторскую диссертацию.

Н.О.Ковалевский – русский физиолог, считается также основателем Казанской школы физиологов. Окончил медицинский факультет Казанского университета. Еще в студенческие годы выполнил работу «Анатомико-физиологические исследова-



ния селезенки» (Казань, 1860). По окончании медицинского факультета Казанского университета (1862) он работал в Вене. В 1865 г. защитил докторскую диссертацию в Казани и до конца жизни занимал кафедру физиологии в Казанском университете. С 1878 г. являлся деканом медицинского факультета, а в 1880–1882 гг. – ректора Казанского университета. Продолжая начатое его учителем Ф.В.Овсянниковым экспериментальное направление, он исследовал рефлексорные связи между органами дыхания и кровообращения. Показал особенности иннервации мускулатуры зрачка. «Имя этого ученого по праву является гордостью не только Казанского университета, но и всей отечественной физиологии. Профессор Н.О. Ковалевский в течение четверти века с большим успехом развивал фундаментальные исследования в области физиологии нервной системы, кровообращения, дыхания, биохимии крови и психофизиологии. В 60–70-х гг. XIX в. Н.О.Ковалевский создал в Казанском университете первый в России центр по физиологии кровообращения. Его исследования были направлены на изучение сосудистой системы и взаимных рефлексорных отношений между дыханием и кровообращением. Эти вопросы имеют прямое отношение к медицинской практике. В лаборатории Ковалевского было сделано несколько важных открытий. К концу 80-х гг. Ковалевский ходатайствует об организации Физиологического института и добивается начала его строительства. Институт был открыт 8 сентября 1890 г. В истории отечественной физиологии Н.О.Ковалевский по праву занимает место рядом с И.М.Сеченовым» [4].

В заграничной командировке Н.О.Ковалевский в лаборатории К.Людвига в Лейпциге знакомится с физическим направлением исследований в физиологии. Он изучает, помимо биологических предметов, также математику, физику и аналитическую химию, методы количественного и качественного анализа, особенно его заинтересовал метод газового анализа дыхания. За время

пребывания за границей Н.О.Ковалевский выполнил две работы по гистологии лимфатических желез и по химии дыхания – «Zur Histologie der Lymphdrüsen» (в «Sitzungsberichte der Wiener Akademie», 1864, т. XLIX) и «Материалы к изучению легочного дыхания» («Ученые записки Казанского университета», 1865), за что получил степень доктора. В 25 лет, получив звание экстраординарного профессора, Ковалевский стал заведовать кафедрой физиологии. С его именем связан новый этап в развитии физиологии в Казанском университете. Он с большим успехом развивал научно-исследовательскую деятельность, посвященную разработке фундаментальных проблем физиологии кровообращения и дыхания, физиологии и морфологии нервной системы, психофизиологии и биохимии крови.

В 60–70-х гг. XIX столетия лаборатория Н.О.Ковалевского стала первым центром физиологии кровообращения в нашей стране. Исследования Н.О.Ковалевского были направлены на изучение физиологии сосудодвигательной системы, малого круга кровообращения и взаимных рефлексорных отношений между дыханием и кровообращением.

В лаборатории Н.О.Ковалевского было сделано несколько открытий. В 1873 г. был открыт новый тип рефлекса – периферический, или местный рефлекс. Особый тип реакции на основе разрушенного спинного мозга был назван аксон-рефлексом. Так же был открыт феномен парадоксального расширения зрачка. Это явление стало первым экспериментальным доказательством гуморального переноса возбуждения, легшего в основу химической теории передачи возбуждения в вегетативной нервной системе.

В 80-е гг. XIX в. в лаборатории было положено начало изучению функций коры больших полушарий головного мозга. Для проведения исследований Н.О.Ковалевский приглашает молодых талантливых ученых, создающих новые направления в физиоло-

гии. Так, в 1884 г. по его приглашению на кафедру психиатрии прибыл В.М.Бехтерев, в то время приват-доцент Военно-медицинской академии в Петербурге. Совместно с Н.А.Миславским Бехтерев изучал вопросы корковой регуляции деятельности внутренних органов. Эти работы положили начало кортико-висцеральному направлению в физиологии.

Н.О.Ковалевским выполнено более 30 работ, среди которых «Материалы к изучению влияния дыхания на кровообращение» («Труды Общ. Естеств. при Казанском университете», 1877, т. VI, вып. 3); «Исследования по иннервации расширения зрачка» (Казань, 1885, и в «Archives slaves de Biologie», 1886); «Ueber die Wirkung von Methylenblau auf die Saugethiere» («Centralblatt f. d. medic. Wiss.», 1888) и др.

Н.О.Ковалевским были заложены основные традиции Казанской физиологической школы, и экспериментальный метод был принят за основу физиологического исследования. Благодаря ему сформировалось направление физиологических исследований по изучению регуляторных систем. В истории отечественной физиологии Ковалевский по праву занимает место рядом с И.М. Сеченовым. Бесспорным является тот факт, что новое поколение русских физиологов воспитывалось одновременно в двух школах: И.М.Сеченова в Петербурге и Н.О.Ковалевского в Казани.

В 1891 г. Николай Александрович Миславский (1854–1929) был назначен руководителем физиологической лаборатории Казанского университета, которая постепенно становилась одной из крупнейших научно-исследовательских центров в России. Основное внимание как в экспериментальных исследованиях, так и в преподавании было направлено на изучение морфологии и физиологии вегетативной нервной системы.

Н.А.Миславский, будучи студентом Казанского университета, провел ряд самостоятельных физиологических экспериментов. Его первая научная работа удос-

тоена золотой медали (1878). Докторская диссертация Миславского «О дыхательном центре» (1885) принесла автору мировую известность. «Эта выдающаяся работа внесла предельную ясность в вопросе о локализации дыхательного центра; были получены факты, указывающие на наличие экспираторного и инспираторного отделов; описан рефлексорный характер ритмической деятельности дыхательного центра и влияние высших отделов мозга на дыхательный акт» [2].

Кафедра физиологии в этот период занималась изучением морфологии и физиологии вегетативной нервной системы в экспериментальном плане, данные которого использовались в преподавательской работе. При кафедре выполнено 37 докторских исследований, которые стали ценными в физиологической науке. Среди них работы таких знаменитых отечественных физиологов, как академик К.М.Быков (Санкт-Петербург), действительный член АМН СССР, профессор И.П.Разенков (Москва), член-корреспондент АМН СССР, профессор А.В.Кибякова (Казань), профессор М.В.Сергиевский (Куйбышев), действительный член АМН СССР, профессор В.В.Чирковский, а также клиницисты профессор Н.В.Пучков (Москва), действительный член АМН СССР, профессор А.В.Вишневский (Москва), профессора С.С.Зимницкий, А.Г.Терегулов, И.В.Домрачев, Н.К.Горяев (Казань) и др.

Всех работ, выполненных при кафедре физиологии, объединяет мысль о превосходстве роли нервной системы в организме человека.

«Под руководством Н.А.Миславского были предприняты широкие исследования периферической иннервации разнообразных органов и тканей. Были открыты сосудодвигательные нервы сетчатки (Элинсон А.А., 1896), щитовидной железы (Синакевич Н.А., 1894). Выполнены исследования по иннервации прямой кишки (Вишневский А.В., 1903), селезенки (Горяев Н.К., 1910) и др. Следует выделить ра-

боту А.Е.Смирнова, имеющую значение для обоснования рефлекторной регуляции кровяного давления. Н.А.Миславскому принадлежат работы по изучению механизмов передачи возбуждения в межнейронных связях. В лаборатории Н.А.Миславского была выполнена замечательная работа М.Н.Чебоксарова «О секреторных нервах надпочечников» (1911), открывшая новую проблематику Казанской физиологической школы по изучению нервной регуляции желез внутренней секреции. Было установлено, что раздражение чревного нерва повышает, а перерезка прекращает выделение адреналина из надпочечников» [2].

«Успешно развивалась при Миславском присущая Казанской физиологической школе традиция – научные связи и личные дружеские отношения с другими лабораториями и школами. Первое пребывание Миславского за границей (1886–1887 гг.) в лабораториях К. Людвига в Лейпциге и Н.Греана в Париже положило начало его дружественным контактам с европейскими учеными. Прекрасное знание языков и высокие личные качества Миславского способствовали сотрудничеству с выдающимися физиологами Европы. Школа Миславского особенно сближается с представителями Кембриджской и Лондонской физиологических лабораторий и, прежде всего, с Д. Ленгли и У. Бейлисом. Обе лаборатории занимались фундаментальными проблемами морфологии и физиологии вегетативной (автономной, по Ленгли) нервной системы. В 1907 г. Миславский работал в электрофизиологической лаборатории В. Эйнтховена в Лейдене» [2].

Н.А.Миславский не только учился у своих зарубежных коллег, но выступал в роли учителя, знакомил их с Казанской лабораторией, демонстрировал опыты. После приезда в Казань он распространял зарубежный опыт среди студентов, широко применял эксперименты во время лекций и семинарских занятий.

В 1926 г. Н.А.Миславскому было присвоено звание заслуженного деятеля науки

РСФСР, а в 1927 г. он был избран членом-корреспондентом Академии наук СССР.

«Профессора Н.А.Миславского высоко ценили и за границей. В 1889 г. он был избран членом Международной комиссии по графическим методам исследования. Миславский был членом-учредителем Общества Института Маррея в Париже (Association de l'Institut Marey, 1900). Неоднократно Миславского приглашали на должность руководителя одного из отделов этого института, но, будучи истинным казанцем, он продолжал служить своей alma mater» [2].

Таким образом, под руководством Н.А.Миславского казанская физиологическая лаборатория представляла собой самостоятельную научную школу, изучающую регуляторные процессы, обеспечивающие целостность функций организма.

Третий период начинается с 1885 г. – со времени создания В.М. Бехтеревым (1857–1927) первой в России психофизиологической лаборатории при кафедре душевных болезней (психиатрии) в Императорском Казанском университете, который характеризуется развитием собственно психологических знаний в Казани. В.М. Бехтерев в лаборатории Н.А.Миславского изучал вопросы локализации центров в коре головного мозга. Ими описаны нервные центры зрачка, мочевого пузыря, некоторых отделов желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой системы. В казанский период В.М. Бехтерев приступил к изучению структуры проводящих путей в спинном и головном мозге, им была сконструирована модель проводящих путей, которая сегодня хранится в музее медицинского университета. В.М. Бехтерев создал журнал «Неврологический вестник», который он редактировал совместно с Н.А.Миславским почти до 1917 г. В журнале, наряду со статьями по неврологии, невропатологии и психиатрии, печатались экспериментально-физиологические исследования из лаборатории Н.А.Миславского.

Интенсивное развитие в этот период медицинской науки и практики лечения

вдохновило В.М. Бехтерова рассматривать больного как сложный психофизиологический механизм с целью эффективного лечения путем психологического воздействия. Больного он рассматривал как целостную систему с множеством подсистем, как психический, сознательный, с богатым внутренним миром сложный комплекс. Психику человека В.М. Бехтерев рассматривает как динамику сознательного и бессознательного. По его мнению, ее следует постигать двумя путями: субъективно – интроспекцией, объективно – методом наблюдения посредством специальной аппаратуры.

Объектом для своих исследований В.М. Бехтерев выбрал психически нездоровых людей, которые не были способны описать свое душевное состояние, что привело его к объективной психологии. Рассмотрение человека в комплексе и целостности способствовало разработке стратегии самопреобразования личности, где она является индивидом психическим, самостоятельным по отношению к окружающей среде.

Таким образом, основной характеристикой психологических знаний времени В.М.Бехтерева является его практическая направленность и стремление получить информацию о духовном состоянии человека с помощью специальной аппаратуры. С этой целью В.М. Бехтеревым и его сотрудниками были сконструированы модели проводящих путей головного и спинного мозга: пневмограф, рефлексометр, пружинный молоток, рефлексометр и др.

Четвертый этап развития психологических знаний в Казани в 1951–1970-х гг. связан с исследованием профессиональных качеств и способностей человека. Этот период связан с именами психологов В.С. Мерлина и Е.А. Климова. Свое внимание они сосредоточили на индивидуальных различиях людей с акцентом на типологизацию. Направление их деятельности следует связать с идеологией своего времени, когда прославлялась личность труженика, ра-

ботника соцтруда. Поэтому психологи изучали человека не только как самобытную индивидуальность, но и, в первую очередь, как обладателя рядом профессиональных качеств, из чего вытекали идеи необходимости профориентационной работы, профессионального отбора работников, контроля за управлением деятельности. Казанская психологическая школа в этой области отличалась развитием идеи разработки индивидуального стиля деятельности личности с опорой на ее способности и внедрением массовой психодиагностики индивидуальных психофизиологических способностей. Этот процесс сопровождался подбором методик со стандартизацией, созданием исследовательской аппаратуры, составлением диагностических шкал, внедрением математических методов обработки. Это период связан с именами таких психологов, как Н.М.Пейсахов, А.П.Кашин, Г.Г.Баранов, Р.Г.Вагапов и др. Запатентованные ими приборы типа нейрохронометр, интеграл и др. позволили диагностировать способности зрительного анализатора, способности личности к саморегуляции сенсомоторной деятельности, реакции на движущиеся объекты и т.д. В последующем приборами пользовались в различных научно-исследовательских институтах, вузах, предприятиях.

Следующий, пятый этап развития психологических знаний в период 1970–1980-х гг. связан с именем профессора Н.М.Пейсахова. Его исследования и деятельность его лаборатории направлены на научно-практическую, комплексную, системную стратегию проблем высшей школы. Исследуются методологические и теоретические проблемы нового понятия «прикладная психология». Проблематика психологических исследований связана с высшим образованием, созданием психологических служб в них. Совместно с массовой психодиагностикой исследуется активная личность, умеющая строить межличностные отношения, способная управлять своим поведением, регулиро-

вать психическое состояние и подключать свой интеллект в деятельность. Причем интеллектуальные способности рассматриваются как качество талантливой личности. Новые исследования популяризируются в проводимых конференциях различного уровня и масштаба, издаются монографии, учебно-методические пособия.

На следующем, шестом этапе в 1980–1990-х гг. исследования еще более конкретизируются, чем на предыдущих этапах. Профессиональные качества и способности человека изучаются в направлении интеллектуального творчества, эмоций, коммуникативности, инженерии, управления, музыкальности и т.д. Конструируются модели личности как субъекта самоуправления, учебной деятельности, психических состояний, саморазвития. В этот период психологи разрабатывают и апробируют методы развития и саморазвития личности и различных групп как субъектов, которые позитивны по содержанию и общественны по направлению.

Таким образом, идеи В.М.Бехтерева были продолжены учеными и специалистами Казанского университета, которые с 1943 г. по настоящее время вели и ведут большую экспериментальную работу по следующим проблемам: Е.А.Климов – по психологии профессионального самоопределения; Л.М.Попов – по психологии саморазвития, психологии творческой самодетальности; А.О.Прохоров – по психическим состояниям; Б.С.Алишев – по ценностно-смысловой сфере, кросс-культурным исследованиям ценностей и самосознания; Г.А.Аминев – по психофизиологии мнемической деятельности и т.д.

Седьмой период условно следует называть современным. В настоящее время в Казани, помимо научной психологии, бурно развивается практическая психология. Психологи-практики чрезвычайно востребованы сегодня на рынке труда. Поэтому возникновение в Казани Тренинг-Центра

Казанского государственного университета очень своевременно и имеет большие перспективы.

Стратегическим партнером Тренинг-Центра уже стала Профессиональная психотерапевтическая лига. Благодаря этому, здесь можно получить сертификат не только государственного, но и европейского образца. Основная идея создания Тренинг-Центра – это подготовка практических психологов и консультантов на самом высоком уровне.

Активная деятельность этого учебного центра разворачивается по подготовке сразу четырех новых направлений: психолог-консультант, тренер-психолог, бизнес-консультант, консультант по управлению персоналом. В Тренинг-Центре запланированы программы в зависимости от интересов и потребностей от нескольких дней до двух лет. Эти программы проходят соответствующую экспертизу на факультете психологии. Сюда приглашаются студенты, которые хотят на практике освоить специальность консультанта или ведущего психологические тренинги. Для желающих повысить собственную эффективность проводятся тренинги личностного роста, коммуникативные и бизнес-ориентированные тренинги, которые можно засвидетельствовать не только практически, но и сертификатом при трудоустройстве.

#### Литература

1. *Зефирова, А.Л.* Филипп Васильевич Овсянников, 1827–1906 / А.Л. Зефирова, Н.В. Звездочкина. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2002. – 24 с.
2. Казанская физиологическая школа на рубеже веков. – URL: [http://www.kcn.ru/tat\\_ru/science/fiziologi/zakl.htm](http://www.kcn.ru/tat_ru/science/fiziologi/zakl.htm) (свободный).
3. Пробы и ошибки. – URL: <http://infodon.org.ua/uzovka/231> (свободный).
4. Физиологическая школа. – URL: <http://www.ksu.ru/uni/index.php?id=2&idm=8&num=21> (свободный).

УДК 159.99

## РЕФЛЕКСИВНЫЙ РЕСУРС РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ УЧИТЕЛЯ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

О.В. Кузьменкова

### Аннотация

Исследование рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий у учителей проводилось на материале рефлексивных вкладов в проектирование ситуаций, провоцирующих неопределенность в профессиональном «Я» учителя. Мы полагаем, что за внутриличностной проекцией ресурсных форм рефлексии скрываются вполне реальные переживания. В нашем случае это субъективные переживания учителя относительно актуализировавшейся возможности изменения той части профессионального «Я», которая себя «дискредитировала» перед субъектом и тем самым спровоцировала у него внутриличностное противоречие.

**Ключевые слова:** рефлексивный ресурс, разрешение внутриличностных противоречий, рефлексивные вклады, профессиональное «Я» учителя.

### Abstract

Our study of a reflective resource of the overcoming teachers' intrapersonal conflicts was done on the material of reflective contributions into designing situations which provoke uncertainty within the professional «I» of a teacher. We believe that a reflection of absolutely real experiences is hidden behind an intrapersonal projection of resource forms. In our case, it is the subjective experience of a teacher concerning the actualized possibility of a change in some part of his/her professional «I» which has «discredited» itself in the eyes of the subject, and, thereby, provoked an intrapersonal conflict within him.

**Index terms:** reflective resource, resolving intrapersonal conflict, reflective contributions, professional «I» of a teacher.

**Т**еоретический анализ роли рефлексии в разрешении внутриличностных противоречий показал, что рефлексия представлена не только непосредственно разворачивающимися в самом акте разрешения формами, которые проявляются «здесь и теперь», т.е. в момент их необходимости, но и потенциальными, которые могут быть востребованы и использованы для преодоления возникших у личности внутренних разногласий, если в них возникнет необходимость перспективной реализации [1, 2, 3 и др.]. Именно в связи с этим, по нашему убеждению, возникает новая теоретическая задача поиска и установления рефлексивно-ресурсных оснований, способствующих разрешению внутриличностных противоречий у учителей. Сознательный акцент на ресурсности рефлексивной реальности выводит нас на рефлексивно-ресурсный подход к исследованию внутриличностных противоречий учителя и тем самым предполагает обо-

гащение представлений о детерминации их разрешения не только «сущими», но и «возможными» формами рефлексии, предваряющими ход этого разрешения. С позиции рефлексивно-ресурсного подхода мы пришли к заключению, что существуют некие ресурсные формы, обуславливающие в своем потенциале разрешение внутриличностных противоречий, которые: во-первых, носят вероятностный характер; во-вторых, обеспечивают рефлексивную активность, предваряющую непосредственный акт разрешения внутренних противоречий; в-третьих, выражены реальными переживаниями возможных изменений «Я». Перечисленные отличительные признаки позволяют нам выделить *рефлексивный ресурс* как интегральную характеристику особенностей рефлексии, не востребованных до актуализации внутриличностных противоречий, но в потенциале предопределяющих их разрешение.

Выделение рефлексивного ресурса в разрешении внутриличностных противоречий профессионального развития учителя поставило перед нами необходимость определения эмпирических признаков данной психической реальности, а также разработки диагностического инструментария для решения намеченной исследовательской задачи.

Рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий учителей мы исследовали методами свободного моделирования и интервью. В рамках этих методов мы разработали *методику «Рефлексивный ресурс в ситуации внутриличностной неопределенности профессионального «Я» учителя»*. Общий замысел методики направлен на выявление у учителей особенностей рефлексивного ресурса, способствующего в ситуации неопределенности зарождению переживаний возможных изменений в «Я» и требующего внутренней работы по реконструкции и восстановлению его целостности.

Стимульным материалом явились тексты, представляющие собой извлечения их классических художественных произведений. Тексты нами отобраны из сборника «Педагогические ситуации в художественной литературе» [4], описывающие разнообразие эпизоды школьной жизни. В центре каждой ситуации представлен главный герой – учитель, который попадает в затруднительные обстоятельства, вызывающие внутреннее напряжение и требующие рефлексивной фиксации и осмысления возможных изменений, а затем проектирования способов и средств восстановления нарушенной целостности. На наш взгляд, ситуации из «чужого опыта» не принуждают учителя к погружению в собственные рефлексивные переживания, а располагают к определенным проекциям. Располагать, по В.А.Петровскому, – это значит представлять возможность или обеспечивать всем необходимым для возникновения, проявления определенной активности, но не обязательно побуждать

или тем более принуждать личность к этой активности [5, с. 76].

Выбранные 14 текстов подвергались экспертизе у шести экспертов – двух кандидатов наук (филологических и психологических), двух педагогов-психологов высшей категории и четырех учителей (с педстажем 3 и 18 лет). Экспертам было предложено отобрать пять ситуаций, которые, по их мнению, заканчиваются описанием возникшего у учителя состояния внутриличностной неопределенности (противоречивости), требующей реконструкции «образа-Я» и восстановления его целостности. Ситуации, которые были отмечены большинством экспертов, были включены в методику. Первая ситуация задает учителям переживания внутриличностной неопределенности, связанной с необходимостью осмысления своего накопленного профессионального опыта, с одной стороны, и обстоятельствами, требующими изменения, переосмысления и развития привычного жизнеосуществления в профессии, с другой стороны. Вторая и третья ситуации провоцируют учителя на переживание внутриличностной неопределенности, которая возникает в результате столкновения устоявшихся представлений о себе и мнений учеников или их родителей как значимых «Других». Четвертая и пятая ситуации провоцируют учителя на переживание своих возможностей в развитии.

Процедура проведения методики предполагала индивидуальную работу с учителями и состояла в следующем: 1) ознакомиться с ситуацией и выразить свое мнение о возможности подобных ситуаций в реальной действительности; 2) предположить основания, для возникновения данных обстоятельств; 3) обдумать действия по возможному разрешению ситуации в беседе с экспериментатором. Для более эффективного «погружения» испытуемых в ситуацию внутриличностной неопределенности им предлагалось интервью с вопросами, предполагающими ответы, обнаруживающие содержательную сторону психологических

механизмов, лежащих в основе рефлексивных переживаний в рамках подобных обстоятельств в жизни личности. Основной задачей интервьюера являлась фиксация рефлексивно-ресурсных вкладов в реконструкцию ситуации неопределенности. К элементам рефлексивных вкладов были отнесены любые высказывания, оценочные суждения, описания и пр., имеющие контекстное отношение к фиксации и осмыслению внутриличностных противоречий, а также способам их разрешения.

Экспериментальной базой исследования явились различные образовательные учреждения среднего и дополнительного образования г.Оренбурга и Оренбургской области. Выборка участников исследования являлась гетерогенной по самым различным характеристикам. Это были учителя разных возрастных групп (от 24 лет до 69 лет), работающих в городской и сельской местности, с разным педагогическим стажем (от 3 лет до 47 лет), имеющие разные специальности, с разным образованием (средним специальным, неполным высшим и высшим). Выборка была преимущественно женской, а мужчин в ее составе было менее 20%, что отражает общую ситуацию в российском среднем образовании.

На представленной выборке сначала нами были собраны вербализованные тексты испытуемых, выраженные во внешней речи субъекта при анализе заданных ситуаций неопределенности профессионального «Я» учителя. Эти тексты как основные источники эмпирических данных сначала фиксировались на диктофон, а затем дословно переписывались и подвергались анализу на основе заданных признаков. Затем экспертная группа выделила рефлексивные вклады учителей в анализируемых фрагментах текста, которые были закодированы. Приведем несколько примеров экспертного анализа рефлексивных вкладов в текстах испытуемых.

