

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

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 6(34) 2012 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 6(34) 2012 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.

Отв. секретарь **Э.Г. Галимова**.

Адрес редакции:

г. Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел. (843) 231-05-46, 8-965-602-82-77

E-mail: samorazvitie@mail.ru

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 28.11.2012.

Формат 70x100^{1/16}. Усл. печ. л. 13,72.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Тираж 1000 экз. Заказ 11-12/10-2.

Цена свободная

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

Отпечатано в типографии «Логос».
420108, г. Казань, ул. Портовая, 25а.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

В.И. Андреев – академик Российской академии образования, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук (*главный редактор*).

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

Л.М. Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.П. Бездухов – член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

В.Г. Иванов – член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук РФ, доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», первый проректор Казанского государственного технологического университета.

П.П. Терехов – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств».

П.Н. Осипов – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

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

Р.А. Валеева – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

Ю.А. Сауров – член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры физики и методики обучения физики Вятского государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук.

В.П. Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.14

САМОРАЗВИТИЕ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ

Ю.В. Андреева

Аннотация

В статье раскрываются и обосновываются сущностные характеристики само- процессов и само- способностей. Выявлены приоритетные педагогические стратегии стимулирования и активизации личностного роста студентов.

Ключевые слова: саморазвитие, личностный рост, психолого-педагогическая поддержка.

Abstract

The article outlines and analyses essential characteristics of self-processes and self-abilities, revealing priority strategies of pedagogical stimulation and enhancing college students' personal growth.

Index terms: self-development, personal growth, psychological and pedagogical support.

Скорость жизни, плотность информации, круговорот событий, временной коллапс: все чаще мы слышим характеристики современной жизни, отражающие динамичность и изменчивость. Западные аналитики считают, что современный человек 7-9 раз в жизни вынужден менять профессиональный статус, осваивать принципиально новые направления деятельности – с решением таких сложнейших задач не справится вне контекста саморазвития. Современные педагоги нацелены не только на передачу знаний и умений, но и заняты поиском стратегий активизации самопроцессов. «Иерархическая система мотивов профессиональной деятельности – динамическое образование, и то, какие мотивы будут определять поведение человека, зависит не только от природной предрасположенности, но и от опыта реализации своих устремлений, который обретаётся при столкновении с реальностью. ...Как же запускается механизм саморазвития? Главными движущими силами личностного развития являются, на наш взгляд, противоречия, с которыми сталкивается

каждый человек в процессе деятельности (учебной или профессиональной). Ключевой вопрос здесь, как человек разрешает эти противоречия: конструктивным способом или деструктивным – с негативными последствиями для себя и для других» [3].

Современных студентов приходится учить не только классическим профессиональным навыкам и компетенциям, но и развивать их «мобильные способности», среди которых приспособляемость к изменчивой ситуации: умение остаться конкурентоспособным и верным своим этическим принципам при новых профессиональных требованиях. Важнейшим качеством профессионала становится способность к самоактуализации в новых условиях – умение выдвигать новые цели и проектировать индивидуальную оригинальную траекторию саморазвития.

Профессиональный рост, личностное развитие – это не только стремление к высшим идеалам, но борьба с самим собой, выявление и разрешение внутренних противоречий. «Движущими силами развития человека как субъекта деятельности, как

личности являются внутренние противоречия. Возникающие в жизни человека противоречия между целями, задачами и наличными для достижения их средствами, между стремлениями и возможностями для их удовлетворения, между тенденциями к изменчивости и к стереотипии, между старым и новым разрешаются посредством деятельности личности, уступая место новым противоречиям» [1].

Столкнувшись с данной проблемой личность с высокой степенью консерватизма, стереотипности поведения и даже (что покажется парадоксально!) жесткими рамками ценностных ориентиров может оказаться не просто в эмоционально-критической ситуации, в ситуации нравственного кризиса и в результате даже «выйти из игры» – уйти из профессии.

Проведенные в Казанском федеральном университете исследования показывают, что многие, весьма способные и успевающие студенты разочаровываются в профессиональном выборе уже во время первых лет обучения, узнав о нестабильности условий, целей и методов – «изменчивости» выбранной профессии, (юристы, журналисты, социологи, политологи и др.) Таким образом, именно исследования психологической природы и специфики саморазвития личности позволят расширить репертуар стратегий психолого-педагогической поддержки студентов современных вузов.