**Пример 1.** «У учителя данная ситуация вызвала состояние, если так можно сказать, «виноватости». Она чувствует свою

вину: «Я виновата» (I 1 а). Подобное переживание возникло вследствие того, что учительница не смогла найти путь к этим мальчикам и девочкам. Да какой собственно выбор у нее?! Мне кажется один – помочь детям и только (I 2 а). Для меня значило бы в этой ситуации только одно – это представить себя на их месте (I 3 а). А учителю необходимо порекомендовать, чтобы он сильно не переживал. Я не думаю, что из-за этого стоит сильно переживать (III 8 б)» (учитель начальных классов, 25 лет, педстаж 2 года).

**Пример 2.** «Переживание неудовлетворенности собой (I 1 а), что не ту роль играла, не подстроилась под учеников. Я выразила бы эту ситуацию так: раздражение, возбужденность, метание из стороны в сторону (I 1 а). Выход из ситуации зачем... зачем?! (II 4 а) Зачем напрягаться, все равно они учиться не хотят. Отвела свои уроки и пошла (III 8 б). Дома пусть воспитывают, правде учат (III 11 б). Это компромисс с самим собой. Это происходит тогда, когда лет 35 отработают (III 8 б), короче – закат профессиональной деятельности, а уходить не хочется (III 8 б), поэтому со спокойной душой нужно уходить! (III 6 а)» (учитель, 40 лет, педстаж 17).

**Пример 3.** «Ох, и учитель...Он сам-то себя любит?! То же мне... Какой-то с комплексом неполноценности. Это одно сплошное переживание, а не учитель (III 7 а) Как справиться? Да на себя со стороны посмотреть (I 3 а), заняться самообразованием и саморазвитием, ничего другое ему не поможет (III 9 б). Я как бы справилась? Ну ... попыталась стать другом для каждого и понять их внутренний мир (I 3 б). А зачем мне меняться? Нет. Я не стала бы сама меняться (III 7 б), по-моему, понимание другого достаточно для разрешения этой ситуации, причем тут мои изменения... (II 4 а) Вспоминать об этой ситуации?! Нет. Все было и прошло, зачем к прошлому возвращаться. Это мазохизм просто какой-то будет. Нет (III 6 б)» (учитель истории, 50 лет, педстаж 27).



Пример 4. «Это просто какая-то дикая ответственность перед детьми. Но нужно же понимать, что без поддержки родителей воспитывать, конечно же, трудно (I 3 б). Поэтому справиться можно, если собрать родителей, побеседовать. Конечно, больше исход зависит от учителя, ну и, естественно, он будет положительным (I 2 б). Да в принципе, последствий может и не быть, ну это мое мнение, ну если грамотно побеседовать и подключить родителей, то в принципе изменятся сами дети: более внимательными будут, ответственней к учебе относиться (III 11 б)» (учитель начальных классов, 27 лет, педстаж 4 года).

Пример 5. «Учитель должен работать в команде или продолжать тянуть вожжи воспитания в разные стороны (I 2 б). Что в этой ситуации переживает учитель? Да внутреннее волнение, озабоченность, как бы его авторитет не подорвали (I 1 а). И последствия не очень приятные: разругаются родители с учителем, учитель будет просто выдавать штампы воспитания и рекомендации, а не решать педагогические ситуации вместе с родителями (III 10 б). А если реально? Все решится само собой (III 8 а), и не надо «заморачиваться» по этому поводу (III 6 а). Я бы изменилась... стала бы более педантичной, категоричной в отношениях с родителями (III 7 а)» (учитель биологии, 40 лет, педстаж 17 лет).

Пример 11. «Переживание того, что как не просто учить детей. Сожаление, досада, растерянность (I 1 а), наверное, уже поздно что-то менять (III 8 а). Это переживание возникает в результате общения с собственными детьми, когда в один прекрасный момент понимаешь, что дети выросли сами по себе, набрались опыта, а ты чужих воспитывал (I 2 а). Выход стоит поискать (III 9 б), может стоит попробовать изменить что-то (II 4 б), себя встряхнуть (III 11 в), сбросить груз опыта (II 5 б)» (учитель математики, 40 лет, педстаж 17 лет).

Пример 12. «Эта ситуация могла бы прозойти после 20 лет работы в школе. Учитель испытывает обиду, чувство собственной не-

состоятельности (I 1 а). Да, с этим можно справиться (II 4 ). Тем более, после такой ситуации появился бы стимул к общению с коллегами по обмену опытом (III 10 в)» (учитель музыки, 44 года, педстаж 25 лет).

Пример 14. «Ох... да это самоедство просто какое-то (III 7 а). Господи, да что советовать?! Учить, как учила, и что из-за этого «заморачиваться» (III 6 а)? А если будет работать, пробовать что-то новое, то вряд ли, что изменится... (III 7 а)» (учитель словесности, 48 лет, педстаж 26 лет).

Для анализа количественных данных мы применяли непараметрические методы в связи с тем, что полученные данные не распределены нормально (показатели критерия  $\lambda_2$ , асимметрии и эксцесса подтверждают это). Количественный анализ показал, что признаки рефлексивного ресурса имеют разный удельный вес. Наибольший удельный вес имеют следующие признаки: субъективные переживания внутриличностного противостояния «Я»  $K=0,135$  ( $Me=2,00$ ,  $M=2,75$ ), проектирование восстановления целостности «Я»  $K=0,114$  ( $Me=2,00$ ,  $M=2,36$ ), предположение возможных изменений в «Я»  $K=0,097$  ( $Me=2,00$ ,  $M=2,59$ ), эмоциональная аргументация  $K=0,086$  ( $Me=2,00$ ,  $M=1,84$ ). Минимальное значение не опускается ниже 0,05. В целом разброс в данных, имеющих минимальные значения, невелик, что свидетельствует о низкой вариации числового ряда. С помощью непараметрического критерия  $\lambda_2$  мы также определили наличие связи между двумя или большим числом признаков внутри одной выборки (H0: сравниваемые признаки не влияют друг на друга, H1: сравниваемые признаки влияют друг на друга). Его применение показало, что  $\lambda_2$  принимает значение 102, 27;  $p \leq 0,01$ . Тем самым можно констатировать, что сравниваемые признаки влияют друг на друга, а значит могут в самом общем плане определять содержание рефлексивного ресурса.

Для определения структуры взаимосвязей между признаками рефлексивного ресурса мы воспользовались иерархичес-

ким факторным и кластерным анализом (рисунок). Прделанный факторный анализ позволил выявить факторы активизации рефлексивно-ресурсного разрешения внутриличностного противоречия учителя, объединяя при этом 84,2% общей дисперсии (таблица).

Факторный анализ позволил нам выделить несколько интегральных характеристик (факторов), которые содержательно характеризуют рефлексивный ресурс через комбинации его эмпирических признаков. Однако ограничения факторного анализа (потеря информации о связях между переменными, нечувствительность к выявлению иерархических соподчиненных групп) привели нас к необходимости использования кластеризации, обеспечивающей возможность получения последовательности

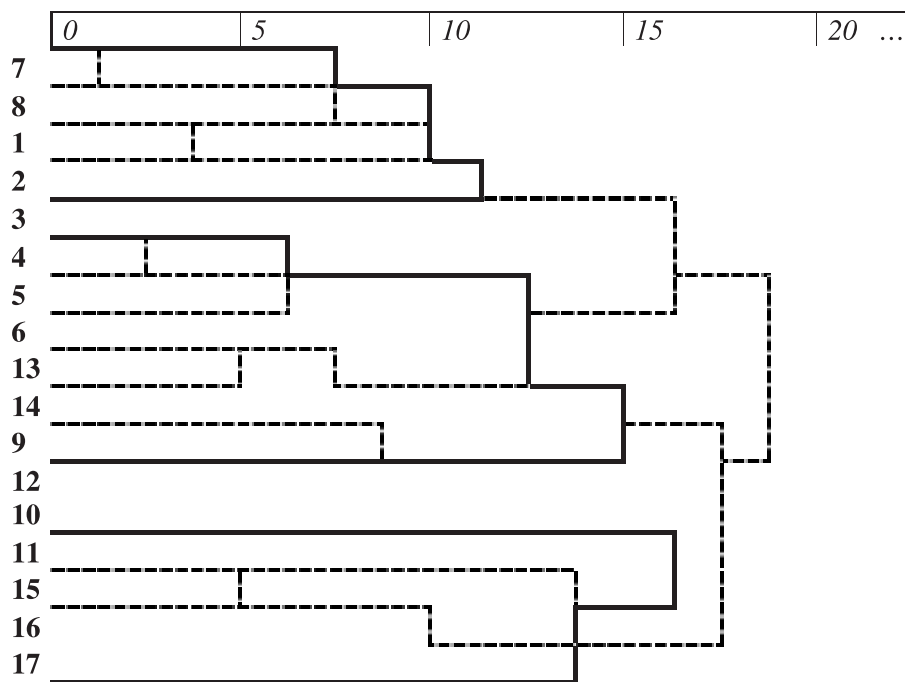
расщепляющихся групп и уточнения содержания факторов. Таким образом, если в факторном анализе мы смогли уточнить признаки рефлексивного ресурса через их размерность, то в кластерном – установить последовательное объединение признаков в группы, оказавшихся в результате иерархически организованными.

Резюмируя вышеизложенные результаты исследования можно сделать следующие выводы и заключения.

Экспертная обработка вербализованных текстов, зафиксированных у учителей при решении заданных ситуаций неопределенности профессионального «Я», показала, что *рефлексивный ресурс представлен как реальность в разрешении учителями своих внутриличностных противоречий профессионального развития.*

**Величины общей дисперсии, полученные при факторизации матрицы интеркорреляций, значения факторного веса признаков рефлексивного ресурса**

№ признака	Эмпирические признаки рефлексивного ресурса	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
		Вторичные и первичные факторные нагрузки		
		32,58	29,93	21,69
1	Фиксация отношения и оценки внутриличностного противостояния в «Я»	0,213	0,257	0,169
2	Предварительное переосмысление своего «Я»	0,100	0,308	0,185
3	Проектирование форм и средств предстоящего разрешения противоречия	0,251	0,799	0,360
4	Субъективные переживания внутриличностного противостояния	0,890	0,206	0,188
5	Обозначение внутриличностных альтернатив	0,814	0,795	0,864
6	Высказывания «Я – другой»	0,738	0,264	0,636
7	Предположение возможности изменений в «Я»	0,823	0,152	0,190
8	Сложность возможного «Я»	0,753	0,266	0,218
9	Проектирование восстановления целостности «Я»	0,336	0,841	0,813
10	Проектирование защитной активности	0,300	0,551	0,722
11	Проектирование стереотипной активности	0,178	0,151	0,741
12	Проектирование выбора между альтернативами	0,315	0,102	0,695
13	Проектирование смыслопорождающей активности	0,281	0,757	0,719
14	Выход за пределы «Я»	0,350	0,781	0,293
15	Эмоциональная аргументация	0,354	0,739	0,344
16	Операциональная аргументация	0,302	0,785	0,195
17	Ценностно-смысловая аргументация	0,191	0,663	0,172



**Дендрограмма иерархического кластерного анализа**

Условные обозначения: 1) 1–17 эмпирические признаки рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий; 2) числовое выражение эмпирических признаков рефлексивного ресурса

Контент-аналитическая процедура текстов позволила в рефлексивном ресурсе учителей выделить ряд признаков: фиксация отношения и оценки внутриличностного противостояния в «Я», субъективные переживания внутриличностного противостояния, обозначение внутриличностных альтернатив, высказывания «Я-Другой», предварительное переосмысление своего «Я», предположение возможности изменений в «Я», сложность возможного «Я», проектирование форм и средств предстоящего разрешения противоречия, проектирование восстановления целостности «Я», проектирование защитной активности, проектирование стереотипной активности, проектирование выбора между альтернативами, проектирование смыслопорождающей активности, выход за пределы «Я», эмоциональная аргументация, операциональная аргументация, ценностно-смысловая аргументация. Результаты статистической

обработки дают основание считать опорными признаками рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий у учителей субъективные переживания внутриличностного противостояния, предположение возможности изменений в «Я», проектирование восстановления целостности «Я».

Применив методы иерархического факторного и кластерного анализа, мы определили у учителей нашей выборки структурные характеристики рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий, отраженные в следующих комбинациях: 1) факторы: «переживание множественности Я», «переживание возможности Я», «проектирование целостности Я»; 2) кластеры: «дифференцирование Я», «возможные изменения Я», «смысловая интеграция Я», «осознание и Я», «эмоциональная раздробленность Я», «диалог», «выбор», «стереотип», «защита».

### Литература

1. *Анцыферова, Л.И.* Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л.И. Анцыферова // Психол. исследование проблемы формирования личности профессионала / под ред. В.А. Бодрова. – М.: Институт психол. АН СССР, 1991. – С. 27–43.

2. *Зинченко, Т.П.* Методология ресурсного подхода: границы и возможности применения

в психологии / Т.П. Зинченко // Когнитивная и прикладная психология. – М.: МОДЭК, 2000.

3. *Кон, И.С.* Открытие «Я» / И.С. Кон – М.: Политиздат, 1978.

4. *Морозова, О.П.* Педагогические ситуации в художественной литературе: практикум / О.П. Морозова. – М.: Академия, 2001.

5. *Петровский, В.А.* Психология неадаптированной активности / В.А. Петровский. – М.: Горбунок, 1992. ■

УДК 371.1

## ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

**И.И. Черкасова**

### Аннотация

В статье рассматриваются характеристики современного педагогического мышления, которое понимается как диалектическое единство методологического, теоретического и практического мышления педагога, отмечается важность учета выделенных особенностей в процессе подготовки будущего учителя.

**Ключевые слова:** подготовка учителя, современное педагогическое мышление, методологическое мышление, теоретическое мышление, практическое мышление, социокультурная ситуация.

### Abstract

The article deals with the characteristics of modern pedagogical thought, which is understood as dialectic unity of the teacher's methodological, theoretical and practical thinking. It also stresses the importance of these features in the course of teacher training.

**Index terms:** teacher training; modern pedagogical thinking, methodological thinking, practice thinking, social and cultural situation.

**П**онимание особенностей современного педагогического мышления необходимо для определения стратегии подготовки будущего учителя в педагогическом вузе. Анализ особенностей начнем с уточнения объема понятия. Традиционно педагогическое мышление рассматривается как практическое. Если исходить из посылки, что профессиональное мышление отражает специфику той деятельности, на которую направлено, то, на наш взгляд, педагогическое мышление сегодня вышло за рамки практической деятельности учителя, что было естественным для прошлого столетия. Изменения в требованиях к сов-

ременному учителю, вызванные новыми образовательными целями и ценностями, как то: усиление фундаментализации в процессе подготовки учителя; включение студентов в научную деятельность, приобщение их к исследовательскому поиску; формирование способности к адаптации в условиях вариативного образования и нового социокультурного, информационного контекста; развитие прогностических умений, проектной культуры, панорамного видения проблем и т.д. расширило спектр решаемых педагогом профессиональных задач и его функций. Соответственно учитель сегодня должен быть готов к решению

не только практических, но и теоретико-методологических задач.

Субъект осваивает реальность теоретически, ценностно и практически. Подтверждение данному тезису находим и в литературе. Ее анализ показал, что в последние годы науковедческий подход к пониманию педагогического мышления требует формировать у современного учителя теоретико-педагогическое мышление. В качестве главного и необходимого условия его формирования рассматривается глубокое изучение перспективных педагогических и психологических концепций. Как известно из общей психологии, теоретическое мышление направлено на познание законов, закономерностей, правил. Основная же задача практического мышления – «подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы» [7, с.7]. Потребность в теоретическом мышлении возникает в связи с необходимостью решения задач предметной деятельности, когда препятствием к ее реализации оказывается ненаблюдаемость, неочевидность межпредметных или внутрипредметных связей и отношений [5]. Еще одной потребностью является необходимость решения задач научно-теоретической деятельности, когда известные факты начинают противоречить уже имеющимся объяснениям, или когда появляются противоречия между объяснениями и (или) их основаниями. Кроме того, в настоящее время необходимость в теоретическом мышлении определяется целями и содержанием учебной деятельности, связанной с овладением современными теоретическими знаниями, научными теориями и концепциями. Это особенно актуально для мышления учителя, который должен уметь формировать теоретическое мышление у обучающихся в условиях личностно-развивающего обучения.

В психологической литературе теоретическое мышление определяется двояко. В одном контексте оно понимается как выполнение внутренних умственных дей-

ствий, как мышление в связи с тем, чего нет «здесь и теперь». Во втором контексте, получившем, кстати, более широкое распространение, теоретическое мышление используется в значении «научное мышление» и понимается как установление отвлеченных связей и отношений между понятиями на основе абстрактного синтеза. Теоретическое мышление в соответствии с традицией наиболее полно и систематично изучалось именно в контексте научного творчества. Так, можно отметить, что исследования, направленные на поиск особенностей научно-теоретического мышления, в философии науки, а именно в направлении анализа научной деятельности и результатов научного познания (эпистемологии, гносеологии) представлены довольно широко. Это работы отечественных (А.С.Арсеньева, В.И.Загвязинского, Э.В.Ильенкова, В.А.Лекторского, Л.К.Науменко, В.С.Степина, В.С.Швырева, Г.П.Щедровицкого и др.) и зарубежных ученых (Б.Рассела, К.Поппера, И.Лакатоса, Т.Куна и др.).

В психологии отдельные направления анализа теоретического мышления, а также особенности овладения теоретическими знаниями исследуются в работах П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, И.И.Ильсова, З.А.Решетовой, С.Л.Рубинштейна, Н.Г.Салминой, Н.Ф.Талызиной и др. Большой вклад в изучение психологических аспектов теоретического мышления внес В.В.Давыдов. Он обосновал необходимость разведения эмпирических и теоретических форм мышления, а также создал целую научную школу, занимающуюся психолого-педагогическими исследованиями, которые были направлены на выявление закономерностей развития теоретических обобщений у учащихся. В отличие от С.Л.Рубинштейна, который анализирует теоретическое мышление в аспекте обобщенного указания логико-психологической последовательности формирования теоретических понятий и последующего их использования, В.В.Давыдов рассматрива-

ет процесс формирования теоретического мышления как способ познавательной деятельности учащихся и выявляет его психологические механизмы.

В целом анализ работ, касающихся исследования теоретического мышления в учебной деятельности, позволяет выделить три подхода. Во-первых, это исследования развития теоретического мышления в контексте теории развивающего обучения (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов). Второй подход предполагает организацию теоретических обобщений на основе системно-структурного типа ориентировки (З.А.Решетова, Г.П.Щедровицкий). Третий подход к ориентации обучающихся в теоретических знаниях представлен трудами И.И.Ильсова, предлагающего следующую последовательность усвоения научных знаний: эмпирические знания о явлениях и фактах, которые требуют своего объяснения; введение теоретических знаний о сущности теоретических объяснительных принципов; овладение способами объяснения и прогнозирования соответствующих фактов и явлений. Среди современных авторов, пристально изучающих особенности теоретического мышления, можно отметить работы С.В.Маланова, посвященные, в частности, анализу психолого-педагогических условий развития рефлексивных форм теоретического мышления в учебно-познавательной деятельности.

Интерес к данной проблеме в последние два десятилетия актуализируется не только психологами, но и учителями-практиками, все активнее обсуждающими вопросы развития у обучающихся теоретического мышления, вызванные наличием устойчивых дефектов в усвоении теоретических знаний и в организации способа ориентировки в таких знаниях. На уровне педагогической практики, по меткому выражению В.И.Загвязинского, проводится значительная «интегративная работа», вызванная потребностью в междисциплинарном синтезе учебного материала в связи с ростом многомерности мира и числом про-

блем, имеющим полимодальный характер, требующих соответствующего мышления. Это выражается в росте числа интегрированных уроков, программ, использовании соответствующих технологий, появлении интегрированных учебных заведений, стимулировании интереса к коммуникативной интеграции через ансамблиевую, командную работу учителей и т.д. Данная деятельность требует не только развитого практического, но и теоретического мышления. Анализ практики показывает, что, несмотря на описанные в литературе конкретные способы ориентации в теоретических знаниях и передачи их обучающимся, учителя чаще всего испытывают затруднения в самостоятельном и осмысленном развитии теоретического мышления.

Результаты, полученные С.В.Малановым в процессе разработки концепции развития теоретических форм мышления человека, интересны в контексте нашего исследования, направленного на поиск подходов к становлению панорамно-педагогического мышления будущих учителей. В частности, важным для нас является понимание теоретического мышления как способа установления субъектом межпредметных отношений и связей, который предполагает объяснение и предсказание предметов и явлений на основе выведения их из умственно сконструированных гипотетических объяснительных принципов. Результативной особенностью теоретического мышления выступает обобщение фактов и явлений на основе единого способа объяснения. Теоретическое мышление включает в себя следующие компоненты: содержательный анализ, планирование, рефлексия.

В психолого-педагогической литературе выделены основные функции теоретического мышления, к которым чаще всего относят следующие: объяснение явлений и событий, прогнозирование, обоснование практического применения теорий, построение классификаций, основанных на знании существенных свойств, связей и отношений. Теоретический тип мышления

характеризуется набором специфических интеллектуальных операций, главными из которых являются рефлексивные. Специфическим содержанием теоретического мышления является область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему.

Среди педагогических исследований, прямо или косвенно затрагивающих проблему теоретического мышления, можно отметить работы Л.Я.Зориной, где в развернутой форме дается дидактическая характеристика системности знаний, рассматриваются особенности теоретических знаний и предлагается логико-дидактическая концепция организации их содержания в процессе обучения. Данный вопрос затрагивается и в некоторых работах В.В.Краевского. Г.И.Железовская рассматривает теоретическое мышление как один из видов понятийного наряду с эмпирическим и диалектическим, отдавая ему промежуточную ступень в иерархии.

Грамотное решение многих педагогических задач невозможно без вскрытия внутреннего педагогического смысла, часто скрытого за внешними проявлениями явлений и процессов, что требует выхода за пределы наблюдаемых явлений и чувственных впечатлений, «временный отход – отступление от практики» (Б.М.Теплов) для осмысления внутренних источников, механизмов, связей, смысла и сущности педагогических явлений, которые позволяют более глубоко понять внешние проявления (отношения, поведение). А это есть не что иное, как «работа» теоретического педагогического мышления.

Основными особенностями теоретического педагогического мышления являются следующие: реализация в условиях «отступления» от практики; выход за рамки конкретной ситуации, абстрагирование от несущественных обстоятельств, выделение основных сторон, установка причинно-следственных связей, схватывание зависимости между явлениями в педагогической ситуации, осуществление обобщения собы-

тий и явлений; осуществление в ходе проблематизации ситуации как педагогической, что предполагает открытие педагогических смыслов процессов и явлений действительности; раассмотрение в качестве основы мышления так называемой «тринитарной методологии» (С.В.Кульневич), что предполагает обретение учителем сторонней позиции, позволяющей оценивать ситуацию для выбора вариантов разрешения противоречия; результатом теоретического педагогического мышления выступает не некоторое внешнее изменение действительности, а преобразование внутренних структур сознания учителя, которые позволяют ему в дальнейшем создать адекватные условия для внутреннего преобразования сознания учащихся, его развития [1].

Еще один сложный вопрос – это уровневая взаимосвязь теоретического и практического мышления. В литературе можно найти разные мнения по этому поводу. Так, практическое мышление рассматривается как один из уровней теоретического (Р.Атаханов), как вышестоящее (Б.М.Теплов), как рядоположенное, в том числе включающее одно в другое, являющееся диалектическое единство (С.Л. Рубинштейн). Аналогичные идеи высказывал и Дж.Дьюи: «Не является также теоретическое мышление более высоким типом мышления, чем практическое. Лицо, владеющее обоими типами мышления, выше, чем то, которое владеет только одним» [2, с.114]. На наш взгляд, теоретизм и практицизм можно рассматривать как два разных, но дополняющих друг друга вида мышления, исходя из принципа дополнительности.