Феномен саморазвития вдохновлял ученых во все времена. Идеям развития, преобразования, самосовершенствования посвящались труды мыслителей с колыбели цивилизации. Многие ученые (Н. Бердяев, В. Соловьев, С. Франк) приходили к выводу, что каждый человек развивается по своим внутренним законам и раскрытие потенциала зависит от его личной активности, смелости и устремлений. Духовное восхождение к мечте, к «идеальному-Я», внутренний поиск как самосовершенствование характеризует представление о саморазвитии гуманистической школы (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фром).

«В целом в рамках современного человековедения сформировалось представление о саморазвитии как общественно и лично значимом качестве человека, – считает Е.В. Селезнева. – Способность человека не только выдерживать натиск «разломов» социальной действительности, адаптироваться по необходимости, сохраняя при этом глубокий нравственный стержень, но и противостоять, активно противодействовать разрушающим личностным явлениям, связана его способность динамично саморазвиваться, самоосуществляться» [7].

Стоит вероятно сразу поставить некоторые акценты в понимании самого термина «саморазвитие». Понятие о развитии основательно разработанное в философии и трактуется как направленное, закономерное изменение, в результате которого возникает новое (количественное или качественное, состава или структуры) состояние объекта. Важным так же является понимание развития как некой совокупности изменений: невозможно изменение одного качества без взаимосвязанного с ним другого. Философы также отмечают, что развитие это результат самостоятельного разрешения сложнейшей актуальной личной проблемы и всегда «борьба противоречий».

Невозможно научиться управлять процессом, пока механизм его непонятен до конца. Сложность в понимании феномена саморазвития в том, что движущая сила и объект изменения составляет единое целое: ареной борьбы и результатом преобразований становится сам человек. Многообразие личностных проявлений позволяет сделать предположение о многообразии типов и стратегий саморазвития.

Стратегии саморазвития

- индивидуальное и групповое (по условиям творческой самореализации);
- лично-ориентированная и социально-ориентированная (по направленности деятельности);
- линейное и многоаспектное (в зависимости от задач саморазвития);

- спонтанное (интуитивное) и прогнозируемое (волевое) (по типу организации мышления);

- свободное и стимулированное (в зависимости от педагогических условий – поддержки авторитетной личности).

Первая группа стратегий характеризуется условиями творческой самореализации. Есть типы личности, которые эффективно раскрывают свой потенциал только в самостоятельной работе (Лев Толстой, А. Пушкин которым нужно было «уйти от суеты и мира») или в коллективе (Ильф и Петров, Кукрыниксы). Вторая группа стратегий связана с выбором «арены» и категорией оценки саморазвития. Личности, способные к высокой степени рефлексии, самоанализу, оценивают результаты развития как накопление духовного потенциала, но есть и другая категория – созидатели, которым гораздо важнее преобразовать окружающий мир, создавая себя. К таким относятся большинство людей, добившихся успеха – политики, бизнесмены.

Третья категория дуальных стратегий так же характерна: определенный тип личности обладает четкими жизненными программами, целями и задачами и развивает себя только в одном направлении (как правило встречается в спортсменах): для того, чтобы стать олимпийским чемпионом человек все силы направляет на развитие конкретных способностей. Другой тип предпочитает «искать себя» в разных сферах, но близких к цели самореализации. Например, современный актер должен уметь петь, танцевать, музицировать, развивать ораторское мастерство, литературное чутье, разбираться в психологии и т.д. Такая многоаспектная траектория саморазвития может дать искаженное представление о том, что человек не собран, «распыляется», а в результате, он добивается выдающихся результатов. Интуитивное и волевое – характеристики стратегии, позволяющей судить об организации мышления. Как правило, это и отражение гендерных особенностей и в некотором

роде ментальных: для мужчин более характерен волевой тип: «идти к цели», «делать себя». Последняя из выявленных дуальных характеристик дает представление о наличии в жизни человека идеала («идеально-го-я») – как цели саморазвития. Если по некоторым параметрам учитель, наставник является носителем профессиональных или личностных черт «идеального-я», то он получает возможность оказывать очень сильное влияние на саморазвитие личности ученика. С педагогической точки зрения важным аспектом является и то, что при подборе стратегий саморазвития важно продемонстрировать наличие иных, отличных от выбранной личностью стратегий. Поскольку сложно представить такого идеального объекта-субъекта саморазвития который бы обладал четким пониманием направления личностного саморазвития и безошибочно корректировал свой рост, разрешая противоречия и учитывая как ошибки, недостатки так победы и ресурсы непредвзято и адекватно. Саморазвитию в целом присущи такие характеристики как наличие фаз активности и пассивности, (интенсивности и экстенсивности). Стоит учитывать так же то, что каждый из психологических типов людей имеет свои особенные временные рамки «созревания» решений и усвоения опыта. Может быть вследствие этого саморазвитие иногда происходит по типу: шаг вперед, два шага назад. Личность казалось бы остановилась в своем саморазвитии, но это может быть просто время «собирать камни» – осмыслить происходящее и (что характерно, не всегда осознанно!) спроектировать дальнейшую траекторию развития.

Саморазвитие направлено на раскрытие потенциала личности, характеризуется конструктивным ростом личностных возможностей, направлено на решение личностно значимых целей и достижения идеалов.

Такие авторы как В.И. Андреев, Л.М. Митина, А.А. Дергач описывают стадии (этапы) саморазвития как: самопознание, самооп-

ределение и самоорганизация. Источником саморазвития по мнению классиков гуманистической психологии является: несоответствие идеалу, вера в свои возможности и сверхактуальность цели. К. Роджерс, рассуждая о закономерности личностного роста писал: «если есть необходимые условия, то человек актуализируется, процесс саморазвития становится естественным следствием изменения в направлении его личностной зрелости».

Исследуя процесс профессионального становления студентов можно сделать вывод о том, что в процессе обучения несомненно идет развитие специальных качеств, способностей, навыков, умений, направленных на решение профессиональных задач. За годы обучения многие становятся неплохими специалистами в своей области, и существует немало методик «измеряющих» такие изменения в концепции «Я-профессионал». Но можно ли констатировать при этом, что можно измерить результаты саморазвития?

Актуализируя не устаревающие идеи основоположников идеи личностного роста современные исследователи С.Л. Братченко и М.Р. Миронова приходят к такому весьма неожиданному с позиции современной педагогики пониманию: «Личностный рост это не усвоение каких-либо знаний (включая и этические); не освоение какой-либо деятельности, и уж тем более – «общественно-полезной»; не формирование устойчивой «системы ценностных ориентации»; не «присвоение ребенком общественной человеческой сущности»; не формирование «активной жизненной позиции»; не развитие «способности созидать новые формы общественной жизни»; не освоение «образа идеального взрослого». Каждое из перечисленных направлений изменения человека имеет определенный позитивный смысл. Но в контексте обсуждаемой проблемы важно то, что все они в той или иной степени усиливают разворот личности «от себя» и потому не способствуют личностному росту, а скорее препятствуют

ему, пытаясь подменить развитие личности формированием важных и нужных качеств, но с точки зрения каких-либо внешних, внеличностных критериев. Причем во всех этих случаях формирующие усилия прикладываются только по одной линии «треугольника развития» – по линии взаимодействия «внешний мир – личность» [2].

Вместе с тем, можно ли говорить о развитии личности без включения «самости»? Можно ли изменить человека, не воздействуя на способности к самоопределению, самоуправлению, не находя отклик в его «само»-системе? Вероятно, нет. Так что изначально предложенное понятие «личностный рост» (К. Роджерс, А. Маслоу) уже подразумевало идею о неизменном саморазвитии. Научный спор возник при определении – позитивна (конструктивна) ли сама природа человека? «Безусловно позитивными» считали человеческие помыслы авторы гуманистической теории (стратегия воспитания – помощь в актуализации), «условно позитивной» оценивал ее экзистенциальный подход (В. Франкл, Дж. Бюджентал) рекомендуя оказывать помощь в жизненно значимом выборе. «Нейтральной» изначально природу человека оценивали представители социальной психологии середины прошлого века (поведенческая психология, советская психология), так появились педагогические концепции формирования и коррекции личности. Гуманистическая школа развивает идею позитивной природы человека, потенциала, который раскрывается при соответствующих условиях. А. Маслоу полагал, что постоянный и динамичный личностный рост – естественен для человека, хотя может быть заторможен в случае негативного окружения.

Когда человек растет физически, это видно невооруженным глазом, меняется рост, размер одежды. А как измерить изменения, происходящие изнутри? Существуют ли критерии личностного роста, развития и саморазвития личности? Рассуждая о таких критериях, В. Леви, писал:

«Если у человека становится больше: интересов, а с тем и стимулов жить – смыслового наполнения жизни, возможности анализировать – отличать одно от другого, возможности синтезировать – видеть связи событий и явлений, понимания людей (себя в том числе), а с тем и возможности прощать, внутренней свободы и независимости, ответственности, взятой на себя добровольно, любви к миру и людям (к себе в том числе), то это и значит, что человек растет личностно».

Весьма глубокой представляется теория «поддержки» личностного роста, разработанная Карлом Роджерсом, обосновавшим критерии оценивания развития. Фактически, при анализе данных критериев становится понятно, что их можно описать и как результаты саморазвития. Попробуем провести аналогию с развитием самопроцессов (см. табл.).