Следующей особенностью современного педагогического мышления является его методологическая составляющая, поскольку важным признаком методологического знания является единство и взаимосвязь познания и практики, познавательного и преобразовательного процессов, теоретической и практической деятельности. По мнению С.М.Годника, методологический уровень преподавания – в преемственности

и фактологическим и теоретическим – становится сегодня суперактуальным и суперстратегичным. Однако в процессе профессиональной подготовки будущего учителя, как показывает практика образования, сегодня происходит существенное «западание» методологического уровня рассмотрения педагогических явлений и процессов.

Потребность изменения содержательных характеристик педагогического мышления обусловлена в том числе и развитием педагогической науки. «Методологизация науки как одна из современных ее тенденций требует методологизации самого стиля мышления», – отмечает В.А.Извозчиков [3]. Первоначально задачи мышления ограничивались выявлением инвариантных статических связей [4]. Однако по мере развития науки изменились представления о реальности. Она не только то, о чем говорят наши органы чувств, а, скорее, то, что говорят теории, созданные человеком. Органы чувств имеют ограниченные возможности, а теории охватывают достаточно широкий круг явлений. В этом контексте понимание мышления только как процесса отражения реальности ограничено, оно сегодня мыслится шире, как процесс, предсказывающий развитие реальности и взаимосвязи между ее отдельными составляющими [6].

В результате возникает противоречие между пониманием мышления как процесса познавательной деятельности, характеризующегося отражением объективной реальности и современным содержанием познавательной деятельности, которой соответствует понимание мышления как процесса не только отражения, но и проектирования моделей, являющихся образами еще непознанных объектов и явлений реальности. Решается данное противоречие за счет расширения традиционной теоретико-практической деятельности мышления методологической составляющей. Потребность включения методологической составляющей подтверждается и современными требованиями к учителю, и развитием педагогической науки.

К традиционным функциям педагогической науки – описательной, объяснительной и прогностической – добавляются такие функции, как методологическая, системообразующая, нормативная, оценочная, образовательная, эвристическая, практическая и др. Функции науки реализуются в адекватной им деятельности. Подготовка будущего учителя должна быть направлена на овладение данной деятельностью. Следовательно, педагогическая подготовка учителя включает в себя усвоение методологии педагогики и умение использовать ее в конкретных педагогических исследованиях (определять объект, предмет, цель, гипотезу, задачи исследования); знание педагогических закономерностей и умение применять их в различных ситуациях, способность находить связи между отдельными элементами исследуемого объекта; умение осуществлять выбор и конструировать технологии обучения и воспитания, планировать и реализовывать учебно-воспитательный процесс. Отсюда можно заключить, что педагогическая деятельность на современном этапе становится более сложной по сравнению с традиционным содержанием, когда она ограничивалась усвоением педагогических указаний и рекомендаций по обучению и воспитанию. Большое место в ней отводится методологической составляющей.

Наконец, еще одной особенностью, которую нельзя игнорировать в процессе развития современного педагогического мышления, является изменившийся контекст, особенности мышления и восприятия школьников и студентов. Речь идет о влиянии информационного общества на усвоение содержания образования. В литературе фиксируется тенденция развития клипового, фрагментарного мышления современной молодежи. Все ярче проступает противоречие между когнитивным стилем обучающихся и стилем изложения информации в учебнике или учителем. Образно-эмоциональный, клиповый стиль мышления молодых людей, формируемый



и поддерживаемый за счет постоянного общения с масс-медиа, идет вразрез с преимущественно вербальным, декларативным стилем изложения учебной информации. В триаде радио-эмоцио-интуиции в процессе обучения приоритет принадлежит радио, что опять же не учитывает современный контекст. В противостоянии масс-медиа и традиционного обучения выигрывают первые, поскольку информация, получаемая молодежью из Интернета, телевидения, СМИ, отличается большей мотивированностью за счет ее самостоятельного выбора личностью, эмоциональным фоном, образностью. Учитель, обладающий современным педагогическим мышлением, должен учитывать данный контекст в своей работе, привлекая новые, в том числе информационные технологии, учитывая не только рациональный, но и эмоциональный аспект в процессе обучения, динамический образ, развивая личность в направлении гуманизации ее ценностей, убеждений, поведения. Стоит архисложная задача: учитывая стиль мышления современной молодежи, формировать целостное мышление, целостную картину мира.

Завершая осмысление особенностей современного педагогического мышления, можно отметить, что оно вышло за рамки практической деятельности учителя, что было характерным два-три десятилетия назад. Сфера педагогического мышления расширяется методологией и теорией педагогической науки, что соответствует современному статусу науки, обуславливающей деятельность мышления. Мышление рассматривается не только как процесс отражения объективной реальности, но и как прогнозирование и проектирование тех моделей, которые являются образами заданных объектов и явлений. Традиционные признаки педагогического мышления, выделенные в литературе и систематизированные в психолого-педагогическом словаре под ред. П.И. Пидкасистого, могут быть дополнены в рассматриваемом контексте следующими: педагогическая интерпрета-

ция и интеграция теоретических положений других научных областей; проектирование аналогов объектов и их свойств; панорамное видение исследуемых объектов в их взаимосвязях; диалектичность; сочетание практического, теоретического и методологического видов мышления; учет специфики методического и предметного (тематического, физического, химического и т.д.) мышления; конкретизация общих положений до уровня практических рекомендаций; понимание и учет современного социокультурного контекста развития личности в условиях информационного общества; наличие ситуативного и надситуативного уровней проблемности в структуре современного педагогического мышления. Таким образом, сегодня меняются взгляды на сущность и содержание педагогического мышления, осмысление и учет которых необходим для построения адекватной модели становления нового типа педагогического мышления, позволяющего решать задачи современной теории и практики образования.

#### Литература

1. Братусь, Б.С. Смысловая сфера личности / Б.С. Братусь // Психология личности в трудах отечественных психологов / под ред. Л. В. Куликова. – СПб., 2001. – С. 130–139.
2. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М., 1999.
3. Извозчиков, А.А. Научные школы и стиль научного мышления: учеб.-метод. пособие / А.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин; под ред. Г.А. Бордовского. – СПб.: Образование, 1997. – 138 с.
4. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление / Ф. Кликс. – М., 1983.
5. Маланов, С.В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности: учеб. пособие / С.В. Маланов. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 480 с.
6. Саранцев, Г.И. Современное методическое мышление / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 31–40.
7. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Академия, 2008. – 288 с.

УДК 373.51

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Ю.А. Бурыхина

### Аннотация

В статье представлена модель процесса формирования учебной мотивации учащихся среднего подросткового возраста, основанная на системном и деятельностном подходах, обоснована актуальность проблемы учебной мотивации и среднего подросткового возраста. Новизна предложенной нами модели формирования учебной мотивации заключается в учете возрастных особенностей подростков, благоприятствующих мотивации.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, модель, формирование, системный и деятельностный подходы.

### Abstract

The article presents a model of building educational motivation of teenage school students. The model is based on the systemic and activity-based approaches, which justifies the urgency of the problem of motivation for studies in the period of medium adolescence. The novelty of our proposed model of motivation is in its adjustment to age-specific peculiar incentives, making studies adolescent-friendly.

**Index terms:** educational motivation, model, formation, systemic and activity-based approaches.

**Н**а фоне возрастающих требований к уровню подготовки выпускника общеобразовательной школы, дающему возможность оказаться успешным и конкурентоспособным в будущем на рынке труда, возникает ситуация, когда учащиеся, особенно в подростковом возрасте, в учебной деятельности сталкиваются с серьезными проблемами. Причина этих проблем связана не столько с работоспособностью ребенка или его интеллектуальными возможностями, а, скорее, с резким снижением учебной мотивации. Отсутствие внимания и инициативы на уроке, слабая ориентация в учебном материале, действия по шаблону, неумение работать самостоятельно, неадекватность самооценки – вот далеко не полный перечень проявлений низкого уровня сформированности учебной мотивации у школьников. Важность решения проблемы мотивации учения определяется тем, что она необходима для эффективного осуществления учебного процесса и связана с развитием личности каждого учащегося.

Анализ учебной деятельности подростков и их учебной мотивации показал важнейшую роль этого качества в деятельности

и развитии личности и продуктивного учебно-воспитательного процесса. Высокий уровень мотивации учения необходим для достижения успеха в учебе, и в этом вклад мотивации в общую успешность деятельности школьника можно рассматривать наравне с когнитивными способностями ученика. Иногда менее способный ученик, но имеющий высокий уровень мотивации, может достичь более высоких результатов в учебе, потому что стремится к этому и уделяет учению больше времени и внимания. В то же время у ученика, недостаточно мотивированного, успехи в учебе могут быть незначительными, даже несмотря на его способности. Наличие хорошо развитой учебной мотивации, таким образом, является залогом успешности всего образовательного процесса.

Ряд ученых, занимавшихся проблемой мотивации учебной деятельности, подчеркивают большую значимость ее формирования и развития у школьников, так как именно она является гарантом формирования познавательной активности учащегося, и, как следствие, развивается мышление, приобретаются знания, необходимые для

успешной деятельности личности в последующей жизни. Формирование учебной мотивации порождает направленность ученика на определенные ценности в жизни и формирует его личность, но учеными (Д.Б.Эльконин, Е.П.Ильин, Д.И.Фельдштейн и др.) отмечается, что к подростковому возрасту учебная мотивация заметно снижается, даже у тех детей, которые сохраняли ее на достаточно высоком уровне [4, 6]. Выделение факторов, содействующих повышению мотивации и формированию положительного отношения к учению школьников среднего подросткового возраста позволяет разработать модель, повышающую успешность учебного и воспитательного процесса. При этом под моделью мы понимаем систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования (оригинала) [2]. В теоретическом исследовании метод моделирования служит задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. Изучив характерные черты реальных процессов, исследователь ищет их новые сочетания, т.е. «моделирует потребное состояние изучаемой проблемы» [1, с.137].

Рассматривая формирование как сложный многосторонний процесс, мы считаем *системный подход* основополагающим для нашего исследования. Это обусловлено тем, что системный подход рассматривает процесс формирования как целостную систему, состоящую из нескольких взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Системный подход широко применяется в различных отраслях науки. Использование системного подхода в педагогических исследованиях рассматривается в работах С.И.Архангельского, Т.А.Ильиной, Ф.Ф.Королева, Ю.А.Конаржевского и других исследователей.

Значение системного подхода в нашей работе состоит в том, что он позволяет:

- рассмотреть процесс формирования учебной мотивации подростков как целостную систему;

- выделить системообразующий фактор формирования учебной мотивации – цель;

- сконструировать модель процесса формирования учебной мотивации подростков, выявить его системное строение и сущность.

В соответствие со словарными данными, понятие «*формирование*» происходит от глагола «*формировать*», что означает «*приобретать определенную форму, вид в результате развития, роста, определять устойчивость в результате развития, изменений, составляться, создаваться*» [5] или «*придавать определенную форму, законченность; порождать*» [2, с.756]. Следовательно, формирование представляет собой процесс возникновения, становления и приобретения субъектом определенной законченной формы.

Однако формирование не является процессом односторонним, предполагающим осуществления влияния на объект, а проявляет и обратную связь, заключающуюся в стремлении субъекта деятельности (подростка) к самопознанию и самосовершенствованию. Поэтому формирование представляет собой также создание в учебной деятельности педагогических условий самоактуализации личности подростка.

Как отмечалось выше, процесс обучения представляет собой особого рода взаимодействие преподавателя и обучаемого, единство двух деятельностей – преподавания и учения, поэтому развитие личности обучаемого невозможно вне контекста его деятельности. Данный факт обуславливает использование также *деятельностного подхода* в качестве теоретико-методологической базы нашего исследования. В основе деятельностного подхода (Г.А.Бокарева, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, В.А.Сластенин и др.) заложены идеи о формирующем и развивающем значении деятельности. А.Н.Леонтьев указывает на то, что деятельность каждого отдельного человека зависит от его места в обществе, от социальных условий. Реаль-

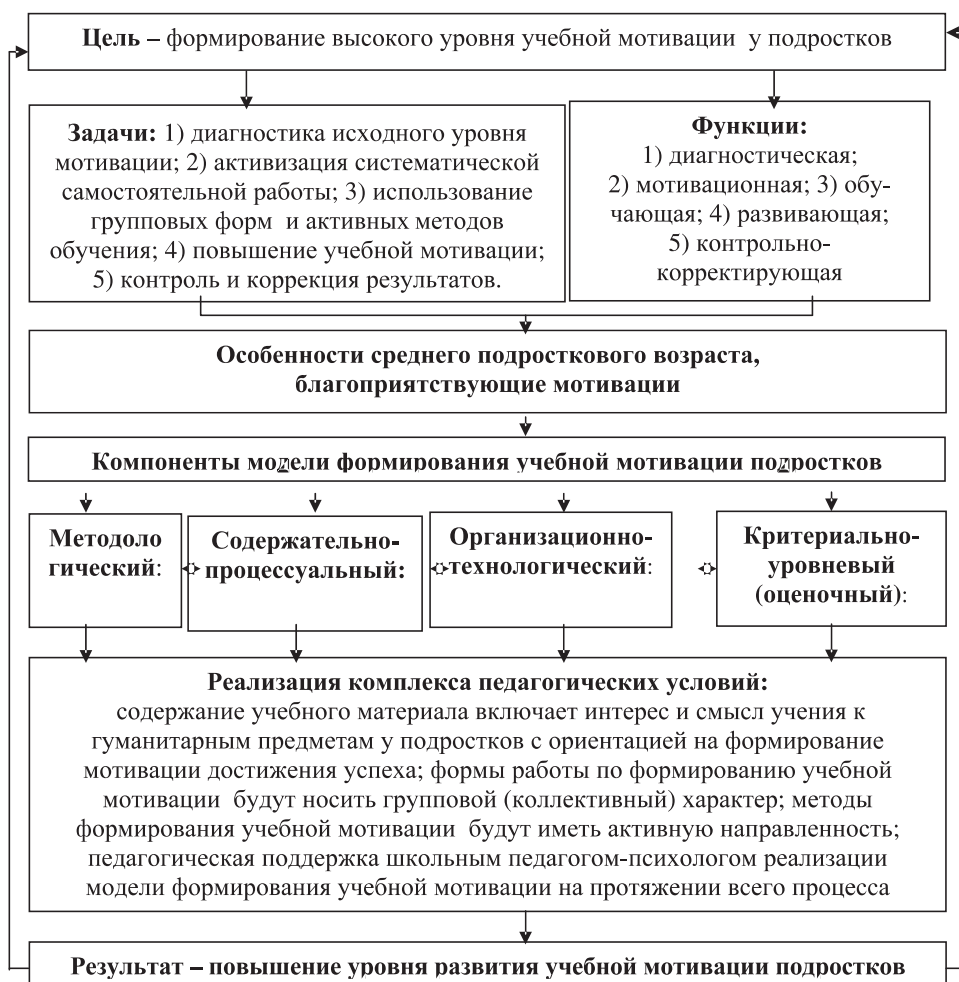
ным базисом личности является совокупность его многообразных деятельностей [3]. Деятельность при этом – это не только изменение внешней действительности, но и преобразование внутреннего мира человека, раскрытие его внутреннего творческого потенциала [7, с.17].

Для нашего исследования важной представляется идея моделирования деятельности учителя и обучаемого. Таким образом, деятельностный подход в рамках нашего исследования позволяет спроектировать деятельность преподавателя и обучаемого с характерными ей признаками целенаправ-

ленности, продуманности и осознанности как целостную систему.

Итак, на основе рассмотрения возможностей системного и деятельностного подходов в рамках педагогического исследования, мы считаем целесообразным использовать их в качестве теоретико-методологической базы процесса формирования.

Сущность разработанной нами модели формирования учебной мотивации у учащихся среднего подросткового возраста состоит в сочетании видов деятельности, создающих условия для внутренней борь-



Модель формирования учебной мотивации

бы мотивов, возникающих у ученика, актуализации мотивов, способствующих повышению уровня учебной мотивации, поэтому ее применение, на наш взгляд, возможно на материалах ряда различных дисциплин школьного курса (*рисунок*).

В нашем исследовании мы исходим из положения, что формирование мотивации как деятельность учителя и обучаемого имеет целенаправленный характер. Целевой компонент модели, т.е. цель, является системообразующим фактором, так как определяет значение разработанной модели. При этом образовательные цели определяются потребностями современного общества, результат внедрения новых педагогических систем зависит от целей конкретной личности, уровня ее развития. Модель процесса формирования учебной мотивации подростков ориентирована на основную цель – формирование высокого уровня учебной мотивации.

Целевой компонент складывается из решения системы задач, комплексное решение которых обеспечивает формирование учебной мотивации. Задачи: 1) диагностика исходного уровня мотивации; 2) активизация систематической самостоятельной работы; 3) использование групповых форм и активных методов обучения; 4) повышение учебной мотивации; 5) контроль и коррекция результатов. Функции: 1) диагностическая; 2) мотивационная; 3) обучающая; 4) развивающая; 5) контрольно-корректирующая

Особенностью предложенной нами модели формирования учебной мотивации учащихся среднего подросткового возраста является *учет особенностей данного возраста*, благоприятствующий мотивации при разработке компонентов модели: потребность во взрослости; общая активность подростка, его готовность включаться в разные виды деятельности со взрослыми и детьми, стремление к общению; стремление подростка осознать себя как личность, потребность в самоутверждении и самовыражении; стремление к самостоятельности;

увеличение широты и разнообразия интересов, их дифференцированность; возрастная устойчивость интересов; развитие специальных способностей. Например, в методологическом компоненте использование деятельностного подхода позволяет рассматривать обучение, организованное как деятельность, что влияет в свою очередь на такую особенность как интересы подростков среднего возраста. В содержательно-процессуальном компоненте модели изложение материала от общего к частному, когда изучение предмета идет через раскрытие ребенку сущности, лежащей в основе всех частных явлений, то, опираясь на эту сущность, ученик сам получает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, а тем самым учитывается такая особенность, как стремление к самостоятельности и самовыражению. Примером учета возрастных особенностей в организационно-технологическом компоненте может служить использование групповой аудиторной работы, которая учитывает готовность подростка включаться в разные виды деятельности со взрослыми и детьми, стремление к общению, помогая научиться контактировать с людьми, овладевать необходимыми навыками общения, научиться определять для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими. Самооценка и ее уровень в критериально-уровневом компоненте раскрывает влияние на проявление чувства взрослости (школьники с завышенной самооценкой сопротивляются требованиям взрослых либо отказываются от выполнения деятельности, в которой могут обнаружить несостоятельность, реагируют негативизмом и агрессией) и самостоятельность (низкая самооценка сковывает развитие инициативы и самостоятельности в поступках и суждениях).

Модель процесса формирования субъектной позиции подростка включает в себя несколько взаимосвязанных блоков.

Методологический блок модели представлен системным и деятельностными

подходами, которые были рассмотрены нами в статье ранее.

Содержательно-процессуальный блок модели формирования учебной мотивации учащихся подросткового возраста представлен следующими особенностями отбора и изложения:

- соответствие наличным и вновь возникшим потребностям ребенка;
- адекватный уровень доступности, проблемности и новизны;
- информационная насыщенность;
- последовательность, системность изложения учебного материала;
- изучение учебного материала от общего к частному;
- доступность учебного материала, научность, системность, историзм;
- связь содержания с окружающей действительностью.

Организационно-технологический блок модели формирования учебной мотивации представлен организационными формами, носящими инновационный характер и отражающими деятельность преподавателя и учащегося в коммуникативно-дидактической сфере. С целью формирования у учащихся тех или иных качеств, умений и навыков необходимо включать его в специально организованную деятельность. В рамках нашей работы, говоря о специально организованной деятельности, мы подразумеваем использование групповой аудиторной работы и разнообразия активных методов обучения, выбор которых осуществляется в зависимости от целей занятия; организацию внеаудиторной самостоятельной работы подростков; применение систематического контроля подготовки к занятиям.

Критериально-уровневый блок модели включает в себя систему критериев (самооценка, степень ориентации на процесс обучения; качество усвоения учебного материала, оценка результатов самостоятельной учебной деятельности), сформированность которых является показателем развития как отдельных компонентов, так

исследуемой учебной мотивации в целом, позволившую определить уровни сформированности исследуемого вида мотивации. Формирование учебной мотивации учащихся подросткового возраста мы рассматриваем на трех уровнях: низком, среднем и высоком, каждый из которых взаимодействует как с предыдущим, так и с последующим. При переходе с одного уровня на другой степень сформированности учебной мотивации увеличивается.

Формирование учебной мотивации учащихся среднего подросткового возраста обуславливается многими обстоятельствами, среди которых важное место занимают те, что непосредственно касаются организации и развертывания системы формирования мотивации в учебном заведении. Речь, прежде всего, идет о создании педагогических условий, реализация которых в ходе освоения учащимися образовательных программ будет максимально способствовать формированию учебной мотивации. Формированию учебной мотивации способствуют множество условий, однако действие многих из этих условий незначительно влияет на изменение в уровнях проявления основных характеристик мотивации учебной деятельности, или же их действие носит косвенный характер, следовательно некоторыми из таких условий можно пренебречь. Наиболее продуктивным будет ограничиться рассмотрением только тех условий, которые оказывают непосредственное влияние на формирование мотивации. Проанализировав ряд условий формирования учебной мотивации, предлагаемых различными авторами, в процессе реализации компонентов данной модели мы остановили свой выбор на тех, которые в большей степени соответствуют ее особенностям: содержание учебного материала способствует формированию интереса и смысла к учению, реализация которого опирается на формы работы по формированию учебной мотивации группового (коллективного) характера; методы изложения учебного материала на предме-

тах гуманитарного цикла создают условия для проявления активности и самостоятельности подростков в решении образовательных задач; психолого-педагогическая поддержка школьным педагогом-психологом реализации модели формирования учебной мотивации на протяжении всего процесса.

Результатом реализации модели процесса формирования учебной мотивации у учащихся подросткового возраста является повышение уровня учебной мотивации, так как процесс формирования предполагает переход от одного уровня к другому, более сложному.

Для успешного функционирования всей системы необходимо создать особый эмоционально-психологический климат. Дети должны испытывать положительные эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней, а также получать удовлетворение от взаимоотношений со сверстниками и учителем. Для этого учитель должен соблюдать принципы общения с учеником, которые способствуют повышению уровня учебной мотивации. К ним относятся: доброжелательность, недопущение конфликтов, справедливость, внутреннюю свободу, помощь в осознании каждым учеником своих больших возможностей в достижении успеха в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении сложных задач, организации положитель-

ного эмоционального фона при изучении нового материала. Учителю необходимо осознать, что особенность учебной деятельности состоит, прежде всего, в том, что она сама является фактором развития мотивации школьника, и ее результат имеет большое мотивационное значение.

#### Литература

1. *Загвязинский, В.И.* Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
2. *Крысин, Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов: / Л.П. Крысин. – М.: ЭКСМО, 2007. – 941 с.
3. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность, сознание, личность: учеб. пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия; Смысл, 2005. – 346 с.
4. *Обухова, Л.Ф.* Возрастная психология: учебник для вузов / Л.Ф. Обухова. – М.: Высшее образование; МГППУ, 2007. – 460 с.
5. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. язык, 1985. – 846 с.
6. *Фельдштейн, Д.И.* Психология развивающейся личности: Избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 512 с.
7. *Швырев, В.С.* Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории / В.С. Швырев // Деятельность: теории, методология, проблемы: сб. / сост. И.Т. Касавин. – М.: Политиздат, 1990. – 365 с. ■

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЯ САМОКОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ЖУРНАЛИСТА В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ

Ю.В. Андреева

### Аннотация

Психологическая безопасность аудитории СМИ находится в прямой зависимости от грамотных, профессиональных действий современных журналистов, которые оказываясь в экстремальных, стрессовых ситуациях, берут первый эмоционально-информационный удар на себя, критически перепроверяя, оценивая, обрабатывая, ранжируя информацию, конструируют медиа-текст, прогнозируя эффекты воздействия.

**Ключевые слова:** стресс, самокоррекция, поведенческие сценарии, аудитория СМИ, аффективное воздействие СМИ, психологическая безопасность.

### Abstract

Psychological safety of the media audience is in direct proportion of the adequated, professional actions of modern journalists, who can in extreme, stressful situations, take the first emotional and informational impact on themselves, critically recheck, evaluating, treating, ranking information, construct a media text, predicting effects of influence.

**Index terms:** conceptual framework, the concept of «forming value-based semantic orientations towards creative self-deves.

**Н**асколько актуально в современном мире все, что связано с теоретическим осмыслением и практическим решением вопросов, связанных с психологическими аспектами журналистской деятельности? умения журналиста противостоять стрессу и помогать аудитории переживать трагические события без аффективных реакций?

...Страшное событие лета 2011 года взорвало привычное течение жизни: 11 июля затонул теплоход «Булгария», 122 жизни унесла черная пучина – среди них беременные женщины, беспомощные дети. В оперативном штабе на берегу Камского Устья почти месяц работали сотрудники МЧС и журналисты. Спасатели, выходя на берег, не скрывали эмоций и слез, взрослые мужчины, повидавшие немало на своем веку, в последствии проходили длительный курс психологической реабилитации. У нас не принято говорить о восстановительных программах для журналистов, нет таких специальных служб. Между тем на месте трагедии поработали сотни журналистов – представителей центральных и местных СМИ, которые теперь

*самостоятельно* переживают последствия стресса.

Требования профессии довольно высоки: журналист должен демонстрировать способности к самокоррекции персональных профессиональных сценариев преодоления стресса – работать «в стрессовой ситуации: определить эффективные модели сбора информации, оценки событий в процессе «новостной» ситуации, помочь преодолеть стресс для эффективного общения свидетелю событий, а в конечном счете и обществу (аудитории). Таким образом выявляются как минимум четыре когнитивные и поведенческие задачи:

– контроль и удержание рамок воздействия стрессовой ситуации (стресс не должен воздействовать выше нормы, за пределами которой журналист не будет способен к выполнению профессиональных заданий);

– профессиональное поведение журналист должен демонстрировать при сборе информации: важно при опросе соблюдать эмоциональный баланс интервьюера (здесь начинают работать эмоциональные «качели»: мало эмоций – плохой сюжет, много –



хороший, но есть предел человеческим переживаниям, после которого реакции переходит в аффективную стадию, выражая неконтролируемую агрессию, отчаяние и пр. Воспроизведение подобных реакций в СМИ не корректно);

– прогнозирование стрессового воздействия на аудиторию – весьма сложная процедура, требующая профессиональных знаний, навыков и колоссального опыта.

*В качестве примера можно привести такую ситуацию. В конце 90-х общественность потрясло жестокое убийство 7-летней девочки, произошедшее в поселке Лаишево. Виновными оказались пятеро подростков, не достигших возраста уголовной ответственности – дети представителей местной администрации. Журналисты стали буфером, сдерживающим барьером между родителями виновных и разгневанной толпой, готовой смести здание администрации и устроить самосуд... Каким образом? Журналисты давали людям открытую площадку для выражения своих эмоций, поставляя новую информацию – проводя вместе с работниками правоохранительных органов расследование и обещая населению обеспечить публичность судебного процесса. Могло быть все иначе: малейший неверный шаг репортера мог привести к открытому столкновению.*

– устранение последствий стрессового воздействия: индивидуальное применение и демонстрация аудитории специальных антистрессовых программ поведения, утилизация эмоций – «очищение экрана» с целью сохранности адекватного уровня восприятия новых «новостных ситуаций». В редких случаях современные СМИ (и это проблема не только России, но и всей западной цивилизации) применяют тактику «утилизации». Но без стадии реабилитации наступает процесс наслоения эффектов. Вспомним, как на фоне трагедии «Булгарии» и гибели детей, другие события меркли. В июле 2011 года журналисты не только не стремились оказать «психологическую помощь» населению, напротив, подогрева-

ли зашкаливающие эмоции. Чудовищный факт: в Интернет-версии некоторых СМИ стали появляться выкупленные (!) журналистами у спасателей фотографии извлеченных из воды тел утонувших детей. Для усиления эффекта эмоционального воздействия телевизионные сюжеты о катастрофе шли с траурной музыкальной «подложкой». Местные власти также не смогли направить эмоции людей в конструктивное русло, тысячи горожан потеряли покой и сон.

Более конструктивному разрешению стрессовой ситуации могло бы способствовать:

1. Создание деятельной ситуации сопричастности (только на третий день администрация города «догадалась» открыть пристань для гражданской панихиды. До этого, несколько дней после трагедии в речном порту не было ни одной свечки, ни одного венка! Впрочем, даже в день памяти, казанцев возмутил огромный баннер с изображением теплохода с призывом мэрии города (!) о сборе частных средств пострадавшим, через счета правительственного банка. Финансовая компенсация ущерба – святая обязанность правительства, коррумпированность которого и стала причиной трагедии.

2. Создание площадки для индивидуального выражения эмоций, (на общей площадке неизбежно эмоционального «заражение», усиление эмоциональных состояний). Люди хотели выразить свою боль, и в итоге такой формат был спонтанно найден в Интернете.

Для того, чтобы переосмыслить аффективные практики современных СМИ обратимся к исследованиям этого феномена. Кстати, впервые понятие «аффективное ТВ» ввел западный теоретик медиапсихологии Петер Винтерхофф-Шпурк. Описывая эффект воздействия СМИ, он приводит такой факт. 30 октября 1938 года Америку потрясла радиопостановка романа Г. Уэллса «Война миров», когда после встревоженных слов диктора: «Дамы и господа! Это что-то невероятное. Это самое

ужасное, что я когда-нибудь испытывал...» более миллиона людей испытали сильнейший стресс, в стране началась паника. Произнесенные в финале спектакля, описывающего захват земли инопланетянами, слова «это всего лишь радиопостановка» прозвучали цинично и неубедительно... поскольку по стране уже тысячи граждан обратились в службу спасения.

Автор теории полагает, что при просмотре ТВ реципиент переживает несколько стадий внимания: включенного внимания, ориентировочной реакции, активного внимания и инертного внимания [1]. Кстати, проводимые со студентами факультета журналистики Казанского университета (ПФУ) исследования в рамках фокус-групп показывают, что именно на последней стадии эффект воздействия достигает максимума, когда из-за переутомления ослабевают механизмы цензуры и оценки информации. Немецкий психолог полагает, что человек справляется с излишней (в том числе и по эмоциональному воздействию) информацией СМИ с помощью техник гибкого распределения ресурсов:

- активного избегания;
- образования блоков;
- создания когнитивных структур более высокого уровня.

Зарубежные исследования показывают, что люди с низким уровнем критического мышления и дети до 12 лет, как правило, не способны к ранжированию значимости информации СМИ и эффективному использованию индивидуальных механизмов психологической защиты от стрессового ТВ-воздействия. Так же выявлено, что переизбыток информации повышает степень агрессивности поведения у зрителя.

Причиной таких проблем становится несбалансированная, «не очищенная» от излишней эмоциональности информация, транслируемая журналистом аудитории. Регламенты журналистской этики не всегда становятся эффективной преградой. Журналист порой сам не в состоянии оказать противостояние излишнему эмоциональ-

ному и информационному воздействию, оказывается не в состоянии управлять слишком высокой «информационной волной».

Как журналисту оградить себя от излишнего стрессового воздействия? Как обеспечить профессиональное долголетие, защитить себя от профессионального выгорания?

Прежде чем говорить о применяемых в практике копи-стратегиях, обратимся к базовым теоретическим истокам. Впервые термин «стресс» появился в начале прошлого века в работах Уолтера Кэннона, которому принадлежит обоснование двух стандартных реакций организма на агрессивное воздействие: бегства и борьбы [2]. Интересно, что описывая профессиональное поведение журналиста, мы не можем однозначно определить столь однозначно реакцию. Даже в ситуации риска для жизни, настоящий репортер продолжит описывать события, оставаясь на месте (не бегство) и будет по-возможности, сохранять нейтралитет, не предпринимая активных действий, поскольку это будет мешать выполнению своей работы (не борьба). Журналист в таком случае ведет себя противоестественно с точки зрения психофизиологии, за что будет платить позже, но уже по «двойному тарифу». Процесс эмоциональной реабилитации у репортера, оказавшегося в «горячей точке», может продолжаться длительное время (месяцы, годы) и стать причиной депрессивных состояний, практически всегда выраженных в протесте, отказе от травмирующей деятельности – т.е. творческих кризисах.

Современная теория стресса основана на первых работах французского исследователя Ганса Селье, который дал понятию такую трактовку: «Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требования... Другими словами, кроме специфического эффекта, все воздействующие на нас агенты вызывают также и неспецифическую потребность осуществить приспособительные функции

и тем самым восстановить нормальное состояние» [3].

В дословном переводе с английского стресс – это давление, нажим, напор; гнёт; нагрузка, напряжение. То есть стресс – это излишнее, травмирующее (физическое, психологическое) воздействие окружающей среды, приводящее к ответной реакции организма. В психологии выделяют положительную форму стресса (например, рождение ребенка) и отрицательную (горе, потеря). И в настоящее время представляют интерес результаты исследований Г. Селье, реализованные в описании «адаптационного синдрома». Ученый вывел три стадии реакции на стресс: мобилизация (6-48 часов); сопротивление (до 3-х месяцев); истощение. Журналист, присутствуя на месте событий, проходя стадию мобилизации, испытывает особенное эмоциональное состояние. Воздействие стрессогенных факторов вызывают обострение механизмов внимания и памяти, через активизацию работы всех каналов восприятия:

*визуального* (репортер сразу «видит» картинку», мыслит образами, которые будут формировать сюжет, подходя к свидетелю событий он уже мысленно прокручивает запись кадров на монтажном столе, формирует блоки, выстраивает эмоциональную линию сюжета);

*аудиального* (для репортера уже происходит процесс озвучивания сюжета: мы записываем «стенд-ап» уже зная, как аудиально выстроить сообщение, которое будет вписано в эмоциональную канву);

*когнитивного* – гораздо активнее, по сравнению с обычной ситуацией, работают все интеллектуальные системы, способствующие быстрой оценке информации, принятию решения, сортировке фактов, разделению их по принципу «тема – не тема» и др. Журналисту важно мгновенно понять суть происходящего, оценить стратегию журналиста-конкурента для того чтобы сделать неповторимый, оригинальный сюжет. Опытный журналист уже на месте придумывает заголовок или ключе-

вую сюжетную линию, определяет формат, жанровую специфику будущего материала. Прогнозирует уровень эмоциональной реакции аудитории. Оценивает действительность уже через призму профессиональных установок;

*эмоционального* – журналист в считанные секунды оценивает эмоциональную картину происходящего, определяя «тепловую карту» события, подбирает свидетелей, находящихся в ресурсном состоянии, способных передать смыслы и эмоции, но при этом не демонстрировать агрессию. Нередки случаи не просто эмоционального, но и физического воздействия на журналистов. (Несколько лет назад в Казани прокурор закрыл в кабинете журналиста и приковал его наручниками, чтобы тот «не мешал работать» на месте преступления).

Журналист должен сохранять способность к профессиональной деятельности даже в шокирующей ситуации сильнейшего ди-стресса. В ряде случаев (излишнее напряжение, эмоциональное истощение) для сохранения работоспособности необходима самокоррекция поведения.

Для этого необходимо знать некоторые закономерности адаптационного поведения, выявленные Г. Селье:

1. Адаптационная энергия имеется у индивида в ограниченном количестве, уровень стрессоустойчивости определяется врожденными психическими свойствами человека.

2. Существует некий порог ощущений (болевого порог) и адаптационной энергии, которая может быть использована индивидом в момент дискретного времени. Объем психической энергии, как любой ресурс, может быть сконцентрирован в одном направлении или экономно распределен.

3. Существует порог воздействия внешнего фактора, который должен быть перейден, чтобы вызвать адаптационный ответ. То есть любая стрессогенная ситуация рано или поздно завершится, нужно переждать ее пик и затем уже раскрывать «зонтик» антистрессовых программ.

4. Адаптационная энергия может быть активна при двух различных уровнях компетентности: первичный уровень, при котором порождение ответа происходит в ответ на высокий уровень фактора, с высокими затратами адаптационной энергии и вторичный уровень, на котором ответ порождается на низком уровне воздействия, при малых расходах адаптационной энергии [4].

Журналистам-практикам мало что известно о закономерностях воздействия стресса, которым сегодня посвящено немало книг [5]. Но недаром по степени риска репортеров сравнивают с шахтерами и летчиками. Так же как у представителей иных профессий, сопряженных с эмоциональным риском, с годами у репортеров снижается уровень эмоциональных реакций, накопившаяся в стрессовых ситуациях усталость становится причиной раннего выгорания. Студенты-журналисты с опытом работы в 2-3 года уже говорят о последствиях стресса. Цитируем фрагмент студенческого эссе:

«Пожалуй, здесь я скажу только об одной проблеме, с которой сталкивался сам. Это проблема журналистского выгорания, когда рутинная работа настолько окутывает человека, что он уже не воспринимает текст как живой организм, как творение. У меня был опыт, когда нужно было каждый день писать обзорный материал про хоккейные матчи. Вроде бы играют разные команды, забивают голы разные хоккеисты, результаты игр тоже неодинаковые. А когда такая задача освещения преследует тебя каждый день, то все сливается в одно. Ты уже не воспринимаешь увиденное, услышанное, а просто под готовые шаблоны подставляешь разные команды и фамилии, и получаются вроде бы как разные тексты. Со стороны это может быть и незаметно, но сам ты не чувствуешь удовлетворения от работы, не получаешь от нее кайфа и в конце концов задаешь себе вопрос – а зачем? Зачем все это? Зачем кому-то читать, что сегодня Иванов забил гол на 6-й

минуте, а завтра Джонсон на 18-й? В конце концов, можно просто показать протокол, где все указано в строгой форме, вроде «прошел по флангу и отдал пас в центр», которое никому не интересно... Для себя я так и не решил, как справиться с такой проблемой. В конце концов, я просто ушел с работы, немного сменив род деятельности. Но ведь на мое место придет такой же журналист, который также столкнется с такой же проблемой. Хотя, судя по тому, как часто меняются журналисты на подобной должности, увольнение – чуть ли не единственный выход»...

*(Андрей Шульга, 4-й курс)*

Конечно, каждый профессионал имеет свой набор эффективных стратегий поведения в стрессовых ситуациях. Но как бы оригинально они не выглядели, у каждого сценария есть свой антисценарий, есть свои минусы. По Эрику Берну [6], драматические действия можно объяснить с позиции трех сценариев поведения: жертвы, спасителя, преследователя. Интересно, что в поведении журналиста отыгрываются все эти роли. Автору неоднократно доводилось быть свидетелем работы съемочной группы криминального телевидения («Чрезвычайка» Казань-Звезда, «Перехват» ТК «Эфир»). Журналисты работают в ситуации сильных эмоциональных потрясений, становятся непосредственными свидетелями катастроф, человеческих страданий. Стараясь сохранить максимальный нейтралитет, дистанцию, корреспонденты предпочитают следующие «образы».

1 Сценарий – «Жертва»: журналист ведет себя так, словно «обижен» происходящим, его раздражают все – от реальных жертв происшествий, сотрудников правоохранительных органов, которые становятся также непосредственными участниками событий, до случайных свидетелей-очевидцев. Журналист всем своим видом демонстрирует равнодушие к происходящему, словно нарушили все его планы, «вызывали» на съемку, вероятно, отвлекли от каких-то очень важных, творческих дел.

Интересно, что эта стратегия антистрессового поведения работает. Все окружающие стремятся «загладить вину» перед репортером, дать ему побольше интересных, забавных, простых для понимания фактов. Интересно, что даже поза журналиста поддерживает его «жертвенность»: рука с микрофоном «от себя», снизу вверх – пренебрежительно направлена на собеседника, руки скрещены, выражение лица недовольно-снисходительное. Поведение интервьюеров при этом становится извиняющим. Настоящими «жертвами» таких журналистов становятся лица, вступающие в коммуникативный контакт.

2. Сценарий «Преследователь»: корреспондент пытается «ухватить за хвост» сенсацию, он – словно ищейка, крутится вокруг толпы очевидцев, выхватывая «жареные» куски информации. Следуя логике поведенческих стереотипов, с ним начинают играть, пряча информацию, утаивая самые интересные подробности, но все же делятся с тем необходимым минимумом, которого будет достаточно, чтобы поддержать интерес. В западной журналистике есть даже название профессии: инвестигейтор – т.е. журналист-расследователь, репортер-сыщик. Плюсам такой стратегии является эмоциональность журналиста, которую он переносит в свой материал, который получает большой резонанс.

3. Сценарий – «Спасатель»: репортер ведет себя так, словно от его действий действительно зависит всеобщее спасение. Это образ доблестного рыцаря, вооруженного словом, прикрытый щитом информационного всеислия СМИ. Сценарий позволяет проявлять борцовские эмоции, работать в динамичном темпе, и вызывать симпатию и иные позитивные оценки у окружающих. Как правило, журналисту всегда есть кого «спасать», ведь если произошла трагедия, то есть и виновные, а значит есть и безвинные жертвы обстоятельств.

Таким образом, обязательным условием межличностного взаимодействия становятся ответная реакция реципиента,

поддерживаемая в партнерских сценариях. Так для жертвы необходим палач (сострадающий или мучитель); для преследователя необходим таинственный герой – свидетель, хранитель ценной информации (при этом человек может осознавать свои информационные «ресурсы» и оставаться непросвещенным – недооценивать возможности и отмахиваться от журналиста просто потому, что «реально нет времени»). Для спасателя нужна жертва, обиженный и униженный, объект сочувствия.

«Переключения могут происходить в обоих направлениях и с разной скоростью», – писал основатель теории сценарных моделей. И действительно, в репортерской практике можно наблюдать динамичные «превращения» журналиста, меняющего маски и методы работы со свидетелями.

Конечно, не все журналисты «идут под пули» в горячих точках, но каждый ежедневно подвергается негативному эмоциональноинформационному воздействию. И каждый представитель этой важной профессии может создать свою зону психологической безопасности, выработать приемы самокоррекции поведения. Для результативности профессиональной деятельности, которая к тому же будет и лично наименее травматична, советуем применять такую стратегию.

1. **Информационная подготовка.** Вам нужно собрать максимум предварительной информации и тогда погрузившись в гущу событий вы не испытаете столь сильного потрясения. Если речь идет о перемещении в зону опасности, то вам нужно знать максимально все о правилах поведения, об особенностях быта: с кем вы будете общаться, по каким правилам общаться, где жить... Если есть возможность, поговорите с человеком, уже побывавшим в подобной ситуации. Это поможет заранее определить и принять правила игры.

2. **Определение границ.** Главное, что обеспечит вам психологическую безопасность – понимание границы возможного получения информации. Есть сфера чужих

интересов и тайн, (это понятие шире государственной тайны, есть, например, информация криминального характера, знать которую журналисту не безопасно). Лишнее знание может быть не применимо для аудитории и опасно. Вообще стоит быть психологически готовым к тому, что ваши ресурсы (времени, средств, технических возможностей и т.д.) имеют свой предел. Все это поможет не формировать излишнее чувство вины.

**3. Настройка.** Мысленно составить план действия, четко определить задачи и цели. Создавайте «план минимум» и «план максимум». Разбивайте действия на этапы, оценивая и соотнося затраты и результаты. Для работы желательно правильно «обмундировать» себя. Иногда журналист должен быть одет элегантно, но чаще удобно. Главный принцип – соответствие ситуации. Подготовка «внешняя» поможет собрать и настроить ваш внутренний ресурс. Действия должны быть спокойные, четкие, уверенные, спокойные. Это поможет вам сделать первый шаг и преодолеть барьер неуверенности.

**4. Проникновение в «зону» событий.** Помните, информация «ослепляет». Журналист может увлечься и потерять ориентацию в пространстве. Нужно время для того, чтобы освоится, оценить ситуацию, статусы действующих лиц. Если есть возможность, прибудьте на место до приезда других журналистов. По оценке психологов, человек адаптируется в новой местности за пять дней, только после этого вы сможете «нейтрально» работать с информацией. Вообще для лучшей адаптации старайтесь перенести в неизвестную среду что-то привычное из своего мира: будильник, ручку, талисман. Это сократит драгоценное время, которое мы тратим на знакомство.

**5. Общение с информаторами** имеют свои особенности. Вам стоит четко аргументировать мотивы собеседника для вашего общения – почему он должен поделиться с вами информацией? Поведение журналиста должно быть уверенным, спокойным, динамичным, без лишней торопливости и

эмоций. Информация – смертельное оружие, конечно, это понимаете вы и ваши информаторы.

**6. Тактика вербовки.** Развивайте свои коммуникативные навыки. Учитель входит в ситуацию «в мягких тапочках». Соответствуйте своим «героям» словами, жестами, эмоциями, ведь вам нужно стать «своим человеком», говорите: «Я знаю, я чувствую то же...» Если вы не получаете информацию по первому требованию, не спешите хлопнуть дверь. Журналист должен спокойно уйти, оставляя интерес к своей персоне. Помните, борьба всегда вызывает сопротивление. «Добытая» информация вы делаете ее более закрытой. Эти коммуникативные практики помогут вам избежать стресса и получить уникальный опыт общения, применимый во всех сферах жизни.

**7. Фильтруйте полученную информацию,** перепроверяйте ее тщательно. Работа с источниками должна проходить три стадии перепроверки: если три независимых свидетеля сходятся в фактах, информация достоверна. Любой обман – это неверная трактовка ситуации самим обманутым. Информация, полученная в сложной психоэмоциональной ситуации, должна проходить дополнительную проверку. Перед публикацией желательно пройти психологическую и юридическую экспертизу, либо сам журналист должен оценить степень угрозы для аудитории и спрогнозировать реакцию. (Трагично известная реплика журналистов: «Смотрите, начался штурм!» сказанная в прямом эфире и услышанная боевиками, стоила жизни заложникам «НордОста»).

**8. Опасайтесь «эмоционального заражения»** – журналисты, сами того не понимая, часто включают механизм социальной индукции и первыми становятся жертвами этого «заражения». Информация (эмоция), особенно если она носит адресный характер и касается личной безопасности, может передаваться от человека по схеме снежного кома. «Вы слышали, скоро мост закроют?», – говорит один автомобилист. «Вы

знаете, скоро ВСЕ мосты в городе закроют? – сообщает по цепочке другой».

**Каким бы профессиональным не был журналист, после длительного стрессогенного воздействия ему нужна профессиональная психологическая реабилитация.** Журналист эмоционально погружается в ситуацию, для эффективного вхождения в «тему» он проживает с героями их трагедии. Необходимо знать, как в таком случае «стряхнуть пыль с сапогов».

Все мы по-разному реагируем на стрессы, у каждого свой болевой эмоциональный порог, но все же есть некоторые правила, которые являются универсальными. Сам Ганс Селье утверждал, что при выходе из стресса человек проходит три стадии: осмысления произошедшего, восстановления функций контроля поведения, и возвращение к спонтанности, творчеству. Проведенный опрос среди опытных журналистов позволил обобщить их приемы выхода из сложной эмоциональной ситуации:

– **Не сокращайте время «выхода»** из стресса и реабилитации, не стоит «нивелировать» полученные впечатления: «ерунда, мы люди привычные...». У каждого из нас свой «синзитивный период» – не нужно торопить свой внутренний мир, но также не стоит углубляться в ситуацию горя. Примите свое состояние. Только не позволяйте впасть в отчаяние, культивировать в себе чувство вины, беспомощности и т.д. Напротив, найдите за что себя похвалить и поощрить. Постепенно и деликатно начинайте искать, чем подменить сильные негативные эмоции иными, позитивными ощущениями.

– **Посмотрите на ситуацию со стороны.** Впечатление должно быть такое, что вы смотрите фильм о работе профессионала: «Вот он идет, берет интервью, монтирует... да, непросто ему там, но он справится...» Иногда помогает тактика отстранения. Ее

можно «включить» постфактум: просмотрите «фильм» о событии, постепенно удаляясь от «экрана», делая его чернобелым, убрав звук, перематывая от конца к началу... пробуйте любые варианты монтажа – ведь вы профессионал!

– **Рационализируйте.** Скажите себе: «Это только работа, а не вся моя жизнь. Я не погиб вместе с моими героями, моя задача – остаться живым и рассказать правду». Обоснуйте, для чего вы делаете свою «тяжкую» журналистскую работу? Кому вы помогаете? Когда криминальным журналистам приходилось показывать погибших, это они говорили себе: если мы поможем опознать их, значит, поможем раскрыть преступление, наказать виновных, предотвратить новые трагедии. В каждом негативе есть свой позитив.