Безусловно, сложно оценивать результат саморазвития на любом этапе, поскольку процесс это непрекращающийся,

Сравнительная характеристика критериев личностного роста и результатов саморазвития

Критерии личностного роста по К. Роджеру	Процесс и результат саморазвития
1. Принятие себя (базируется на позитивном отношении к себе, оценке своих результатов как «достойных уважения»)	1. Самоуважение. Чувство победителя, удовлетворение результатами своей деятельности. Саморазвитие всегда созидательно, причем процесс изменения направлен как на внешнем так и на внутреннем уровне личности. Принцип: «созидаю мир, созидать себя». Чаще всего возникает в результате преодоления, решения сверхсложной задачи – акме-проблемы
2. Открытость «опыту переживаний», чем сильнее личность тем свободнее она от психологических защит как искажений при восприятии реальности, способна «глубоко жить настоящим»	2. Самоотверженность. Личная смелость как умение принимать вызов (призыв к) жизни как возможность нового позитивного опыта развития, раскрытия своего потенциала
3. Понимание себя. Полное и гибкое представление о себе, способность разглядеть идентичность через десятки различных масок и ролей.	3. Самооценка – адекватное, устойчивое и позитивное понимание себя, своих возможностей, ресурсов, достоинств и зон их оптимального и возможного развития
4. Ответственная свобода (аналог – блестящее выражение М. Бахтина «не-алиби в бытии», когда человек не ищет оправданий, берет на себя ответственность за свои решения). Ответственность за выбор, оценки, ценности. Верность себе	4. Самоконтроль, самоуправление – как высшая ступень проявления этих качеств. Умение брать ответственность не только за судьбы других людей, за решение отдельных проблемных ситуаций, но за самого себя. Ответственное принятие самостоятельных жизненно важных решений
5. Целостность – усиление интегрированных взаимосвязей всех аспектов жизни. Стремление подчеркнуть индивидуальность в процессе развития личности часто приводит к утрате внутреннего единства. Восстановление внутреннего баланса, цельности	5. Самодостаточность – широкое понимание этого сложного понятия позволяет оценить весь путь развития личности как стремление стать идентичным самому себе, стать самим собой во всем многообразии своих проявлений
6. Динамичность характеризуется тем, что личность всегда находится в процессе изменений. «Зрелая личность непременно становящаяся, рост личности – способ ее существования», «лучше быть процессом зарождающихся возможностей, чем превратится в застывшую цель» [5]	6. Самосозидание – частично воспринимается как синоним саморазвитию. И все же можно прийти к пониманию саморазвития как этапного самосозидания в разных областях, разных сферах, в разных ситуациях жизни. Саморазвитие человека не останавливается, напротив, эффективно продолжается на этапе высокой самоорганизации, самоконтроля, самосозидания и т.д.

длящийся всю жизнь, таким образом речь может идти одновременно о процессе и результате.

Роджерс полагал, что «главная движущая сила жизни – стремление к росту».

Г. Лэндрэт уточнял, что: «это внутренняя тенденция, она не мотивируется извне, научить этому невозможно» [4]. Преподаватели «творческих» факультетов вузов поспорили бы с этим утверждением по аналогии с распространенным мнением о том, что «творчеству научить невозможно». Доказано, что в процессе выполнения проектно-творческой деятельности развиваются и творческие способности и креативное мышление. Так же можно стимулировать процессы саморазвития студентов? Сложный вопрос, на который каждый педагог находит свои ответы. «Главным условием развития такой способности является расширение профессионального самосознания человека, – считают А. Витовский и Л. Милина. – ...на начальной стадии участники обучения получают важные для их профессиональной деятельности знания, занимаются работой, направленной на самопознание, обмениваются информацией о способах решения проблемных ситуаций. Это ведет к тому, что студенты начинают лучше понимать свои сильные и слабые стороны, видеть альтернативные стратегии действий в конкретных ситуациях. То есть запускается процесс переоценки собственных установок и способов взаимодействия с людьми. Чтобы процесс шел интенсивнее, мы используем активные методы обучения: ролевые игры, тренинги, коуч-практикумы. Таким образом, человек не просто обсуждает, но и проживает сложные ситуации, апробирует новые стратегии разрешения этих ситуаций... идет обучение навыкам самоанализа, регуляции собственных эмоциональных состояний, пониманию состояний других людей. В результате самооценка студента становится более адекватной, арсенал способов решения внутренних и межличностных трудностей расширяется, и в конечном итоге у челове-

ка формируется потребность в творческой самореализации...» [3].