Хотим мы этого или нет, но стрессы – объективная реальность нашей жизни. Не только журналист, но каждый из нас ежедневно преодолевает различные стрессовые ситуации. Все, что мы можем сделать, это быть к ним готовыми, осмысленно применять наработанные тактики и корректировать их в зависимости от ситуации, задач и личных целей.

#### Литература

1. Винтерхофф-Шпурк, П. Медиapsихология. Основные принципы / пер с нем. – Х.: Изд-во Гуманистический центр, 2007. – 288 с.
2. Cannon, W.B. The wisdom of the body. – New York: W. W. Norton, 1932.
3. Selye H. Experimental evidence supporting the conception of «adaptation energy» // Am. J. Physiol. 123 (1938), 758–765.
4. Селье, Г. Очерки об адапционном синдроме. – М.: Медгиз, 1960. – 255 с.
5. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2007. – 256 с.
6. Берн, Э. Игры в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн; пер. с англ. А. Грузберг. – М.: Эксмо, 2011. – 576 с.

УДК 37.013

## АНАЛИЗ НАКОПЛЕННОГО ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**С.Д. Созонова**

### **Аннотация**

Данная статья посвящена анализу опыта реализации социального партнерства в современном отечественном образовании. В статье выделены участники и основные направления социального партнерства, обобщен имеющийся опыт по его организации на уровне образовательных учреждений, на примере Муниципального образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа города Грайворона» Белгородской области и Муниципального образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1 города Волхова».

**Ключевые слова:** социальное партнерство, участники-партнеры, организатор социального партнерства, система отечественного образования.

### **Abstract**

The article is devoted to analyzing how social partnership can be implemented in the educational system of modern Russia. We single out both the participants and the main directions of social partnership, summarizing the available experience of its organization in a particular institution, taking stock of particular cases of the secondary comprehensive school in the city of Grivoron, Belgorod oblast, and comprehensive school No. 1 in Volhov city.

**Index terms:** social partnership, participants as partners, organizer of social partnership, system of education.

**С**оциальное партнерство в современном образовании приобретает новые смыслы в контексте глобальных проблем развития общества и начинает развиваться быстрыми темпами, но несмотря на это «в современной России вряд ли какой-то регион может похвастаться четко действующим, отлаженным социальным партнерством в сфере образования» [2, 109]. Мы также считаем, что в настоящее время еще рано говорить о каких-либо достижениях и эффективности социального партнерства в образовании, так как формирование системы партнерских отношений в большинстве случаев находится только на стадии своего становления. Однако обобщение имеющегося опыта позволило выделить проблемы реализации социального

партнерства в образовании и наметить пути его дальнейшего развития.

Изучение опыта социального партнерства в образовании осуществлялось нами в процессе анализа публикаций периодических изданий («Педагогическое образование и наука», «Человек и образование», «Социс»), интернет-ресурсов сайтов образовательных учреждений, а также имеющегося опыта реализации социального партнерства в образовательных учреждениях города Тобольска и Тобольского района.

В результате проведенного поиска данных о реализации социального партнерства образовательными учреждениями Российской Федерации нами был выявлен ряд образовательных учреждений, которые позиционируют опыт партнерских отноше-



ний. Например, МОУ СОШ города Грайворона Белгородской области, МОУ СОШ № 1 города Волхова, МОУ лицей № 40 Нижнего Новгорода, МОУ СОШ № 13 города Ярославля, МОУ СОШ № 43 города Новоуральска Свердловской области, МОУ СОШ № 16 города Камышина, МОУ СОШ № 354 города Москвы имени Д.М.Карбышева, МОУ СОШ № 66 города Тюмени, МОУ гимназия № 10 имени Н.Д.Лицмана города Тобольска, сельская Верхне-Аремзянская СОШ Тобольского района и т.д. Мы не сомневаемся в том, что опыт социального партнерства имеют и другие учебные заведения, только большинство из них о нем пока умалчивают. Следует отметить, что сегодня активно на смену старой доброй традиции шефства в школы приходит система партнерских отношений, продиктованная новыми требованиями к личности учащегося и ко всему образовательному процессу в целом.

Внимательно изучив опыт социального партнерства средних образовательных учреждений, мы составили список партнеров и определили наиболее часто встречаемые партнерские отношения. В качестве участников-партнеров в педагогическом образовании выступают: педагоги, учащиеся, родители учащихся, учреждения дополнительного образования, вузы и ссузы, общественные организации, представители работодателей, фонды, центры, комитеты, редакции газет, ГИБДД, телевидение, зарубежные партнеры и т.д.

Наиболее часто встречаемые партнерские отношения нами были отмечены:

1. Между школой и учреждениями дополнительного образования (95,4%). Современное образование невозможно представить без партнерства между школой и учреждениями дополнительного образования. Данный вид партнерства дает возможность учащимся определиться со своими интересами, наклонностями и способностями, способствуют развитию творческого потенциала, а также организации свободного времени. Преподаватели учреждений дополнительного образования совместно с

учителями школ подготавливают и проводят всевозможные воспитательные мероприятия и праздники, привлекая к участию еще и родителей ребят.

2. Между школой и родителями учащихся (81,9%). Социальное партнерство между школой и родителями учащихся правильнее считать неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, организуемого в школе, так как именно совместные усилия педагогов и родителей обеспечивают самые высокие результаты. Кто, как не родители лучше других знают своих детей, их способности и возможности. Именно близкие дружеско-партнерские отношения родителей с учителями и с детьми являются основой качественного и самого результативного процесса обучения и воспитания.

3. Между школой и высшими учебными заведениями (72,7%). Цель их взаимодействия заключается в создании учебно-научного пространства для организации более качественной и результативной деятельности учащихся. Данный вид партнерских отношений дает возможность учащимся школы на более высоком уровне овладеть знаниями, принимать участие в работе научно-практических семинаров, конференций, активно сотрудничать с преподавателями и студентами вуза.

4. Между школой и учреждениями культуры (50%). Партнерские отношения с учреждениями культуры способствуют расширению кругозора и творческих способностей учащихся, углублению имеющихся знаний об истории своего края, истории языков и народов, проживающих на территории нашей страны.

5. Между школой и шефскими организациями (45,5%). Благодаря данному виду партнерских отношений стало возможно современное обновление и улучшение материальной базы учебных кабинетов, пополнение новой и редкой литературой фонда школьной библиотеки, а также организация экскурсий и выездов на региональные и всероссийские олимпиады и конкурсы.

6. Между школой и городскими библиотеками (41%). В процессе партнерства с городскими библиотеками, так же как и с учреждениями культуры, происходит знакомство учащихся с новыми и интересными знаниями из разных областей науки. Совместно с педагогами они участвуют в организации и проведении различных культурно-просветительских мероприятий, способствующих расширению кругозора ребят.

В идеале в современном образовании партнерские отношения между разными участниками-партнерами должны гармонично сосуществовать и дополнять друг друга.

Изученный опыт социального партнерства в педагогическом образовании в нашей стране в большинстве случаев находится на стадии становления или на начальной стадии своего развития. Нас приятно порадовало наличие учебных заведений, в которых социальное партнерство уже сегодня представлено как четко действующая, организованная система, например МОУ СОШ города Грайворона Белгородской области и МОУ СОШ № 1 города Волхова.

В средней общеобразовательной школе города Грайворона разработана и действует программа и концепция социального партнерства. У школы в рамках единого образовательного пространства есть свои партнеры, такие как Белгородский государственный университет, лицей № 32 города Белгорода, Центр дистанционного образования «Эйдос», компания «Кирилл и Мефодий», Грайворонский краеведческий музей, детская библиотека, библиотека имени А.С.Пушкина, детская школа искусств, Центр творчества детей и подростков, Духовно-просветительский центр, Детский областной санаторий, Дворец культуры и спорта, Детская юношеская спортивная школа, пограничная комендатура, военкомат [3]. Совместная работа средней общеобразовательной школы с учреждениями-партнерами имеет положительные результаты для развития учащихся и образовательного учреждения в целом.

Далее подробно рассмотрим, каким образом с названными учреждениями осуществляется социальное партнерство. Между средней общеобразовательной школой города Грайворона и четырьмя кафедрами (педагогике, химии и биологии, истории, немецкого языка) Белгородского государственного университета заключен договор о партнерстве. Студенты под руководством преподавателей университета оказывают помощь учащимся в организации и проведении научных исследований. «Студенческие десанты во главе с преподавателями университета БелГУ несколько раз высаживались на территорию школы, чтобы оказать помощь учащимся в проведении научных исследований» [3]. Также преподаватели и студенты исторического факультета университета помогали учащимся «...в исследовании и оценке найденных при раскопках экспонатов»... «Кафедра немецкого языка оказывала помощь в организации взаимодействия школьников и преподавателей со школами Германии, связанных с именем Ф.Энгельса, в организации работы лингвистического центра на базе школы» [3].

Школа Грайворона тесно сотрудничает с Центром дистанционного образования «Эйдос» РАО А.Хуторского. Сотрудники центра оказывают помощь ученикам школы в организации участия во всероссийских дистанционных олимпиадах, в выполнении исследовательских проектов, в налаживании контактов со сверстниками посредством сети Интернет для обмена опытом исследовательской деятельности и точками зрения по интересующим вопросам в области науки. На базе Центра дистанционного образования «Эйдос» стало также возможным обучение школьников в профиль-классах, у ребят появилась возможность реализовать свои знания на практике в процессе выполнения самостоятельных и творческих заданий.

Партнерские отношения с Духовно-просветительским центром, Детской школой искусств, Дворцом культуры и спорта,

Центром творчества, детскими библиотеками, Детской спортивной школой способствуют проведению на высоком уровне не только конкурсов и выставок, но и тематических месячников и декад, спортивных праздников. Особого внимания заслуживают проводимые встречи с интересными людьми, с писателями и художниками, посредством которых у детей расширяется кругозор, происходит формирование системы духовных ценностей.

Активная партнерская работа учителей и учащихся школы ведется совместно с сотрудниками Грайворонского краеведческого музея. «Изучение истории родного края в условиях работы поисковых групп, пополнение фондов музея новыми экспонатами, проведение экскурсий, оформление выставок, экспозиций краеведческого музея способствует воспитанию патриотизма, чувства гордости за свой край» [3].

Еще на базе школы работает кадетский класс. Его открытие стало возможным при установлении партнерских отношений с пограничной комендатурой. Под ее руководством была разработана программа «Деятельность государственной системы пограничного контроля» для обучения ребят в кадетском классе. Программа реализуется при тесном взаимодействии с пограничной комендатурой, райвоенкоматом, воинской частью «Белгород-22». Данные партнерские отношения способствуют формированию у мальчиков и юношей чувства долга и ответственности, приучают их к порядку и строгой дисциплине, воспитывают стойкость, смелость, решительность, требовательность к себе, т.е. постепенно готовят ребят к дальнейшей службе в армии.

В процессе изучения опыта социального партнерства в педагогическом образовании, нами впервые было отмечено партнерство с Детским областным санаторием. Данный вид партнерских отношений направлен не на расширение возможностей образовательного процесса, а на оздоровление учащихся начальных классов. Каждый год в Детском областном санатории отдыхают и

лечатся около 80% ребят начальной школы как в летнее время, так и в период осенних, зимних и весенних каникул. По мнению учителей школы, данные партнерские отношения в современных условиях слабого и ежегодно снижающегося здоровья детей школьного возраста просто необходимы как с целью профилактики заболеваний, так и с целью укрепления здоровья подрастающего поколения. «Опыт работы школы в этом направлении был одобрен управлением образования и науки Белгородской области» [3]. По нашему мнению, этот опыт партнерских отношений нужно взять на вооружение администрации и учителям всех средних общеобразовательных учреждений России и активно работать над его реализацией.

Для обобщения и популяризации результатов работы по социальному партнерству на базе грайвороновской школы был проведен Международный форум «Взаимодействие образовательных учреждений и институтов социума Грайворонского района в обеспечении эффективности, доступности, качества образования региона». В целом хочется искренне порадоваться за то, что у нас в стране есть такая школа, в которой система социального партнерства уже налажена, а в школе есть заместители директора по учебно-воспитательной работе и учителя-предметники, которым не в тягость работать над организацией партнерских отношений. Единственный наболевший вопрос, который возникает в этой связи: кто и как должен организовывать партнерство? Естественно, что учитель, но как? Если он должен быть организатором, то его нужно к этому готовить еще в процессе обучения в вузе, формируя у него определенные способности, развивая для этого коммуникативные и организаторские умения. Эти вопросы в современном образовательном пространстве остаются открытыми и заставляют нас задуматься над их решением.

Средняя общеобразовательная школа № 1 города Волхова также может гор-

даться накопленным опытом социального партнерства с родителями, учреждениями дополнительного образования, детским домом «Родничок», Центром реабилитации детей и инвалидов, вузами города Волхова и Санкт-Петербурга, Центром занятости детей и подростков, центром некоммерческих организаций Санкт-Петербурга «Достижения молодых», Стокгольмской школой экономики, языковым центром «Логос», Международной образовательной службой (США).

Партнерские отношения с родителями учащихся, опора на воспитательный потенциал семьи являются одним из важных видов социального партнерства в Волховской школе № 1. Родители принимают активное участие в классных и общешкольных интеллектуальных и спортивных мероприятиях, проводят для ребят старших классов профориентационные экскурсии на предприятия, ходят совместно с учителями и детьми в походы выходного дня. По решению родительских комитетов администрацией школы в учебный план были включены элективные курсы «Психология общения», «Шахматы», «Большой теннис». Данные курсы для детей ведут такие социальные партнеры школы, как тренеры по шахматам, теннису и педагог-психолог.

«Развивая систему непрерывного образования (дошкольное учреждение-школа-вуз), МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1», осуществляет сотрудничество с детскими садами города, ссузами и вузами города для создания системы, ориентированной на индивидуализацию и социализацию обучающихся» [1]. Партнерство с ссузами и вузами, такими как Санкт-Петербургский горный университет, МТУ, ГУВШЭ, ИНЖЭКОН, «ФИНЭК» способствует развитию профильного обучения в школе с учетом современных потребностей рынка труда, запросов и пожеланий родителей учеников. Преподаватели вузов специально для учащихся школы разработали «...программы курсов для системы дополнительного образования на платной

основе «Обществознание» (юридический профиль), «Обществознание» (экономический профиль), «Обществознание» (социологический профиль) [1].

По мнению заместителя директора Е.Ю.Тимошиной, социальное партнерство с вузами выступает в роли инструмента для расширения взаимодействия между школой и вузом, для обеспечения социализации учащихся и для более качественной подготовки учащихся к поступлению в высшие учебные заведения.

Традиционно особое место в образовательной системе школы отводится социальному партнерству с учреждениями дополнительного образования. Чаще всего на их базе проводятся масштабные мероприятия и праздники, способствующие развитию познавательного интереса у учащихся, налаживанию теплой и дружеской атмосферы в ученическом коллективе.

В период летних каникул реализуется социальное партнерство с Центром занятости детей и подростков. Центр предоставляет учащимся школы № 1 Волхова рабочие места, гарантирует занятость подростков на период летних каникул и получение заработной платы. Этот опыт социального партнерства в современных образовательных условиях просто необходим для внедрения во всех школах, так как ежегодно возникает проблема занятости детей и подростков в период летних каникул.

В «Средней общеобразовательной школе № 1» организовано и международное социальное партнерство со Стокгольмской школой экономики. Преподаватели Стокгольмской школы бесплатно обучили учителей школы № 1 города Волхова проектной деятельности в сфере экономики. Обучение учащихся предпринимательству осуществляется в форме работы над социальными проектами, в сотрудничестве со школами Карелии, Санкт-Петербурга.

Руководитель некоммерческой организации Санкт-Петербурга «Достижения молодых» А.П.Каданер обучала педагогов и учащихся школы по программе «Школь-

ная компания». Данный вид партнерства помогает не только повысить мотивацию к процессу обучения и работе в школе, но и качественное их выполнение, а также построить индивидуальные образовательные маршруты и найти новых друзей [1]. Велика роль Центра некоммерческих организаций Санкт-Петербурга как социального партнера в оказании методической и юридической помощи школе.

Опыт социального партнерства средней общеобразовательной школы № 1 с языковым центром «Логос» весьма полезен для учащихся, так как в центре проводятся курсы английского языка гражданами США, т.е. непосредственными носителями английского языка. Также преподаватели центра оказывают консультационную помощь учителям иностранного языка данной школы. А благодаря партнерству с Международной образовательной службой США стала возможной реализация проекта «Летний институт английского языка» и изучение английского языка в игровой форме в течение летних каникул.

Благодаря социальному партнерству средней общеобразовательной школы № 1 города Волхова с учреждениями-партнерами в целом стало возможным создание благоприятных условий для социализации

и всестороннего развития учащихся. «В целом же совместное сотрудничество школы № 1 с общественностью позволяет ей стать открытой системой» [1].

Сегодня опыт социального партнерства накоплен во многих городских и сельских школах и гимназиях России, только в большинстве случаев о нем учителя и администрация школ не говорят и не пишут, а лишь упоминают в годовых отчетах об учебно-воспитательной работе. По нашему мнению, педагогам школ следует обмениваться опытом партнерских отношений с коллегами, рассказывать о возникающих трудностях в процессе его реализации, так как во многих регионах он имеет сходные проблемы.

#### Литература

1. Тимошина, Е.Ю. Социальное партнерство как один из инструментов обеспечения социализации учащихся / Е.Ю. Тимошина. – URL: <http://teacherjournal.ru>
2. Осипов, А.М. О социальном партнерстве в сфере образования / А.М. Осипов, П. Карстанье, В.В. Тумалев, В.Г. Зарубин // Социологические исследования. – 2008. – № 11. – С. 108-115.
3. Официальный сайт средней общеобразовательной школы города Грайворона. – URL: <http://graivoron.edu.ru>. ■

УДК 378.046.4

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ТАТАРСТАНЕ В КОНЦЕ XX ВЕКА

А.Г. Мухаметшин, О.Г. Евграфова

### Аннотация

В статье рассматриваются многие аспекты региональной системы повышения квалификации педагогических кадров в период проведения школьной реформы 1984 г. Большое внимание уделяется развитию форм и методов повышения квалификации учителей, проблемам организационного укрепления СПК педагогов Татарстана, дается оценка роли Татарского института усовершенствования учителей в совершенствовании системы переподготовки учительских кадров во второй половине 80-х гг. XX в.

**Ключевые слова:** система повышения квалификации, Татарский институт усовершенствования учителей, курсовая подготовка, конференция, трудовое и профессиональное обучение.

### Abstract

The article deals with the tendencies in regional development of the system of teachers' professional development in the Tatar Autonomous Socialist Republic (now the Republic of Tatarstan) in the late 1980s, which was the period of introducing the 1984 school reform in the USSR. A lot of attention is paid to the development of forms and methods of teachers' uptraining, as well as the problems of organizing a regional system, and to assessing the invaluable role of the Tatar Institute for Teachers' Qualification Improvement in that period.

**Index terms:** system of teachers' professional development, Tatar Institute for Teachers' Qualification Improvement, course training, conference, labor and professional training.

Российская школа сегодня, как и общество, находится в состоянии сложного поиска стратегии своего развития, отвечающей духу времени. Этот поиск идет по всем направлениям – содержательным, структурным, финансовым, отсюда и масштабность реформирования и сложности переходного периода. Негативные явления в жизни отечественной школы вызывают вполне обоснованное беспокойство и общества в целом, и педагогов, и ученых. Существует несколько точек зрения на проблему реформирования школы. Первая утверждает необоснованность школьного реформирования, настаивая на преимуществах ушедшей в прошлое советской школы и необходимости возврата к ней. Другая характеризуется положительным отношением к проводимым реформам и выступает за их продолжение. В связи с этим представляется, на наш взгляд, необходимым возвратиться к тому опыту, который приобрела отечественная образовательная практика и, в частности, система

переподготовки педагогических кадров одного из субъектов России – Татарстана в период проведения школьной реформы 1984 г.

Развитие системы повышения квалификации педагогов Татарстана проходило в течение нескольких десятилетий в русле общероссийских тенденций, но имело и региональные особенности. Созданный еще в конце 20-х гг. XX в. Татарский институт усовершенствования учителей совместно с педагогическими институтами (Елабужский, Казанский) и педагогическими училищами республики со второй половины 1970-х гг. стал ежегодно принимать до 7–8 тыс. слушателей, учитывая нарастание информации по проблемам теоретической и прикладной педагогики, гуманитарных и естественно-научных дисциплин. В этот же период обострилась необходимость повышения квалификации по проблемам дифференциации и индивидуализации обучения, осуществления профориентационной работы, трудового воспитания учащихся.

Каждому учителю раз в пять лет предоставлялась возможность пройти переподготовку. Продолжалась традиция проведения межобластных курсов для учителей татарского языка и литературы, учителей начальных классов татарских школ, расположенных за пределами республики. Основной формой повышения квалификации педагогов являлась курсовая подготовка.

В соответствии с типовыми учебно-тематическими планами на курсах использовались различные виды занятий: лекции, практикумы, семинары. Так, судя по архивным данным, семинары и практикумы на курсах вновь назначенных организаторов внеклассной и внешкольной работы занимали 34% от общего количества часов, на курсах военруков – 32%, математики и физики – 30%, учителей русского языка и литературы – 25%.

В «Основных направлениях школьной реформы», которые были утверждены постановлением Совета Министров от 12 апреля 1984 г. отмечалось, что «на современном этапе интересы человека требуют более широкого подхода к обучению и воспитанию. Обеспечивая высокий уровень знаний, необходимый для учебы в вузе, школа должна ориентировать молодежь на общественно полезный труд» [4, с.41]. Реформа выдвигает следующие задачи: повысить качество образования и воспитания, обеспечить более высокий уровень преподавания предмета; улучшить постановку трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации в общеобразовательной школе; усилить ответственность учащихся за качество учебы, соблюдение учебной трудовой дисциплины; поднять общественный престиж учителя; укрепить материально-техническую базу учебных заведений. Устанавливалась следующая структура общего среднего образования: начальная школа (I–IV классы); неполная средняя школа (V–IX классы); средняя общеобразовательная и профессиональная школа (X–XI классы); средние профессионально-технические училища; средние

специальные учебные заведения. Таким образом, средняя общеобразовательная школа становилась 11-летней. Обучение предполагалось начинать с 6 лет, которое должно было осуществляться постепенно начиная с 1986 г.

Цели, поставленные реформой, определяли требования к содержанию повышения квалификации педагогических кадров. Для реализации этих целей необходимо было в сжатые сроки осуществить массовую переподготовку работников народного образования. В содержании повышения квалификации учителей всех предметов стержневыми становятся вопросы трудового обучения и воспитания, профориентации, профессиональной подготовки учащихся старших классов, усиления политехнической направленности содержания образования. Анализ учебно-тематических планов курсов, проводившихся в 70-е гг., показывает, что эти вопросы часто оставались в тени. Некоторые исследователи предлагали учесть опыт ознакомления учителей с основами современного производства, накопленный во второй половине 50-х – начале 60-х гг. XX в. [6, с.157].

Деятельность ТИУУ во второй половине 80-х гг. была направлена на дальнейшее укрепление научной и материальной базы, оснащение современной по тем временам техникой. На первом этапе подготовки учителей к преподаванию нового предмета «Основы информатики и вычислительной техники», который был введен в учебное расписание средних школ с 1985/86 учебного года, большую помощь оказали вузы: КГУ, КАИ, КГПИ, КамПИ, НПО Казань ВТИ [3, с.148]. В кабинете основ информатики был оборудован класс персональными ЭВМ, состоящих из 12 машин «Агат». В 1986 г. была осуществлена массовая подготовка учителей к преподаванию предметов по новым программам. 790 лекторов, подготовленных на краткосрочных курсах при ТИУУ, провели в августе 1986 г. районные и городские семинары по всем предметам. Все учителя основ информатики и вычис-

лительной техники прошли подготовку по программе X класса и учителя вечерних школ – по программе IX класса. В связи с переходом к обучению детей с 6 лет 390 учителей начальных классов прошли специальную курсовую подготовку. Проведены по этой проблеме курсы для директоров школ (135 человек) [1, л. 2].