Действительно, мастер-классы, коуч-программы, тренинговые техники – все это хорошо. В арсенале современного педагога – множество методов эффективного воздействия, но при этом, важно, учитывать:

- индивидуальные особенности личности студента;
- выбранные им самим изначально стратегии саморазвития;
- самому учителю является носителем способностей «акме-уровня», иметь черты в профессиональной и личностной сфере «я-идеального»;
- адекватно оценивать и успешно преодолевать противоречия своей стратегии саморазвития.

Одним из самых необычных методов педагогического воздействия, стимулирующего само-процессы и в целом саморазвитие личности является «последняя лекция». Этот способ особой, максимально открытой и искренней коммуникации педагога и студентов, апробировали американские коллеги еще в 70-х годах прошлого века. Крупнейшие вузы страны приглашают людей известных, неординарных и добившихся в своей области необыкновенных успехов на публичную лекцию, предлагая рассказать о своей жизни так, как если бы это было их последнее публичное выступление. К таким лекциям относится знаменитая речь Стива Джобса «О том, что любые поражения можно обратить в свою пользу, если делать то, что по-настоящему хочется», которую он произнес 12 июня 2005 года, на выпускной церемонии Стэнфордского университета. В своей работе «О становлении личностью» [6]. К. Роджерс тоже рассказывает о подготовке такой лекции: «Меня попросили выступить на старшем курсе университета Брэндайс и рассказать не о моей теории психотерапии, а о себе. Я начал думать, как я стал таким, каким я есть? Эти вопросы породили у меня массу мыслей...

Меня попросили меня рассказать о себе на лекциях из серии «Последняя лекция», где предполагается, что профессор по каким-то причинам читает свою последнюю лекцию и поэтому может раскрыться перед студентами. (Это просто удивительно, что в нашей системе образования профессор рассказывает о себе и своих личных взглядах только в случае самой жесткой необходимости!)» ...Реакция студентов заставила меня осознать, как люди жаждут хоть что-то узнать о человеке, который их обучает». Удивительно как еще в прошлом веке ученый актуализировал современную педагогическую проблему: в век абсолютной доступности информации, выбора технологий учитель обретает новый статус – носителя уникальных «сакральных» знаний, пониманий и умений в области саморазвития. Раскрывая перед учеником тайны личного и профессионального становления, педагог открывает перед учеником новые возможности личностного роста.

Литература

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с., с.462.
2. Братченко, С.Л. Личностный рост и его критерии / С.Л. Братченко, М.Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997. – С. 38–46.
3. Витковский, А. Педагогическая направленность на ребенка: диагностика, поддержка, развитие / А. Витковский, Л. Митина // Первое сентября. – 2012. – № 19.
4. Лэндрет, Г. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Лэндрет. – М., 1994.
5. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994.
6. Роджерс, К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта / К. Роджерс; пер. М.М. Исениной; под ред. д.п.н. Е.И. Исениной; *Rogers, C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy.* Boston, 1961; *Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994.*
7. Селезнева, Е.В. Общение как среда для саморазвития личности / Е.В. Селезнева. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 192 с.

УДК 376

ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ЦЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Л.А. Казакова

Аннотация

В статье рассмотрен феномен личностного саморазвития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья как теоретический концепт, выявлены его структура и основные характеристики. В качестве условия успешного личностного саморазвития изучается инклюзивное образование. Автором проведена экспериментальная работа, направленная на личностное саморазвитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: саморазвитие, личностное саморазвитие, дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract

The article looks at the phenomenon of personal self-development of children and teenagers with limited health abilities as a theoretical concept, outlining its structure and revealing its major characteristics. Inclusive education is viewed as a pre-condition for successful personal self-development. The outcomes are based on the author's experimental research.

Index terms: self-development, personal self-development, children and teenagers with limited health abilities.

Социокультурная ситуация, складывающаяся в настоящее время во всем мире, в том числе и в Российской Федерации, характеризуется динамичными изменениями эталонов личностного развития и саморазвития, что является следствием постмодернистского взгляда на сущность и природу человека. В последние 20–30 лет XX века, начиная с 1970–1980-х годов, человек стал анализироваться через концепт многоуровневой целостной природы, т.е. как космо-био-социо-культурно-экзистенциально-духовное существо, признающее исходным пунктом и результатом эволюции Вселенной. Человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), рассматривающийся в рамках концепции «независимой жизни» равноправным и равноценным членом общества, заинтересовал гуманитарные науки с точ-

ки зрения потенциальных способностей для личностного саморазвития в середине 90-х годов XX столетия. Одним из главных условий для успешного социального развития человека с ОВЗ в современных социально-политических и культурных реалиях России признается интегрированная (инклюзивная) образовательная среда. Поэтому, важным и необходимым становится изучение закономерностей личностного саморазвития детей и подростков с ОВЗ в рамках инклюзивного образования.