Заметим, что система планирования народного хозяйства страны затрагивала и СПК учителей. В период проведения школьной реформы в Татарстане ежегодно курсовыми мероприятиями было охвачено в 1985 г. 8260 человек (по плану 6670) [23, л. 1]; в 1986 г. – 8433 (по плану 7000) [2, л.1]; в 1987 г. на курсах обучались 5857 (по плану 7000) [2, л. 1].

Приведем пример лишь некоторых видов курсов, проведенных в 1986 г.

#### **I. При ТИУУ.**

А. Летние: учителя I–X классов русских школ с обучением детей с 6 лет, учителя русского языка и литературы профтехучилищ, учителя русского языка и литературы русских школ со стажем 5–10 лет и т.д. (всего 19 видов летних курсов).

Б. Курсы с отрывом от работы: директора 8-летних школ, учителя татарского языка и литературы русских школ, учителя немецкого языка, учителя-лекторы районных и городских курсов по учебнику «Геометрия» Погорелова и т.д. (всего 30 видов курсов).

В. Очно-заочные курсы резерва руководителей школ; руководителей кустовых методических объединений (КМО), учителей русского языка (по отдельности русских и татарских школ); учителя русского языка и литературы татарских школ со стажем 10–35 лет (установочная и зачетная сессия) как для средних, так и для восьмилетних школ; учителя начальных классов татарских школ.

Г. Заочные курсы (учителя русского языка и литературы).

Д. Межобластные курсы (учителя начальных классов, учителя татарского языка и литературы, учителя русского языка

и литературы, руководители внешкольных вокальных ансамблей).

#### **II. При педучилищах и ОНО.**

Летние:

1) учителей начальных классов малокомплектных школ (на базе Тетюшского педучилища);

2) учителей начальных классов татарских школ (на базе Арского педучилища) и т.д.; всего 9 видов летних курсов, проведенных в районах республики;

3) постоянно действующие курсы: учителей начальных классов, русского языка и литературы в различных городах; воспитателей групп раннего возраста; старших воспитателей детских садов Казани, музыкальных руководителей детских садов Казани, воспитателей групп продленного дня и школ-интернатов [1, лл. 15–17].

Таким образом, большое внимание в процессе повышения квалификации учителей уделялось дифференциацию групп на курсах.

В 1987 г. наблюдался меньший охват курсами по сравнению с предыдущим годом (5857 человек). Одной из центральных задач ТИУУ являлась подготовка руководящих и педагогических кадров к организации обучения 6-летних детей в школе. Осуществлено массовое обучение учителей (всего 1336 человек), приступающих к работе с 6-летними детьми, на районных и городских курсах силами лекторов, подготовленных в ТИУУ. При этом был использован многолетний опыт экспериментальной работы с 6-летними детьми в школе № 4 г. Зеленодольска и в Старо-Студенецкой школе Буинского района [2, л.2].

Ежегодно для вновь назначенных учителей информатики стали организовываться 3-недельные курсы по изучению материала IX и X классов, причем особое внимание уделялось проведению практических занятий на различных компьютерах с учетом пожеланий слушателей. Проводились специальные курсы для работников Министерства народного образования ТАССР, заведующих рай(гор)ОНО [3, с.149].



24–25 апреля 1987 г. в Казани прошла научно-практическая конференция «Повышение эффективности урока как основной формы организации учебно-воспитательного процесса». Ее подготовили и провели Министерство просвещения республики, Татарский институт усовершенствования учителей, отделение педагогического общества России. В конференции приняли участие 600 человек. Делегаты имели возможность посетить 62 открытых урока у лучших учителей 62 школ города Казани, принять участие в работе предметных комиссий, обменяться опытом, участвовать в дискуссии о современном уроке. В практике школ, наряду с уроком, основной формой организации учебного процесса стали применяться лекции, семинарские занятия, собеседования, практикумы. Некоторые учителя республики стали применять методы и приемы учителей-новаторов. Так, на конференции были представлены доклады об использовании опорных сигналов, которые облегчают первичное запоминание, повышают эффективность урока математики (Абрамова В.К., школа № 24 г. Набережные Челны), основ информатики (Шакирова Л.Н., школа № 51 г. Казани) и многие другие. Примечательно, что на конференции 1987 г. впервые работала секция учителей информатики и вычислительной техники, в которой приняли участие 35 человек [1, лл.5–6].

В республике все большее число школ переходило на углубленное изучение различных предметов, и учителям приходилось осваивать новые программы, учебные пособия, а также более эффективные приемы преподавания. С этой целью в начале 1988/89 учебного года кабинет химии с целью оказания помощи этим учителям провел на базе кафедры неорганической химии КХТИ курсы по углубленной программе, разработанной сотрудниками этой кафедры под руководством профессора Н.С. Ахметова [5, л.3]. Учителя получили практическую помощь и при посещении школ. Вторым этапом стал семинар на базе

школы № 25 г. Нижнекамска, которая уже в течение ряда лет успешно работала по углубленной программе по химии. Такие же курсы были проведены по математике и физике.

Впервые в 1988 г. были проведены курсы для учителей, приступивших к преподаванию нового предмета «Мировая художественная культура» (103 человека). На всех курсах был проведен спецсеминар по электронно-вычислительной технике. Судя по отчетам, шире стали использоваться на курсах активные формы: деловые игры, дискуссии, лекции-диалоги, встречи за «круглым столом», учебные экскурсии, моделирование уроков и внеклассных мероприятий, практикумы, которые по своему содержанию стали больше основываться на типичных для учебно-воспитательного процесса ситуациях, выставки методических материалов, привезенных слушателями, защита рефератов, зачеты. Интересной формой, например, стал диспут на курсах классных руководителей на тему «Современный классный руководитель. Каков он?». Цель диспута – анализ классным руководителем своей работы и самооценка [5, л. 4].

На заседании методического совета ТИУУ было принято решение о необходимости поэтапного изучения и обобщения передового опыта: школа – районный методкабинет (РМК) – учебно-методические кабинеты ТИУУ. Были разработаны рекомендации в помощь методистам и руководителям школ по методике выявления, изучения, обобщения и использования передового опыта. Проведен совместный семинар заведующих рай(гор)методкабинетов и методистов ИУУ на базе Ленинского РМК г. Казани по теме «Роль РМК в изучении, формировании и обобщении передового опыта» [3, с.148].

В целях дальнейшего совершенствования системы непрерывного повышения квалификации Татарский институт усовершенствования учителей изучал запросы и потребности учителей, состояние препо-

давания. Методисты стремились уйти от инспекторских функций, которые преобладали ранее в работе по изучению состояния учебно-воспитательного процесса, больше стали оказывать методическую помощь непосредственно на местах, стали шире использовать научные методы анализа состояния обучения и воспитания, а также специальные программы. В стенах института трудились 83 сотрудника кафедр, заведующие кабинетами и методисты, 8 человек имели звание заслуженный учитель школы РСФСР и ТАССР, 15 – отличников просвещения. Они бережно хранили традиции института, передавали свой опыт и мастерство новому поколению методистов.

Судя по данным архивных источников, в 80-е гг. XX в. районные и городские методкабинеты республики и отдельные школы чаще обращаются к сотрудникам кабинетов и кафедр института с просьбой провести проблемные семинары, оказать практическую помощь в подготовке и проведении районных и городских конференций, педагогических чтений, в подготовке открытых уроков, заседаний методических объединений, творческих отчетов школ и учителей, педагогических советов отдельных школ и т.д. Так, по просьбе с мест в 1988 г. кафедрой русского языка и литературы проведено 18, кабинетом воспитательной работы 13 семинаров в различных районах и городах республики. Для организации работы в межкурсовый период была разработана система деятельности научно-исследовательских лабораторий (на базе опорных школ). Например, кабинетом географии совместно со старшим преподавателем кафедры педагогики и психологии, кандидатом педагогических наук А.А.Поповой был проведен на базе школ № 10 и № 20 города Набережные Челны семинар для творчески работающих учителей географии. Семинар был посвящен проблеме творческого использования методических приемов учителей-новаторов и мастеров педагогического труда в работе учителей географии [5, л. 4].

В республиканском журнале «Совет мектэбе», а также центральных журналах «Народное образование», «Русский язык в национальной школе», «Профессионально-техническое образование», «Физкультура в школе», «Школа и производство» опубликованы сотрудниками института материалы, освещающие лучший опыт учителей республики. Систематически периодический опыт учителей представлялся на союзном уровне. Так, в 1987 г. в павильоне «Народное образование» ВДНХ СССР был представлен опыт воспитателя детского сада «Солнышко» Балтасинского района Р.К. Газизовой на тему «Использование игровых приемов на занятиях по русскому языку в национальном детском саду». Учителя республики выступали с докладами на всех Всесоюзных педагогических чтениях, причем многие из них были отмечены дипломами [3, с. 149].

Переход на кафедральную систему стал важным шагом на пути превращения ТИУУ из учебно-методического в научно-методический центр. Институт усовершенствования учителей как центр методической работы был ориентирован на работу с учителями-предметниками, в то время как жизнь требовала решения социально-педагогических, культурологических, правовых, экономических, общепедагогических и управленческих проблем школы. Создание кафедральной системы способствовало приближению института к этим проблемам и по возможности их решению. Создавалась основа для дальнейшего развития института. В числе первых были созданы кафедра методики преподавания русского языка и литературы в национальной школе и кафедра педагогики. Их заведующими стали кандидаты наук В.Ф.Габдулхаков, Р.А.Низамов. Стала формироваться новая система повышения квалификации учителей, характеризующаяся целостностью, системностью, появлением новых компонентов. Эти предпосылки стали основой для становления новых направлений в развитии института. В 1989 г. в городе Набе-

режные Челны открывается филиал ТИУУ, через 3 года выросший в Институт непрерывного педагогического образования.

По мнению многих исследователей, школьная реформа, а в связи с ней и перестройка деятельности СПК учителей, была необходима, так как с 70-х гг. прошлого столетия образование в СССР все больше начинает отставать от потребностей общества и мировых тенденций. Несмотря на сохранение среди педагогов широкого консервативного слоя, процессы реформирования образования во второй половине 80-х гг. нарастают. Имея нерешенные многочисленные проблемы в этот период, все же произошло некоторое улучшение материально-технической базы школы, ее кадрового оснащения. Начались процессы демократизации в управлении, первые попытки гуманизации содержания образования. Поэтому можно говорить, что это был один из успешных периодов в разви-

тии отечественной школы, а региональные системы повышения квалификации способствовали выполнению новых задач, стоявших перед системой образования.

#### Литература

1. Годовой отчет о работе ТИУУ за 1986 г. // НА РТ Ф. 1334. Оп. 2. Д. 1063.
2. Годовой статистический отчет за 1987 г. // НА РТ. Ф. 1334. Оп. 2. Д. 1074.
3. *Исламшин, Р.А.* Непрерывное образование в условиях Татарстана / Р.А. Исламшин // *Мирас*. – 2000. – № 9. – С. 146–157.
4. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: сб. документов и материалов. – М.: Политиздат, 1984. – 111 с.
5. Справка о работе ТИУУ в 1988 г. // НА РТ. Ф. 1334. Оп. 2. Д. 1099.
6. *Худоминский, П.В.* Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.) / П. В. Худоминский. – М.: Педагогика, 1986. – 182 с. ■

УДК 373.5

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А.А. ОСТАПЕЦ-СВЕШНИКОВА В СОЗДАНИИ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Л.В. Алиева, В.В. Казанцев

### Аннотация

Рассмотрена и показана роль педагогического наследия А.А. Остапец-Свешникова в современном модернизируемом школьном образовании в рамках внеурочной работы в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования.

**Ключевые слова:** модернизация системы образования, образовательный стандарт, дополнительное образование детей, внеурочная работа, туристско-краеведческая деятельность.

### Abstract

The article looks at the pedagogical heritage of A.A. Ostapets-Sveshnikov and its role in the system of school education currently being modernized, within the framework of extracurricular activities as provided for by the FSSE.

**Index terms:** modernization of educational system, educational standard, additional education of children, extracurricular activity, tourism and regional studies.

Опыт отечественного детско-юношеского туризма, научно осмысленный доктором педагогических наук, профессором А.А. Остапец-Свешниковым (1928–2002) представляет собой специфическую социально-педагогическую комплексную образовательную деятельность, которая была положена в основу одного из государственных образовательных учреждений дополнительного образования Москвы Экспериментального центра детского и юношеского туризма и экскурсий «Родина» (1991) Под научным руководством А.А. Остапец-Свешникова коллективом Центра была разработана Концепция и Программа образовательной туристско-краеведческой деятельности «Школа жизни – окружающий мир» (1993–1995) Творческая реализация этой программы педагогическим коллективом Центра в тесном взаимодействии с общеобразовательными школами Восточного округа города Москвы на протяжении 1991–2011 гг. позволяет сделать выводы о позитивном использовании туристско-краеведческой деятельности в модернизации формального общего образования и, в частности,

в формировании системы внеурочной работы общеобразовательных учреждений как ценностного инновационного блока гуманистической, демократической воспитательно-образовательной системы.

Сегодняшняя образовательная практика уже с очевидностью показывает, что А.А. Остапец-Свешников и его единомышленники опередили свое время в разработке и внедрении инновационных идей, которые ныне в той или иной форме представлены к осмыслению и реализации в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (ФГОС ОО) второго поколения [3].

Коренным образом ФГОС ОО ломает привычные представления об образовании как формальной, замкнутой системе универсального набора знаний по основным предметам школьного курса вне опоры на конкретную личность школьника как субъекта образования. В связи с принятием нового ФГОС ОО формальное общее образование корректирует, а в некоторых случаях и пересматривает содержание общеобразовательной системы страны, формулирует новые подходы к образовательным техно-

логиям, в основе которых – опора на личность конкретного школьника, на связь общеобразовательных предметов с реальной жизнью, с формированием в практико-ориентированной деятельности школьников тех компетенций, без которых невозможна в XXI в. будущая профессиональная деятельность молодого поколения.

Существенной ценностью, содержанием образовательной программы «Школа жизни – окружающий мир» является туристско-краеведческая деятельность. Туристско-краеведческая деятельность рассматривалась А.А.Остапец-Свешниковым как «особая организованная, педагогически целесообразная, развивающая ребенка социальная среда – фактор передачи опыта поколений, сохранения культурно-исторической их преемственности; это среда, позволяющая предупреждать антисоциальные, безнравственные поступки детей; это средство ослабления криминогенной обстановки в социуме; снятия с детей психологических нагрузок от современных средств информации, напряженного учебного труда (преимущественно в стенах школы) в общении с природой» [4, с.9].

Туристско-краеведческая деятельность в отличие от других образовательных направлений в системе дополнительного образования детей, различных направлений внеурочной деятельности общеобразовательных учреждений является комплексным средством, обеспечивающим органичное взаимодействие, интеграцию практически всех видов и направлений образовательной деятельности. Туристско-краеведческая деятельность включает в себя: познавательную многообразную и разнонаправленную деятельность, культурологическую, экологическую, художественную, оздоровительно-спортивную, исследовательскую, гражданско-патриотическую, в которую включаются дети и подростки добровольно через создаваемые педагогически организованные детско-юношеские туристско-краеведческие объединения (как в учреждениях дополнительного образования

детей, общеобразовательных учреждениях, так и в клубах по месту жительства детей, подростков и молодежи).

Туристско-краеведческая деятельность структурно включает в себя процесс-цикл: подготовка, проведение туристско-краеведческого мероприятия и подведение итогов. Особую значимость системе туристско-краеведческой деятельности придает хорошо и глубоко разработанная методология самоуправления детско-юношеского коллектива в процессе циклично построенной круглогодичной деятельности на основе освоения разноуровневых индивидуальных туристско-краеведческих сменяемых должностей и специальностей знатоков (историков, ботаников, географов, литераторов, топографов; организаторов, штурманов, инструкторов, физоргов, ответственных за питание, снаряжение, медицинское обслуживание и т.д.). Проектная (в том числе – индивидуальная) исследовательско-краеведческая деятельность школьников активно начала внедряться А.А.Остапец-Свешниковым во внеурочную деятельность общеобразовательной школы еще в 70-х гг. прошлого века.

Все эти виды и направления туристско-краеведческой деятельности в органичном комплексе представляют окружающий ребенка мир – реальную школу его обучения и воспитания. «Для эффективной подготовки к жизни ребенок нуждается в богатой окружающей среде, помогающей ему «на ощупь» познать мир (принцип познания на ощупь, который важнее всех научных методов). Говоря «богатая», мы имеем в виду то, сколь интересные и разнообразные возможности для становления личности ребенка эта среда предоставляет» (С.Френе).

Основные положения концепции «Школа жизни – окружающий мир» сегодня не только естественно вписываются в ключевые идеи модернизации современного общего образования, они могут являться и являются методологической основой внеурочной деятельности общеобразователь-

ных учреждений различных направлений, ибо обосновывают следующие идеи [1, с.57]:

– всестороннее развитие личности при учете ее индивидуальных наклонностей, способностей и задатков;

– физическое и духовное оздоровление ребенка в тесном взаимодействии со сверстниками и педагогами, формирование привычки к здоровому образу жизни;

– деятельностное познание ребенком окружающего мира средствами туристской и краеведческой деятельности в их единстве и взаимодействии;

– познание по принципу гносеологической спирали с постепенным расширением процесса от «родного гнезда» (своего дома, двора, улицы и микрорайона) до соседних областей, до границ своего края и страны, а также зарубежных стран;

– освоение окружающего мира от созерцания, наблюдения, ознакомления – до изучения и исследования (включая проектный метод и индивидуальный образовательный маршрут);

– цикличное построение туристско-краеведческой деятельности в три основные этапа (подготовка туристско-краеведческого мероприятия, проведение и подведение его итогов);

– самоуправление коллектива на основе функционирования системы сменных туристско-краеведческих должностей и специальностей;

– система нравственно-этических норм, законов, правил и традиций в туристско-краеведческом коллективе;

– взаимосвязь обучения, воспитания и оздоровления в цикличной системе туристско-краеведческой деятельности как фактор и условие гармонического развития личности ребенка.

Главным средством реализации специфического образовательного потенциала туристско-краеведческой деятельности является детско-юношеское первичное объединение – среда жизнедеятельности детей и/или подростков, «зона их ближай-

шего развития» не столько отдельных черт, качеств, сколько «комплекса направлений интересов и потребностей физических, духовных», что позволяет раскрыть творческие потенции, доминантные способности индивидуальности личности ребенка. Детско-юношеское объединение создает для подрастающего поколения реальную «функциональную среду», включающую их в разнообразные виды практической работы, удовлетворяющую их любознательность, естественные потребности (виды деятельности связанные с заботой о природе, подготовкой туристского снаряжения, оказание медицинской помощи, ориентирование на местности, приготовление пищи, выполнение краеведческих заданий и т.д.). Дополнительное образование детей и внеурочная деятельность в общеобразовательном учреждении включает детей и подростков в реальную социально-трудовую практику, позволяя проверить ценность полученных в школе знаний, умений, с одной стороны, а с другой – обогащая новым багажом специальных знаний и навыков.

Детско-юношеское туристско-краеведческое объединение помогает ребенку строить свою личность посредством созидательной деятельности, самоопределения и активной самореализации. Детско-юношеское туристско-краеведческое объединение в образовательной деятельности общеобразовательного учреждения выступает «начальной школой» социального воспитания ребенка: вооружает опытом общения, отношений со сверстниками, самоопределения и самореализации. Особую ценность в детско-юношеском туристско-краеведческом объединении представляет опыт общения и деловых отношений с представителями взрослого общества (разных возрастов, разных профессий, разных регионов страны), приобретаемый в походах, туристско-краеведческих экспедициях, на экскурсиях не только в музеях, но и на предприятиях, в различных социальных, культурных и природных условиях и на объектах туристского интереса.

Опыт и навыки исследовательской деятельности, приобретаемые в разнообразных формах туристско-краеведческой деятельности в детско-юношеских объединениях, способствуют развитию творческой личности, выявлению индивидуальности, самопознанию своих возможностей, что важно для определения жизненных, образовательных и профессиональных выборов.

Позитивный опыт организации комплексной туристско-краеведческой деятельности детско-юношеских объединений в их многообразии (возраст, специфика основной образовательной направленности, формы, методы организации, базы функционирования) сегодня представлен авторскими образовательными программами (дополнительного образования детей, внеурочной деятельности) – преимущественно инновационными, которые прошли проверку практикой в общеобразовательных учреждениях Восточного административного округа г. Москвы, в других Московских округах, а также и в некоторых регионах России, на Украине и в Республике Казахстан. Некоторые авторские образовательные программы стали частью образовательной внеурочной деятельности [туристско-краеведческие программы для младших школьников, программа «Юный турист-краевед» для учащихся 5–7-х классов, «Чуден град-Москов» (краеведческая программа) и др. в образовательных учреждениях столично-го мегаполиса].

Учитывая «большое преимущество туризма перед другими видами деятельности, которые доступны учащимся, возможность широкого, активного, эмоционального познания окружающей действительности» [2, с.38], программы массовых мероприятий [туристско-краеведческих слетов школьников, гражданско-патриотической игры «Гвардия Россия», общих дел ДДЮТЭ «Родина» им. А.А.Остапец-Свешникова (социальных проектов) и др.] сегодня успешно используются в практике образовательной деятельности (как в учебной, так

и во внеурочной, внешкольной работе с обучающимися) общеобразовательных учреждений Восточного административного округа г. Москвы. В той или иной мере эти программы осваивают общеобразовательные учреждения, а через участие классных коллективов в практическом выполнении «домашних заданий» организаторов туристско-краеведческих (коллективных творческих) дел при последующем активном участии в их проведении. Формы участия разнообразны: участие команды, оценивание, оформление наглядных пособий, ведение дневников, изготовление сувениров, написание статей с последующей публикацией в журналах, издаваемых ДДЮТЭ «Родина» им. А.А.Остапец-Свешникова (Экспериментальному центру детского и юношеского туризма и экскурсий «Родина» в 2009 г. присвоено имя Александра Александровича Остапец-Свешникова).

Как показывает многолетний опыт создания реализации и программирования содержания деятельности детско-юношеского туристско-краеведческого объединения, в основу формирования внеурочной воспитательной работы общеобразовательного учреждения должен быть положен набор «мероприятий», бесконечных вербальных форм работы в стенах школьного помещения (беседы, диспуты, деловые игры, не связанные с конкретной значимой деятельностью), а реальные формы активной туристско-краеведческой самодеятельности школьников.

Система детско-юношеских туристско-краеведческих объединений позволит сформировать инновационное образовательное пространство, альтернативное традиционной классно-урочной системе основной учебной деятельности в общеобразовательных учреждениях, в новых внеурочных формах организации самодеятельности подрастающего поколения.

Туристско-краеведческая деятельность (отечественный опыт детско-юношеского туризма и специфическая образователь-

ное пространство – обучения, воспитания, развития и оздоровления), отвечающая по своему потенциалу и опыту его реализации требованиям к модернизируемому сегодня российскому образованию, должна стать ценностным стержнем внеурочной работы общеобразовательных учреждений, органично сочетающей обучение, воспитание, индивидуальное развитие и оздоровление ребенка.

#### Литература

1. *Остапец, А.А.* Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся: метод. рекомендации / А.А. Остапец. – М.:

Российская международная академия туризма, 2011. – 88 с.

2. *Остапец, А.А.* Педагогика туристско-краеведческой работы в школе / А.А. Остапец. – М.: Педагогика, 1985. – 104 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: основные положения (проект): учеб. издание. – М.: Просвещение, 2009. – 22 с. – Серия «Стандарты второго поколения».

4. «Школа жизни – окружающий мир» (из опыта программирования образовательной деятельности учащихся) // Сборник программно-методических материалов. – М.: Департамент образования г. Москвы; Дом детского и юношеского туризма и экскурсий «Родина», 2004. – 158 с.

УДК 378

## ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЮЛИАНА РОМАНЧУКА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ

**В.М. Андрейкив**

#### Аннотация

Ю. Романчук – выдающаяся фигура просветительско-педагогического движения Галичины конца XIX – начала XX вв., которое преследовало цель сохранить и популяризовать украинский язык, как в системе просвещения, так и среди граждан края, его педагогическая просветительская деятельность была высоко оценена общественностью края, свидетельством чего стало избрание его почетным членом «Просвиты» и НТШ, что было наивысшей наградой на то время для тех научно-педагогических деятелей, которые посвятили свою жизнь служению «народному делу».