Личность как социокультурный феномен и объект познания на протяжении многих веков привлекает внимание исследователей различных научных направлений, что отразилось на плюрализме трактовки понятия «личность» в рамках философского, психологического и социологического знания.

* Статья выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 12-36-01274а2 «Инклюзивное образование детей и подростков и подростков с ограниченными возможностями здоровья».

Философский подход исследует всеобщие законы бытия человека как личности; по мнению Э.В.Ильенкова [4], отводит главную роль при её формировании деятельности и межличностным отношениям, с точки зрения Е.Б.Весны [3], подчёркивает взаимосвязь личности и социума; с позиции В.А.Белова [2], акцентирует своё внимание на уникальности и неповторимости личности. В подтверждение наших слов приведём определение личности, встречающееся в работах Ю.М.Резника, который пишет: «Личность – целостное единство всеобщего, особенного и единичного, развиваемого на психологическом и социальном уровнях» [16].

Психологическая трактовка понимания личности также многомерна по своему содержанию: А.Н.Леонтьев [9] рассматривал личность как субъект и продукт общественного развития и общественных отношений, Л.В.Сохань [17] отмечала, что в основе индивидуального развития личности лежит жизнетворчество; по мнению А.Г.Асмолова [1], личность – системное свойство, погружённое в пространство индивидуальной жизни субъекта, характеризующееся А.В. Петровским [15] субъектностью, Ш.А.Надирашвили [13] субъективностью и активностью; С.Р.Мадди [11] личностным смыслом.

В рамках социологии понятие «личность» анализируется как система социально значимых черт, присущих данному человеку и являющихся общими для социальной группы, класса, нации, всего общества (В.П.Коломиец) [6].

Феномен человека с ОВЗ и его личностные характеристики принято рассматривать через призму существующих и действующих в определенных социокультурных условиях моделей инвалидности. В настоящее время в Российской Федерации принятой на государственном уровне является социальная модель инвалидности, в которой под инвалидностью понимают ограничения жизнедеятельности при сохранении способности социально функционировать; а способ решения данной проблемы, как от-

мечает Е.А.Тарасенко [18], – создание системы государственных и негосударственных социальных услуг. Нашей авторской позиции импонирует модель гражданских прав, в основе неё лежат идеи культурного плюрализма и независимого образа жизни, представленные Е.Н.Ким [5]. Данная модель позволяет реализовывать право человека с ОВЗ быть неотъемлемой частью общества и принимать активное участие во всех сферах общественной жизни, право на свободу и самоопределение. Модель гражданских прав, по нашему мнению, является плацдармом для изменения личностных свойств человека с ОВЗ, позволяя ему выступать субъектом собственного развития. По литературным источникам известны характеристики человека как субъекта собственного развития: Е.Ю.Коржова [7] выделяет неповторимость, целеустремлённость и устремлённость в будущее, наличие внутреннего стержня человеческой жизни, внутреннее постоянство и независимость от внешних воздействий; Н.А.Низовских [14] описала жизненные принципы и жизненные ориентации.

Личностное саморазвитие изучается в психологии и акмеологии как новый уровень развития личности, при котором, по мнению В.Ф.Моргун, Н.Ю.Ткачева [12], оно «становится сознательным, целенаправленным самоосуществлением, самосовершенствованием»; как деятельность, направляемая человеком на самого себя, с целью обогащения своих сущностных сил (эта точка зрения принадлежит Д.А.Леонтьеву [10]); изучается Л.Н.Куликовой [8] как внутренне детерминированный процесс, сознательно и планомерно осуществляемый. Н.А.Низовских [14], используя в качестве методологической основы деятельностный и психосемантические подходы, под личностным саморазвитием понимает «специфическую деятельность человека по созданию качественно нового в своём сознании, отношениях, переживаниях и поведении, осуществляемая в соответствии с жизненными задачами и внутренними

побуждениями при помощи специальных психологических средств».