**Ключевые слова:** просветительско-педагогическая деятельность, популяризация украинского языка, открытие украинских школ, подготовка и печатание школьных учебников.

#### Abstract

J. Romanchuk was a prominent figure in Galichina's educational and pedagogical movement of the late XIX – early XX centuries, which aimed to preserve and popularize Ukrainian language both in its educational system and among people of the country. His educational and pedagogical activity was highly esteemed by the public: Romanchuk was elected an honorary member of Prosvity. It was the highest award at this moment for scientists and educators who devoted their lives to serving the «people's cause».

**Index terms:** Educational and pedagogical activity, popularization of Ukrainian language, opening of Ukrainian schools, creation and publication of textbooks.

**В** условиях государственной самостоятельности Украины стало возможным глубокое и всестороннее исследование «белых пятен» из исторического прошлого, особенно несправедливо забытых фигур, которые были сторонниками воз-

рождения национального духа среди украинского гражданства Галичины в условиях австро-венгерского и польского политических режимов. Среди этой когорты особое место занимает Юлиан Романчук – известный общественный и политический



деятель, педагог, жизнь и деятельность которого пришлось на вторую половину XIX – первую треть XX столетия.

В украинской историографии 20–30-х гг. прошлого века его деятельности были посвящены лишь отдельные очерки и воспоминания по случаю юбилейных дат рождения и определенных событий, авторами которых были К.Левицкий, О.Барвинский, Е.Олесницкий, С.Пермский [1]. Аналогичными по содержанию были труды исследователей украинской диаспоры – С.Ярославина, Н.Полянско-Василенко [2] и др. В советской историографии Ю.Романчук вспоминался исключительно в негативном плане как представитель буржуазного «националистического лагеря». В условиях независимости Украины события, связанные с национально-культурными и политическими движениями в Галичине, а также их лидеры получили надлежащую оценку в трудах отечественных научных работников И.Андрухива, В.Качкана, М.Литвина, К.Науменко, М.Кугутяка, Я.Грищака [3] и др. В то же время такие важные стороны жизни Ю.Романчука, как просветительно-педагогическая, общественно-политическая, литературно-публицистическая, экономическая, хозяйственная, научная еще остаются вне поля зрения исследователей. Правдивое освещение жизни и деятельности выдающихся фигур национально-культурной и политической жизни Галичины конца XIX – первой трети XX в. имеют не только важное научное значение, но и воспитательное, поскольку лидеры этих движений своими конкретными делами боролись за улучшение жизни украинского населения края, создавали культурно-просветительские общества, политические партии. По словам С.Ярославина, «огромный труд, вложенный в дело тогдашним поколением, не может уйти в забвение, а должен стать одной из лучших страниц нашей исторической традиции» [1]. К этой когорте принадлежал и Ю.Романчук. Застав народ «беспросветной, темной массой», он и его сподвижники

подняли его до уровня культурного народа, который смог приступить к строению своей государственности» [5].

Галичина второй половины XIX столетия представляла собой одну из самых отсталых провинций Австро-Венгерской империи как в экономическом, так и культурно-просветительском плане; отсутствие образованной интеллигенции создавало благоприятные условия для усиления роли польской интеллигенции во всех сферах жизни края. А среди немногочисленной группы украинской религиозной и светской интеллигенции не было единства. В то же время в начале 60-х гг. XIX в. среди части украинского студенчества Львова и Вены зарождается младоукраинское (народническое) движение, которое имело ярко выраженный культурологический характер. В гущу этих событий попадает и Ю.Романчук, который в 1860 г. поступает на филологический факультет Львовского университета. В воспоминаниях участников тех событий, студентов Львовского университета Ф.Заревича и К.Сушкевича, «поляки начали носить конфедератки, а наши ходили на занятия в казацких шапках, высоких чоботах, вышитых рубашках, гуцульских сардаках и синих шароварах. Ходили кучей по таверням и говорили себе играть коломыйки, а сами танцевали вокруг бильярдных. С ляхами ссорились на каждом шагу... Были то исключительно сыновья полупольщенных интеллигентов, которые просто не умели думать о народе и его делах, хотя и благоклонно относились к его языку, песне и одежде» [6].

Ю.Романчук тоже принимал участие в сходках «молодых», которые собирались на квартире у К.Сушкевича и осуждали «Народные дела», в том числе вопросы статуса украинского языка. Переживания за украинский язык и «Народные дела» были настолько значимыми для Ю.Романчука, что он даже по окончании учебы в университете отказался от предложения остаться преподавателем на кафедре греческого языка [4] и с 1863 г.

становится преподавателем украинского и греческого языков в Львовской академической немецкой гимназии, в которой неизменно проработал вплоть до выхода на пенсию в 1900 г. [6]. Следует отметить, что вторая половина XIX в. характеризовалась острой борьбой украинской общественности за статус украинского языка, на котором велось обучение в школах Галичины. В частности, немногочисленная группа послов-украинцев в Галицком сейме пыталась предоставить ему статус государственного языка наряду с польским. В противовес польское большинство в сейме настаивало на внедрении в школах только польского языка, что, по словам украинского посла Степана Качалы, было «сознательным шагом на уничтожение Руси». Незвзирая на протесты украинских послов и общественности, сейм 22 июня 1867 г. все же принял закон «О языках обучения в школах Галичины», в первом параграфе которого указывалось, что право определения языка преподавания в школе народной имеет тот, кто удерживает школу. Но наиболее дискриминационным для украинцев был пятый параграф, согласно которому в государственных гимназиях основным языком обучения становится польский, а украинский язык оставался лишь как предмет в четырех низших классах Львовской академической немецкой гимназии. Украинский мог стать языком обучения и для других предметов, но при условии, что этого будет требовать не менее 25 родителей. В то же время в таких классах обязательным предметом оставался польский язык [7].

И все же, несмотря на сопротивление части шовинистически настроенных послов польского большинства, украинцам в 1874 г. удалось добиться от правительства права на изучение параллельно с польским и украинского языка, преподаваемого в школьных заведениях. Кроме того, в том же году на базе Львовской академической немецкой гимназии была создана первая в Галичине украинская гимназия [7].

Высокая работоспособность и профессионализм достаточно быстро поставили Ю.Романчука на один уровень с другими известными украинскими педагогами Галичины.

Как отмечал И.Франко, «среди русских педагогов, которые в 70-е гг. занимались изданием школьных учебников, выдающее место занимает Юлиан Романчук» [8]. Скромность и преданность народному делу – это две самые главные черты Ю.Романчука на протяжении всей его жизни: кроме педагогической работы, он принимал участие в создании практически всех украинских общественных объединений. В частности, в начале 1868 г. он вместе с Анатолием Вахняниным, Омеляном Партацким, Александром Борковским, Кириллом Сушкевичем, Михаилом Коссаком, Андреем Сечинским и Александром Огоновским вошел в организационный комитет по созданию украинского научно-просветительского общества, которое поставило целью «оказывать помощь народному просветительству в направлениях моральном, материальном и политическом через издание практических книжек, брошюр и т.д. на том языке, на котором говорит народ» [9]. Только 2 сентября 1868 г. Министерство образования после почти полугодового промедления с регистрацией галицким наместничеством позволило создать общество «Просвита». На учредительном собрании, которое состоялось 8 декабря 1868 г., первым председателем был избран Анатолий Вахнянин, а секретарем – Ю.Романчук. В руководящий орган общества также вошли О.Борковский, И.Комарницкий, М.Коссак, М.Михайляк, О.Огоновский, О.Партацкий, К.Сушкевич и К.Устиянович [10].

«Просвита» ставила главной целью «сбор и издание всех плодов устной народной словесности, как песен, сказок, присказок, исторических сказаний и в целом всего, что может помочь познанию народа и его истории» [1]. Поскольку премиущество предоставлялось научно-крае-

ведческой деятельности, а также высокие членские взносы ограничивали вступление в общество широких слоев населения, то была создана комиссия под руководством Ю.Романчука и К.Сушкевича для написания нового устава. По этому случаю Ю.Романчук опубликовал 11 февраля 1869 г. воззвание к народу, в котором, в частности, отмечалось, что ради будущего украинская интеллигенция должна подтолкнуть «целый народ, целую массу простого люда, который обижен судьбой больше, чем другие народы, к познанию будущности нашей народности». Особенно он ставит в упрек украинской интеллигенции Галичины то, что они, заботясь об увеличении ее численности, о подъеме украинской литературы до европейского уровня, об основании украинского театра и украинских школ, в то же время не уделяла достаточного внимания распространению «народного просветительства, которое составляло бы фундамент всем тем приобретениям» [11]. Новый устав был принят на втором общем собрании, которое состоялось 26 мая 1870 г. Главное отличие второго устава от первого заключалось в том, что был «устранен научный характер и главной целью признано распространять просветительство между украинским народом» [1].

Таким образом, общество приобрело культурно-просветительский характер и стало доступным для широкой общественности Галичины. В частности, новый устав предусматривал создание филиалов и домов-читален общества в населенных пунктах, а значительное уменьшение членских взносов способствовало количественному росту его рядов.

В то же время с целью популяризации научных изданий в 1873 г. по инициативе С.Качалы, Ю.Романчука, К.Сушкевича, О.Огоновского, а также украинцев из Украины Надднепрянской – Александра Кониского, Михаила Драгоманова и Дмитрия Пальчикова в Львове было создано Научное общество им. Т.Шевченко, которое фактически стало Украинской академией наук

[13]. Как главный член отдела «Просвиты» Ю.Романчук особенное внимание уделял вопросу подготовки и издательства учебников для украинских средних и начальных школ. В частности, до 1879 г. при его содействии было издано 17 учебников тиражом 12300 экземпляров [13], в том числе и «Руську читанку для низших клас середних школ» (1879) за его авторством [14]. Как отметил в своем выступлении на общих собраниях «Просвиты» в 1879 г. В.Барвинский, издательство школьных учебников было «одним из наших народных подвигов... это были, так сказать, цивилизованные крестины украинского народа в новое время. А история запишет его с таким величием, как в свое время крещение Руси» [13]. Именно в «Просвите», по словам И.Франко, Ю.Романчук в первый раз «ступил на поле писательства, опубликовав между книжечками «Просвиты» популярную переработку повести Джержковского «В пропасть дорога скользкая». Это были писательские начала человека, который в более поздние десятилетия сыграл выдающуюся роль в политической жизни Галицкой Руси [8].

Понимая важность украинского слова и языка для народа, Ю.Романчук становится активным популяризатором газетного дела. В частности, с 1873 г. по 1878 г. он с перерывами был редактором журнала «Правда», который имел научно-литературный характер. А с 1 октября 1879 г. на собственные средства начал издавать газету «Семья» для «пробуждения политической жизни в широких слоях народных» [1]. В ней пропагандировался лозунг «труда украинского народа как согласия и единства целого нашего общества». На первых порах журнал выходил раз в две недели, а впоследствии – еженедельно. Появление журнала «стало эпохальным событием для развития сознания галицкого крестьянства» [2]. В редакционной статье Ю.Романчук призывал украинское гражданство края к борьбе с поляками-шовинистами за утверждение национальной самобытности. Если этого не делать, отмечал он, то украинцы потеря-

ют «целую нашу семью, нашу землю, наш скот, нашу одежду, нашу веру и наш язык – и мы должны тогда каждый погибнуть» [15]. При «Родине», которую Ю.Романчук редактировал до 1887 г., он издал серию «Книжек для народа», предназначенных для политического и экономического развития образования, в частности: «Об опекунах и кураторах» (1880 г.), «Новый налог земельный» (1880 г.), «Войсковая такса» (1881 г.), «О займах» (1884 г.), «О выборах в сейм» (1984 г.), «О выборах в парламент» (1884 г.) и др. [16].

В то же время следует отметить, что «Семья» стала предтечей газеты «Дело». Инициаторы создания новой газеты Владимир Барвинский и Демьян Гладилович в декабре 1879 г. созвали в помещении «Русской Беседы» совещание представителей интеллигенции Львова, в работе которой приняли участие 36 человек. Председательствовал на совещании Ю.Романчук. По воспоминаниям К.Левицкого, «совещание было строго доверительным, так как каждый из присутствующих обязался хранить тайну пожатием руки главе совещания Юлиану Романчуку» [1]. Большинство собравшихся поддержали необходимость создания новой газеты, и только часть считала ее преждевременной и советовала лучше подготовиться к этому делу, чтобы не скомпрометировать себя. К числу последних принадлежал и Юлиан Романчук. Кое-кто считал, что он просто не хотел конкуренции для «Родины». Однако, по словам Е.Олесницкого, «зная большую честность Романчука, не подозревал его в чем-то подобном и, по моему мнению, причиной его положения было то, что он от природы был очень осторожный и нерешительный и поэтому предпочитал не начинать совсем, чем идти на неуверенное» [1].

Новый журнал начал выходить с 1 января 1880 г. и с первых дней на его страницах была «возвышена потребность оживления народного сознания в массах нашего народа; потребность общей деятельности нашей интеллигенции с народом и осуществления

наших реальных домогательств для добра народа» [17]. Появление «Дела» стало настоящим переломом в народном движении, которое значительно окрепло и получило много сторонников. Сам Ю.Романчук был не только одним из его основателей, но и «постоянным сотрудником вплоть до конца своей жизни» [2].

Плодотворный труд на просветительской ниве с каждым годом усиливал авторитет Ю.Романчука и закономерно, что в 1896 г. на общих собраниях «Просвиты» он был избран председателем общества. Кроме выпуска школьных учебников и «книжечек для народа», он уделяет значительное внимание популяризации достояния классиков украинской литературы Украины Надднепрянской. Как исследователь и пылкий ценитель творчества Т.Шевченко он в 1902 г. издает на средства «Просвиты» первый в Галичине сборник произведений Т.Шевченко с комментариями к нему, который быстро разошелся среди галичан. А в сериях статей, посвященных творчеству Т.Шевченко [«Заметки к Кобзарю», «Три новых издания Шевченко» (1908 г.), «Критические заметки к тексту поэзии Шевченко» (1912 г.) и др.] ему было присвоено звание действительного члена НТШ. Успех сборника произведений Т.Шевченко дал возможность положить начало книгоиздательской серии «Русская грамотность». В 20 томах, которые увидели мир, Галицкие украинцы имели возможность ознакомиться с творчеством И.Котляревского, П.Гулака-Артемовского, Е.Гребинки, Г.Квитки-Основьяненко, И.Нечуя-Левицкого, а также М.Шашкевича, Я.Головацкого и других писателей Галичины и Украины Надднепрянской [2]. Заслуживает внимания и тот факт, что отдел «Просвиты» сознательно пошел на значительные финансовые убытки, установив, по настоянию Ю.Романчука, символическую цену – одну австрийскую корону за том. Такой шаг дал возможность даже самой бедной украинской семье Галичины приобщиться к украинскому литературному наследию. Серия

«Русская грамотность» была настолько популярной, что произведения отдельных писателей приходилось переиздавать несколько раз.

На должности главы «Просвиты» Ю.Романчук неизменно проработал 10 лет и в 1906 г. попросил освободить его, поскольку много времени требовала депутатская деятельность в австрийском парламенте и Галицком сейме. За заслуги перед обществом Ю.Романчук был избран почетным членом «Просвиты». И в том, что в канун Первой мировой войны общество насчитывало 77 филиалов и около 3 тысяч домов-читален, действовали свыше 3 тысяч украинских начальных школ, 6 государственных и 15 частных украинских гимназий [18] была большая заслуга Ю.Романчука.

#### Литература

1. *Левицкий, К.* История освободительных соревнований галицких украинцев 1914–1918. – Львов. – 1928. – Ч. 1; 1929. – Ч. 2; Украинские политики. – Львов, 1936. – Ч. 1; 1937. – Ч. 2; *Барвинский, О.* Воспоминания из моей жизни / О. Барвинский. – Львов, 1913; *Олесницкий, Е.* Страницы из моей жизни / Е. Олесницкий. – Львов, 1935; *Персидский, С.* Популярная история общества «Просвиты» / С. Персидский. – Львов, 1932 и др.
2. *Ярославин, С.* Освободительная борьба на Западно-украинских землях в 1918–1923 годах / С. Ярославин. – Филадельфия, 1956; *Полонская-Василенко, Н.* История Украины / Н. Полонская-Василенко. – Мюнхен, 1976. – Т. 2 и др.
3. *Андрухив, И.О.* Костя Левицкий: страницы жизни / И.О. Андрухив. – Ивано-Франковск, 1995; *Качкан, В.* «Пусть святится имя твое» / В. Качкан. – Львов, 1998; *Литвин, М.* История ЗУНР / М. Литвин, К. Грамма, Е. Науменко. – Львов, 1995;
4. *Кугутяк, М.* Галичина: страницы жизни. Очерк общественно-политического движения (XIX ст.) / М. Кугутяк. – Ивано-Франковск, 1993; *Грищак, Я.* Очерки об истории Украины. Формирование модерной украинской нации XIX – XX ст. / Я. Грищак. – К., 1996.
4. Украинский вестник. – Львов, 1921. – 21 апреля. – С.17.
5. Исторический обзор жизни в студенческих украинских организациях / ред. З. Кузеля. – Львов, 1907. – С.7.
6. Юлиан Романчук – первый украинский вице-президент австрийской палаты послов. – Львов, 1913. – С.5.
7. *Ступарик, Б.* Школярство Галичины (1772–1939 гг.) / Б. Ступарик. – Ивано-Франковск, 1994. – С. 52–53.
8. *Франко, И.* Сб. произведений в 50 т. – К., 1984. – Т. 41. – С. 356.
9. *Крипьякевич, И.* История Украины / И. Крипьякевич. – Львов, 1990. – С.382.
10. Очерк истории «Просвиты». – Львов; Краков; Париж, 1993. – С.16–17.
11. *Романчук, Ю.* Общество «Просвита» в первых числах своего развития / Ю. Романчук // «Просвита» за шестьдесят лет: юбилейный альманах. – Львов, 1928. – С. 35.
12. *Полонская-Василенко, Н.* История Украины / Н. Полонская-Василенко. – Мюнхен, 1976. – Т. 2. – С. 331.
13. Жизнь и знание. – 1993. – Ч.5 (дополнение). – С.121.
14. Правда. – Львов, 1879. – Ч.ХII. – С.592.
15. К делу! // Отчизна. – Львов, 1979. – Ч.И. – СИ.
16. *Семенович, Я., Романчук, Ю.* // Заря. – Львов, 1892. – С.479.
17. *Левицкий, К.* История политической мысли галицких украинцев 1848–1914 / К. Левицкий – Львов, 1926. – Ч. 1. – С. 181.
18. *Грищак, Я.* Очерки истории Украины. Формирование модерной украинской нации XIX–XX ст. / Я. Грищак. – К., 1996. – С. 78.

УДК 378

## ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ

**К.Ш. Шарифзянова**

### **Аннотация**

В течение последних десятилетий дистанционное обучение стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры, изменив возможности систем профессионального образования во многих странах мира. Однако, как показывает анализ, большинство зарубежных и отечественных систем дистанционного обучения ориентировано на модель заочного обучения, принятую в высшем образовании.

**Ключевые слова:** образование, дистанционное обучение, компьютерные технологии, информационная культура.

### **Abstract**

In the last decades distance education has become a global phenomenon in educational and information culture, having changed the potential of the systems of vocational training in many countries of the world. However, as seen from our analysis, most foreign and Russian systems of distance education are tied to the correspondence education model, traditionally accepted for higher education.

**Index terms:** education, distance education, computer technologies, information culture.

**С**овременная общественная ситуация за рубежом и в России отличается рядом политических, экономических и социальных преобразований, которые в разной степени затронули все отрасли народного хозяйства, в том числе и высшее образование. Образование стало выступать не только как институт государства, но и как институт рыночной экономики, обеспечивающий экономическое развитие страны путем предоставления высококвалифицированных специалистов на рынок труда. Рыночная система резко подняла уровень профессиональных требований к специалистам, что обусловило четкие обязательства высшей школы по обеспечению согласования их с качеством предоставляемых образовательных услуг.

В условиях интенсивного развития всех сфер жизни общества однократно полученные работниками знания и навыки быстро устаревают. Для того чтобы трудовые ре-

сурсы соответствовали потребностям общества, они должны постоянно проходить процесс переобучения.

Но самое главное заключается в том, что с изменением научно-технической и информационной архитектуры профессиональной структуры современного общества, изменяются технологии образования, а соответственно, и формы его осуществления.

Таким образом, возникновение дистанционного (открытого) обучения на базе новых информационных технологий явилось естественным откликом системы образования на запросы общества. На первом этапе инициаторами внедрения образовательных моделей, базирующихся на новых информационных технологиях были представители педагогической науки, продвинутые программисты, предложившие новые подходы к образованию с применением новых информационных технологий. Естественно,

что идеологической базой создания компьютерных систем в образовании явились близкие по идеологии концепции программированного обучения и гипертекста, легко реализующие разветвленность обучающих программ. Пользователь в данном случае прочно занял позицию объекта, которому предъявляется нужная, с точки зрения разработчиков, учебная информация. По сути, это означало продолжение жизни технократической модели личности, выраженной в «компьютерной метафоре»: деятельность человека может быть разложена на составляющие, как компьютер, и объяснена в кибернетических терминах [1].

Открытая современной культуре педагогика уже имеет существенные достижения для того, чтобы выработать теорию создания информационно-образовательных сред, которые были бы ориентированы на личностное и духовное развитие обучающихся.

Цель личностно ориентированного образования – человек культуры: свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры. В связи с этим основными образовательными процессами становятся образование личностных смыслов учения и жизни; развивающее обучение; педагогическая поддержка становления детской индивидуальности; воспитание как забота о духовно-нравственном развитии ребенка.

В качестве интеграционного механизма может выступать педагогический спроектированный личностно ориентированный электронный образовательный ресурс. Разработанное в теории понятие интегрального гуманитарного пространства созвучно понятию медиаобразовательной среды.

Таким образом, гуманитарный багаж современной педагогики необходимо использовать для создания теории педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов и сред. В современной отечественной науке накопился значительный теоретический потенциал, благодаря которому процесс педагогического проектирования электронных

образовательных ресурсов и сред можно рассматривать как гуманитарный объект педагогической науки и практической деятельности [3].

Интерес к этому виду образования связан с необычайным ростом его популярности в развитых странах и странах третьего мира. Сейчас на Западе ни у кого не вызывает сомнений, что дистанционное обучение будет ключевым элементом обучения в ближайшем будущем. Связанная с проводимыми реформами и проблемой занятости населения интенсивная подготовка и переподготовка специалистов, формирующийся рынок образовательных услуг, интеграционные процессы, революция в области информационных технологий открывают большое будущее этого вида образования.

Итак, преимуществами дистанционного обучения являются:

1. Возможность предоставления комплекса образовательных услуг, а не просто отдельных из них [1].

2. Возможно значительное число одновременно обучающихся. В некоторых случаях количество обучающихся по одной и той же программе может исчисляться тысячами.

3. Опора на современные средства обмена учебной информацией на любом расстоянии.

4. Обучение независимо от местонахождения, без отрыва от производства, дома, семьи.

5. Минимизация эмоционально-субъективного фактора в обучении и оценивании.

6. Индивидуализация уровня и темпа обучения, последовательности изучения учебных предметов.

7. Предоставление студентам возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала.

8. Обеспечение возможностей интерактивного взаимодействия обучаемых и преподавателей в процессе обучения, а также оценку их знаний и навыков, полученных ими в процессе обучения.

9. Рациональность распределения времени обучающего и обучаемого.

10. Гибкость в выборе места и времени обучения [1].

11. Возможность выбора для изучения любых дисциплин, в том числе и тех, которые являются уникальными или преподаются особо выдающимися личностями [3].

Характерное для этой формы применение компьютерной техники и печатных средств сокращает необходимый объем прямого общения с преподавателем и изменяет характер, содержание и целевую направленность учебного взаимодействия.

Развитие дистанционного обучения как за рубежом, так и в России происходит в контексте глобальных образовательных тенденций, в последние годы получивших название «мегатенденций». К их числу относятся:

- массовый характер образования и его непрерывность как новое качество;
- значимость как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм;
- ориентация на освоение человеком способов активной познавательной деятельности;
- адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности;
- ориентация обучения на личность учащегося, обеспечение возможностей ее самораскрытия.