Личностное саморазвитие человека с ограниченными ОВЗ мы рассматриваем в двумерной системе координат: по оси абсцисс как специфически организованную деятельность, направленную на преобразование собственной ценностно-смысловой сферы, характеризующуюся более медленным по сравнению со здоровыми сверстниками стадийным характером протекания; более поздним началом и окончанием в возрастном онтогенезе, что связано с замедленным темпом становления саморегуляционных механизмов поведения, а также с содержанием и характером накопленного к определённом моменту социального развития детей и подростков с ОВЗ социального опыта; по оси ординат личностное саморазвитие детей и подростков с ОВЗ предстает как результат этой деятельности, выраженный в наличии сформированных ценностных ориентаций, жизненных целей, жизненных планов, способствующих адекватной адаптации и обособлению человека с ОВЗ в обществе здоровых (у детей и подростков с ОВЗ ценностные ориентации отличаются от ценностных ориентаций здоровых сверстников, а именно: преобладают терминальные ценностные ориентации, на первый план выходит «физическое и психическое здоровье», «наличие хороших и верных друзей», «интересная работа»; процесс целеполагания, в том числе формирование жизненных целей у детей и подростков с ОВЗ, является длительным и осложняется наличием переживания собственной болезни, что, по мнению самих детей и подростков с ОВЗ и их родителей способствует формированию негативной жизненной позиции; жизненные планы детей и подростков с ОВЗ являются недолгосрочными и в основном касаются бытовой стороны жизни, реже они простираются в образовательную и профессиональную область, связаны с выполнением семейных функций). Таким образом, проблемы личностного саморазвития связаны у детей и

подростков с ОВЗ с несформированностью регуляционных механизмов поведения, с отсутствием осознания активной жизненной позиции, с незнанием форм и методов самоопределения и самореализации, отсутствием работы со стороны учителей и родителей по формированию личностных характеристик.

Трудности при оценке личностного саморазвития человека с ОВЗ, на наш взгляд, определяются сложностью дифференциации результатов развития личности в ответ на реакцию среды и в ответ на собственную деятельность, т.к. развитие человека с ОВЗ характеризуется большей регулируемостью извне, чем собственными внутренними механизмами. Следовательно, для практики специального образования стало актуальным исследование факторов, способствующих позитивному и негативному личностному развитию. В ходе многочисленных экспериментальных исследований зарубежными специалистами педагогами было доказано, что одним из факторов, способствующих позитивному личностному развитию и саморазвитию детей и подростков с ОВЗ, является инклюзивное образование, при котором дети с ОВЗ, обучающиеся и (или) воспитывающиеся совместно со своими здоровыми сверстниками, имеют более высокий уровень личностного, интеллектуального и социального развития. Целью инклюзивного образования является полноценное и разностороннее развитие как человека с ОВЗ, так и его здоровых сверстников; подготовка к жизнедеятельности в современных социокультурных и предметно-пространственных условиях современной России.

Мы считаем, что инклюзивное образование предоставляет следующие преимущества для ребёнка с ОВЗ перед теми его сверстниками, которые обучаются в дифференцированной среде (т.е. со сверстниками со сходными нарушениями развития):

- способствует формированию и развитию социальных навыков, навыков вза-

имодействия между людьми, ценностных ориентаций и морально-нравственных отношений;

- создаёт пространство понимания и взаимопонимания между детьми с ОВЗ и их здоровыми сверстниками;

- способствует формированию и развитию практических навыков социального познания и самопознания индивидуальных и групповых явлений детьми с ОВЗ и здоровыми детьми;

- создаёт новые возможности для самореализации детей и подростков с ОВЗ и их здоровых сверстников;

- является составной частью среды взаимодействия ребёнка с ОВЗ и площадкой для выполнения профессиональных, социальных, трудовых функций, в том числе обучения и воспитания.

Для того чтобы процесс личностного саморазвития людей с ОВЗ протекал успешно, а в качестве его результата рассматривалась успешная, позитивно настроенная, воспринимаемая на равных личность с ограниченными возможностями здоровья, нам кажется необходимым соблюдение в инклюзивном образовательном процессе следующих **условий**:

1. Готовность учебной группы к «принятию» человека с ОВЗ должна соответствовать готовности этого человека к вхождению в данную социальную группу.

2. Готовность должна рассматриваться как интегративный показатель, включающий в себя различные виды готовности, в том числе: психологическую и физическую (со стороны личности); материальную, предметно-пространственную и архитектурную (со стороны окружающей социальной среды).

3. Образовательная интеграция – процесс непрерывный и долговременный, требующий разнообразных усилий как со стороны ребенка с ОВЗ, так и со стороны остального социума.

4. Должны измениться ценностные ориентации как детей и подростков с ОВЗ, так и их здоровых сверстников, при этом каж-

дая сторона должна сделать шаг на встречу.