Дистанционное обучение позволяет построить фактически для каждого обучающегося свою индивидуальную траекторию образования, пройти ее, обращаясь к созданной информационной среде, удовлетворить свои личные потребности в образовательных услугах в том режиме, в котором это наиболее удобно и комфортно.

В системе дистанционного обучения в настоящее время нуждаются следующие социальные группы населения:

- руководители;
- молодые люди из отдаленных регионов, не имеющие средств начать обучение по очной форме в крупных городах;
- студенты, желающие получить второе параллельное образование;

– люди, желающие получить второе дополнительное образование;

– жители удаленных и малоосвоенных регионов страны;

– преподаватели различных образовательных учреждений, включая вузы [3];

– инвалиды и люди с физическими недостатками;

– женщины, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком и др. [2].

Гипотетически абитуриенты дистанционного образования – это люди, которые уже имеют одно высшее образование (первый уровень компетентности), лично осознают необходимость второго образования (второй уровень компетентности или осознаваемый уровень дефицита компетентности в данный момент), а основной задачей дистанционного образования является ликвидация дефицита компетентности между первым и вторым ее уровнями. Но в силу значительной разницы между видами образования (среднее, среднее специальное, высшее, гуманитарное, педагогическое, юридическое и т.д.), объемом и качеством первого уровня компетентности у всех обучаемых, различным уровнем их информационной культуры и навыками самостоятельного обучения нами выявлена необходимость проектирования курса в начальной части дистанционного образования, который бы сформировал у всех обучаемых необходимый базовый уровень информационной культуры и навыков самостоятельного обучения.

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.

Выделение базовой составляющей информационной культуры и ее формирование являются необходимым условием для успешной реализации модели.



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.

Значительный импульс развитию теоретических основ и практики дистанционного обучения в мире дало создание в 1969 г. Британского открытого университета. За рубежом изменилось и отношение к образованию со стороны правительств и общества. Образование стало рассматриваться как важный фактор экономического роста и социального прогресса, решающий ряд глобальных проблем, связанных с выживанием человечества. Как развитые, так и развивающиеся страны все больше связывают свое будущее с образованием. Первые пытаются через образование сохранить и упрочить свои позиции в мировом экономическом пространстве, вторые – уменьшить разрыв в экономическом и социальном развитии и выйти на мировой уровень [3].

Любая система дистанционного образования неизбежно имеет связи со многими внешними организациями. Поэтому в ее структуре должно быть подразделение (служба), отражающее эти связи. В настоящее время прослеживается следующая закономерность: чем более автономным является образовательное учреждение, реализующее дистанционное обучение, чем больше оно полагается на свое собственное производство и распространение учебных материалов, тем менее важными для него будут внешние связи и тем сложнее его внутренняя структура. С другой стороны, чем больше зависимость образовательного учреждения от внешних организаций, тем сильнее взаимоотношения с этими организациями будут определять его внутреннюю структуру.

Основными организационными формами дистанционного образования являются

соответствующие отделения (факультеты, центры дистанционного обучения) при традиционных образовательных учреждениях (университетах, колледжах).

Практически во всех университетах США, Великобритании, Франции имеются дистанционные отделения. Назначение этих отделений, однако, различное. В США осуществляется подготовка студентов на тех же уровнях, что и на дневных отделениях [2].

В Великобритании дистанционное образование в университетах осуществляется в основном на последипломном уровне. Во Франции оно выполняет функцию повышения квалификации работающих.

Студентами Открытого университета Великобритании являются взрослые люди, имеющие опыт работы, сочетающие обучение с трудовой деятельностью. Какие-либо требования к поступающим в университет отсутствуют. Структура учебных курсов модульная, что позволяет компоновать их в соответствии с потребностями обучающихся. Все обучение базируется на системах, позволяющих учить студента на расстоянии (радио, телевидение, телефон, письменные учебные курсы, направляемые студенту по почте и т.д.).

По образцу Открытого университета Великобритании образовательные учреждения аналогичного типа были созданы в Канаде, Израиле, Турции, Индии, Австралии, Испании, Пакистане, Нидерландах и др.

Элементы технологии дистанционного обучения в экспериментальном порядке начали внедряться в образовательные учреждения Российской Федерации начиная с 1993 г. В основном наблюдался эпизодический импорт образовательных услуг США и Австралии, патронируемых Ассоциацией Международного образования, а также настойчивое продвижение британских образовательных услуг через Международный центр дистанционного обучения ЛИНК.

Таким образом, можно констатировать, что уже сегодня имеются и техническая, и экономическая возможности организовыв-

вать дистанционное обучение практически во всех регионах России с помощью более простых сетевых технологий. Развитие системы дистанционного образования в национальном масштабе будет способствовать интеграции образовательных систем в мировую, что является одним из важнейших признаков эволюции мирового сообщества. Система дистанционного образования позволит использовать образование как инструмент смягчения геополитических проблем и, прежде всего, проблем русскоязычного населения за пределами России.

Единая система дистанционного образования России строится как открытая система, и она должна обеспечить:

- широкомасштабную подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов кадрового обеспечения образовательных, региональных и других государственных и общественных программ;

- качественно новый уровень академической мобильности студентов, предоставляя им возможность для перехода с одной образовательной программы на другую, из одного учебного заведения в другое для продолжения образования, одновременного обучения в различных заведениях, в том числе зарубежных;

- возможность получения образования лицам с физическими недостатками, не имеющим возможность обучаться по традиционной системе;

- высокое качество образования за счет реализации комплексных образовательных программ, основанных на лучших традициях отечественного образования, международном опыте использования передовых информационных технологий;

- расширение географии высшей школы России, выход на новые рынки образовательных услуг в стране и за рубежом;

- возможность получения образования по месту жительства и решения тем самым проблем, связанных с существующей диспропорцией в размещении высших учебных заведений по территории России.

Придавая большое значение развитию и интенсивному использованию системы дистанционного образования в России, надо рассматривать его не как самоцель, а как средство формирования основ образования для XXI в. Оно призвано быть образованием для всех, должно быть многовариантным, адекватным культурному и этническому многообразию человечества, удовлетворяющим разнообразные потребности специально-профессиональных и профессиональных групп, равно как и индивидуальные культурные запросы.

Дистанционное образование с использованием сети Интернет, персональных компьютеров, электронных учебников и компьютерных телеконференций становится реальной технологической базой для предоставления возможности обучения в любом ведущем вузе и университете России и других стран Европы, Азии и Америки для молодых людей, живущих в странах Евразии, вошедших в единое образовательное пространство [2].

Единое образовательное пространство – это международно-правовое понятие, выражающее возможности доступа к высшему образованию выпускников школ в любой из стран Содружества и право выпускников вузов этих стран на трудоустройство в любой стране Содружества. Юридически понятие единого образовательного пространства означает признание уровней и периодов обучения, а также дипломов о высшем и среднем образовании независимо от страны, в которой проходило обучение.

Несмотря на значительные успехи, в области дистанционного обучения есть серьезные проблемы, связанные с разработкой и утверждением образовательных стандартов, методическим сопровождением учебного процесса, осуществлением процедур сертификации тьюторов, аттестации и аккредитации образовательных учреждений, реализующих деятельность в сфере дистанционного обучения.

Одной из проблем является отсутствие законодательной основы формирования и

развития системы дистанционного образования, как интегрированной информационной среды в образовательном пространстве, включая вопросы стандартизации и унификации подходов к правовым основам формирования и развития системы дистанционного образования, формирования унифицированного содержания профессионально-образовательных программ высшего профессионального образования, реализуемых в различных формах обучения, стандартизации технологий обучения, инструментов регулирования контроля межрегионального и международного трансфера образования.

Из истории современной политехнологии дистанционного обучения следует, что его широкое распространение на всех уровнях профессионального образования требует целенаправленных действий по совершенствованию организационной, ме-

тодической, дидактической, нормативной базы, а следовательно, обуславливает потребность формирования комплексной инфраструктуры современного дистанционного обучения, построения систем дистанционного обучения в учреждениях профессионального образования, а также создание условий их функционирования и развития.

#### Литература

1. *Гершунский, Б.С.* Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 269 с.
2. *Павлов, А.П.* Новые информационные технологии в высшем образовании США и России / А.П. Павлов // Информационные технологии и образование. – М., 1996. – С. 64–82.
3. *Щенников, С.А.* Открытое дистанционное образование / С.А. Щенников. – М., 2002. – 181 с. ■

## НАШИ АВТОРЫ

АЛИЕВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Учреждения РАО «Институт теории и истории педагогики», методист ГОУ «Дом детского и юношеского туризма и экскурсий «Родина» им.А.А.Остапец-Свешникова» Восточного окружного управления образования Департамента образования г. Москвы.

E-mail: ludvlad36@mail.ru

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

E-mail: andreevsemen@mail.ru

АНДРЕЙКИВ В.М. – директор Липовицкой средней общеобразовательной школы (Украина).

E-mail: cppkp@mail.ru

БОГДАНОВА В.И. – соискатель кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета.

E-mail bogdanova@mail.ru

БУРЦЕВА Е.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальных дисциплин Владивостокского филиала ФГОУ ВПО «Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации».

E-mail: evbur@list.ru

БУРЫХИНА Ю.А – аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный университет».

E-mail: chernetsovayua@is74.ru

БУХАРОВ А.О. – аспирант кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института.

E-mail: www.buharov.ru@mail.ru

ВАЛИУЛЛИНА Г.Г. – психолог «Школы Кенгуру», г.Казань.

E-mail: rustiku@bk.ru

ГАВРИЛОВА О.Е. – аспирант кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета.

E-mail: oegavrilova@rambler.ru.

ГАПОНЮК П.Н. – кандидат экономических наук, начальник Управления кадров и международных связей Российской академии образования.

E-mail: gaponjuk\_petr@mail.ru

ГИЗЗАТУЛЛИНА Н.А. – аспирант кафедры общей лингвистики и лингвокультурологии факультета татарской филологии ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет».

E-mail: nazlin@mail.ru

ГОНЧАРОВА Е.Н. – педагог-организатор Муниципального образовательного учреждения «Гимназия № 1 городского округа г.Самара».

E-mail: oksana\_1970@mail.ru

ГОРБУНОВА Т.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева.

E-mail: mishinatatyana@mail.ru

ДНЕПРОВ С.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета.

E-mail: colokol@ural.ru

ЕВГРАФОВА О.Г. – аспирант кафедры педагогики и психологии им.З.Т.Шарафутдинова ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов».

E-mail: rustiku@bk.ru

ИСМАГИЛОВА Р.Р. – старший преподаватель кафедры психологии филиала КФУ в городе Набережные Челны.

E-mail: rigaregina@rambler.ru

КАЗАНЦЕВ В.В. – зам. директора ГОУ «Дом детского и юношеского туризма и экскурсий «Родина» им. А.А. Остапец-Свешникова» Восточного окружного управления образования Департамента образования г. Москвы.

E-mail: kazantsev-v@mail.ru

КАНЕВСКАЯ Т.М. – начальник отдела психолого-педагогического сопровождения студентов, ассистент кафедры общей психологии института психологии Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург).

E-mail: pogrebnaya-tm@mail.ru

КУЗЬМЕНКОВА О.В. – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Оренбургского государственного педагогического университета.

E-mail: olgakuzmen@yandex.ru

МАЛИКОВ Р.Ш. – доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет».

E-mail: rustiku@bk.ru

МИНЯЕВА Н.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Акбулакского филиала Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет».

E-mail: afogu@rambler.ru

МИРОНОВ А. Г. – старший преподаватель кафедры физической культуры, соискатель кафедры теории и методики технологии и профессионального образования Марийского государственного университета.

E-mail: miralex@aport.ru

МИХАЛЬЦОВА Л.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, заведующая Российско-американской научно-исследовательской лабораторией «Цивилизация. Культура. Образование», член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования.

E-mail: mihal\_lf@mail.ru

МУХАМЕТШИН А.Г. – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов».

E-mail: rustiku@bk.ru

ПОПОВ Л.М. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: popov@inbox.ru

ПРОХОРОВ А.О. – профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: ALProkhor@gmail.com

РОСИНА Н.Л. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной и практической психологии Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института.

E-mail: natalirosina@mail.ru

СИБГАТУЛЛИНА А.Р. – аспирант кафедры методологии инженерной деятельности Казанского государственного технологического университета.

E-mail: fere.06@mail.ru

СОЗОНОВА С.Д. – специалист по учебно-методической работе отдела менеджмента качества образования, соискатель кафедры педагогики ГОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева».

E-mail: sozonova1978@mail.ru

СТАРОДУБЦЕВА Е.В. – старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», соискатель кафедры педагогики и андрагогики ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования».

E-mail: elena.star@bk.ru

ХАЙДАР М. АЛАВИ – аспирант ВГПУ «Воронежский государственный педагогический университет».

E-mail: haider\_m83@yahoo.com

ХАРИНА Н.В. – начальник отдела развития государственно-общественного управления образованием ОГУ «Региональный центр развития образования».

E-mail: kharina@sibmail.com

ЦЕПКОВА А.Н. – соискатель кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, лаборант кафедры общей физики и методики обучения физики.

E-mail: oksana\_1970@mail.ru

ЦИБИЗОВА Т.Ю. – кандидат философских наук, доцент кафедры системы автоматического управления Московского государственного технического университета им. Н.Э.Баумана, зам. начальника Управления олимпиад и обеспечения контингента Центра довузовской подготовки.

E-mail: vesta952006@yandex.ru

ЧЕРКАСОВА И.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д.И.Менделеева.

E-mail: irinka65@rambler.ru

ЧЕРНОВ А.В. – аспирант кафедры общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: albertprofit@mail.ru

ЧЕРНЫШЕВА М.В. – аспирант кафедры профессиональной педагогики и психологии Челябинской государственной агроинженерной академии.

E-mail: chernysheva-mari@mail.ru

ШАЙХАТТАРОВА Д.А. – старший лаборант кафедры педагогики, соискатель кафедры литературы ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

E-mail: alla\_tsaritsa@lenta.ru

ШАКИРОВА Т.И. – аспирант кафедры педагогики Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского, старший преподаватель кафедры лингвистики и иностранных языков Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

E-mail: tatyana-shakirova@yandex.ru

ШАРИФЗЯНОВА К.Ш. – методист по качеству Института развития образования Республики Татарстан.

E-mail: ram.sh83@mail.ru

ШИШКИНА Н.А. – аспирант кафедры педагогики высшей школы Оренбургского государственного педагогического университета (ОГПУ).

E-mail: 04artem@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 (210х297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, 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>
<b>Модель готовности к ЗОЖ</b>

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

*Пример:*

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>
---

**Библиографический список** приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, курсив жирный). Ссылки на литературу оформляются с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

<b>Литература</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.</li> <li>2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.</li> <li>3. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.</li> </ol>

**Ссылки на литературу** оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

*Примеры оформления ссылок:*

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

*Примеры:*

а) книга –

Бордовская, Н.В. 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](mailto:samorazvitie@mail.ru)

Ждем ваших писем!

## СОДЕРЖАНИЕ

### ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<b>Михальцова Л.Ф.</b> Концепция формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования....	3
<b>Днепров С.А., Бухаров А.О.,</b> Педагогический потенциал нарративной игры в саморазвитии правового сознания младших школьников.....	12
<b>Миняева Н.М.</b> Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента как инновационная проблема .....	18
<b>Харина Н.В.</b> Приоритетные стратегии и приемы педагогической поддержки творческого саморазвития старшеклассников .....	24
<b>Горбунова Т.В.</b> Творчество в профессиональной деятельности социального педагога.....	30
<b>Росина Л.Н.</b> Развитие рефлексивных способностей студентов в начале обучения .....	36

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

<b>Стародубцева Е.В.</b> Консультационное сопровождение инновационной деятельности педагогов как фактор профессионального развития .....	42
<b>Гапонюк П.Н.</b> Концептуальные основания моделирования коммуникативных технологий обучения будущих педагогов в условиях модернизации профессионального образования .....	48
<b>Цибизова Т.Ю.</b> Дополнительное образование как форма преемственности в системе непрерывного образования.....	55
<b>Гиззатуллина Н.А.</b> Существенные характеристики категории «качество».....	60
<b>Миронов А.Г.</b> Педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов на основе применения айкидо.....	64

### КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

<b>Чернышева М.В.</b> Модель формирования компетенции педагогического управления у студентов педагогических специальностей в вузе .....	70
---	----

<b>Бурцева Е.В.</b> Возможность субъект-субъектного подхода в развитии профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел.....	76
<b>Богданова В.И.</b> Подготовка специалистов для малых и средних предприятий легкой промышленности в условиях дополнительного профессионального образования технологического вуза.....	81
<b>Гаврилова О.Е.</b> Формирование профессиональных компетенций специалистов швейного производства в условиях образовательного кластера .....	88
<b>Шишкина Н.А.</b> Конструктивный диалог как одна из форм диалогового взаимодействия школьников.....	94

### **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

<b>Шакирова Т.И.</b> Технология формирования патриотических качеств у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку .....	100
<b>Цепкова А.Н.</b> Знаниевая и личностно ориентированная модели образования в контексте концепций морали.....	105
<b>Сибгатуллина А.Р.</b> Разработка концептуальных положений теории военно-патриотического воспитания в ходе подготовки будущих офицеров.....	112
<b>Хайдар М. Алави</b> Формирование готовности будущих тренеров футбола к научно-исследовательской деятельности.....	117

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

<b>Прохоров А.О., Чернов А.В.</b> Соотношение рефлексии, психических состояний и когнитивных процессов в различных ситуациях учебной деятельности студентов гуманитарных специальностей .....	122
<b>Исмагилова Р.Р., Попов Л.М.</b> Психодиагностика этических характеристик учащихся и условия их развития .....	128
<b>Гончарова Е.Н.</b> Нравственное поведение человека как предмет педагогической рефлексии.....	133
<b>Каневская Т.М.</b> Склонность к аддиктивному поведению как особенность психологической адаптации первокурсников к образовательной среде .....	140
<b>Шайхаттарова Д.А.</b> Развитие герменевтических способностей учащихся средствами музейной педагогики как одна из составляющих процесса формирования мотивации к учению .....	145

<b>Маликов Р.Ш., Валиуллина Г.Г.</b> Тенденции развития психологического образования в Татарстане .....	151
<b>Кузьменкова О.В.</b> Рефлексивный ресурс разрешения внутриличностных противоречий учителя: опыт эмпирического исследования.....	158
<b>Черкасова И.И.</b> Характеристика современного педагогического мышления в контексте модернизации профессиональной подготовки учителя.....	164
<b>Бурьихина Ю.А.</b> Модель формирования учебной мотивации учащихся среднего подросткового возраста .....	170
<b>Андреева Ю.В.</b> Психология самокоррекции поведения журналиста в стрессовой ситуации .....	176

### **ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

<b>Созонова С.Д.</b> Анализ накопленного опыта социального партнёрства в отечественной системе педагогического образования .....	184
<b>Мухаметшин А.Г., Евграфова О.Г.</b> Совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров в Татарстане в конце XX века.....	190
<b>Алиева Л.В., Казанцев В.В.,</b> Использование педагогического наследия А.А.Остапец-Свешникова в создании инновационной системы внеурочной работы в общеобразовательном учреждении.....	196
<b>Андрейкив В.М.</b> Просветительско-педагогическая деятельность Юлиана Романчука в конце XIX – начале XX столетия .....	200

### **ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

<b>Шарифзянова К.Ш.</b> Историко-педагогические предпосылки развития дистанционного обучения за рубежом и в России .....	206
Наши авторы .....	212
Информация для авторов .....	216

## CONTENTS

### EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

<b>Mikhaltsova L.F.</b> The concept of developing value-based orientations towards creative self-development in lifelong education in teacher training.....	3
<b>Dneprov S.A., Bukharov A.O.</b> Pedagogical potential of a narrative game for the self-development of legal consciousness by primary schoolers.....	12
<b>Minyaeva N.M.</b> Actualizing student's self-educational resources as an innovation issue .....	18
<b>Kharina N.V.</b> Priority strategies and techniques of pedagogical support of secondary school seniors' creative self-development .....	24
<b>Gorbunova T.V.</b> Creativity in the system of professional activities of a social educator .....	30
<b>Rosina L.N.</b> Enhancing students' reflexive abilities at the early stages of educational process .....	36

### PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

<b>Starodubtseva Ye.V.</b> Consultative support of educators' innovative activities as a factor of professional growth .....	42
<b>Gaponyuk P.N.</b> Conceptual foundations of modeling communicative technologies of teacher education under the conditions of modernizing vocational training .....	48
<b>Tsibizova T.Yu.</b> Additional education as a continuity model for the system of lifelong learning.....	55
<b>Gizzatullina N.A.</b> Essential characteristics of the category of 'quality' .....	60
<b>Mironov A.G.</b> Pedagogical preconditions for perfecting physical education of law majors (the case of teaching aikido).....	64

### COMPETENCE-BASED APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

<b>Chernysheva M.V.</b> A model of competence-building in pedagogical management by students majoring in teaching.....	70
<b>Burtseva Ye.V.</b> On the possibility of a subject-subject approach to perfecting the professional competence of law enforcement officials .....	76
<b>Bogdanova V.I.</b> Training professionals for small- and medium-sized businesses in textile industry in the system of additional vocational training at an engineering university .....	81
<b>Gavrilova O.Ye.</b> Building professional competences of professionals in textile manufacturing: the case of an educational cluster.....	88
<b>Shishkina N.A.</b> Constructive dialogue as a form of dialogue-based communication among school students .....	94

### ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

<b>Shakirova T.I.</b> A technology of building patriotic qualities of university students in the course of foreign language teaching.....	100
---	-----

<b>Tsepkova A.N.</b> Knowledge-based and personality-oriented models of education within the context of morality concepts.....	105
<b>Sibgatullina A.R.</b> Elaborating conceptual foundations of the military and patriotic education theory in the course of training cadets at military academies.....	112
<b>Alawi, Haidar M.</b> Perfecting readiness of football coach trainees for scientific research ....	117

#### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT**

<b>Prokhorov A.O., Chernov A.V.</b> The correlation between reflexion, mental states and cognitive processes in various educational situations in the humanities .....	122
<b>Ismagilova R.R., Dobrotvorskaya S.G.</b> Psychodiagnostics of students' ethical characteristics and the techniques of perfecting them .....	128
<b>Goncharova Ye.N.</b> Moral behavior as a subject of pedagogical reflexion .....	133
<b>Kanevskaya T.M.</b> Inclination to addictive behavior as a peculiar feature of psychological adaptation to educational environment in university freshmen .....	140
<b>Shaikhattarova D.A.</b> Developing students' hermeneutic abilities by means of museum pedagogics as a constituent part of forming their study motivations .....	145
<b>Malikov R.Sh., Valiullina T.G.</b> Perfecting the system of education in psychology in the Republic of Tatarstan: main tendencies .....	151
<b>Kuzmenkova O.V.</b> The reflexive resource of overcoming intrapersonal conflicts of an educator: an empirical study.....	158
<b>Cherkassova I.I.</b> Modern pedagogical thought: a portrait in the context of modernizing an educator's professional training.....	164
<b>Burykhina Yu.A.</b> A model of perfecting study motivation in students during their mid-teenage years.....	170
<b>Andreeva Yu.V.</b> A .....	176

#### **HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT**

<b>Sozonova S.D.</b> Social partnership in Russia's system of pedagogical education: an analysis of accumulated experience .....	184
<b>Mukhametshin A.G., Yevgrafova O.G.</b> Perfecting the system of faculty development in late 20 <sup>th</sup> century Tatarstan .....	190
<b>Aliyeva L.V., Kazantsev V.V.</b> The pedagogical heritage of A.A. Ostapets-Sveshnikov and its role in setting up a system of extracurricular activities at a comprehensive school .....	196
<b>Andreikiv V.M.</b> Yulian Romanchuk as man of Enlightenment and educator (late 19 <sup>th</sup> – early 20 <sup>th</sup> centuries).....	200

#### **ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY**

<b>Sharifzyanova K.Sh.</b> Historical and pedagogical background for the development of distance education within and outside Russia .....	206
Authors in this issue .....	212
For contributors .....	216