С целью подтверждения или опровержения выдвинутых выше теоретических положений, касающихся роли инклюзивного образования в личностном саморазвитии детей и подростков с ОВЗ, мы провели экспериментальное исследование, в котором приняли участие дети с ОВЗ, страдающие детским церебральным параличом (ДЦП), и их здоровые сверстники в возрасте от 10 до 16 лет. Нами были выделены экспериментальная группа, состоявшая из детей и подростков с ОВЗ и их здоровых сверстников (в количестве 40 человек), а также контрольная группа, состоявшая только из детей и подростков с ОВЗ (ее численность тоже составила 40 человек). В качестве критериев личностного саморазвития мы рассматривали наличие и сформированность ценностных ориентаций, наличие и характер жизненных целей и планов. Была использована методика определения ценностных ориентаций М.Рокича с изменениями. На констатирующем этапе эксперимента результаты анкетирования свидетельствовали о следующем: 85% респондентов (среди них 100% подростков с ДЦП и 45% здоровых подростков) поставили на 1 место среди терминальных ценностей «физическое и психическое здоровье», остальные 15% респондентов отдали предпочтение материальной обеспеченности, красоте природы и искусства. На 6,7,8 местах соответственно оказались: «продуктивная жизнь», «уверенность в себе», «интересная работа». Среди инструментальных ценностей на 1-е место были выдвинуты «независимость», «непримиримость недостатков в себе и в других», «заботливость». На последнем 8-м месте оказались «смелость в отстаивании своих взглядов», «терпимость», «умение настоять на своём». Не было выявлено достоверных различий в выборе ценностей между здоровыми детьми и теми, кто страдает ДЦП. Такой первоначальный результат можно объяснить отсутствием представлений о том, какими

средствами достигается автономная полноценная жизнь в обществе.

Наличие и характер жизненных целей и планов у детей и подростков с ОВЗ мы выявляли, используя анкету со следующими вопросами: 1. Как ты представляешь свою будущую жизнь через 1 месяц? Через 1 год? Через 5 лет? 2. Хотел бы ты получить профессию, и если да, то какую? Через сколько лет, по твоему мнению, это возможно? 3. Перечисли, чем может человек заниматься в свободное от учебы и работы время? Что из перечисленного ты умеешь делать? А чему бы ты хотел научиться через 1 месяц? Через 1 год? Через 5 лет?

Анализ результатов анкетирования показал, что дети и подростки с ОВЗ в отличие от их здоровых сверстников не умеют строить долгосрочных перспективных жизненных планов; жизненные цели в основном касаются досуговой и непрофессиональной деятельности; хотели бы получить средне-специальное или высшее профессиональное образование всего 10% опрошенных респондентов.

На формирующем этапе экспериментальной работы дети и подростки с ОВЗ и их здоровые сверстники из экспериментальной группы были включены в свободную игровую деятельность, свободное общение и тренинги «ценности. что для меня важнее?», «я и окружающий мир. зачем я живу?».

На заключительном этапе экспериментальной работы было выявлено, что ценностные ориентации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья экспериментальной группы изменялись волнообразно, процесс формирования ценностных ориентаций в каждом конкретном случае протекал замедленно. По результатам итоговой диагностики на 1-е место среди терминальных ценностей все респонденты поставили «физическое и психическое здоровье», на 2-м и 3-м местах оказались «наличие хороших и верных друзей», «интересная работа», «уверенность в себе». На последнем, 8-м месте, расположилась «материальная обеспечен-

ность». Среди инструментальных ценностей 55% детей и подростков на 1-е место поставили «независимость» и «умение настоять на своём», на 8-е место – «непримиримость к недостаткам в себе и в других» (25%). Дети с ограниченными возможностями здоровья осознали ценность своей жизни; смогли описать перспективные жизненные планы как на ближайшее будущее (1 месяц и 1 год), так и на долгосрочную перспективу (5 лет); жизненные цели связаны примерно в равных соотношениях с бытовой и профессиональной сферой жизнедеятельности.

Таким образом, инклюзивное образование способствует личностному саморазвитию детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, а именно: способствует формированию адекватных ценностных ориентаций, перспективных жизненных планов и жизненных целей, что отражается на успешной социализации человека с ограниченными возможностями здоровья в социокультурных реалиях современной России.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической науки психологии / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 479 с.
2. *Белов, В.А.* В защиту индивидуальности / В.А. Белов. – М.: Магистр, 1997. – 40 с.
3. *Весна, Е.Б.* Социализация и индивидуализация: закономерности и механизмы / Е.Б. Весна. – М.: Изд-во Камчат. гос. пед. ин-та, 1997. – 200 с.
4. *Ильенков, Э.В.* Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении / Э.В. Ильенков. – М.: Росспэн, 1997. – 464 с.
5. *Ким, Е.Н.* Концепция «независимой жизни» в социальной работе с детьми с ограниченными возможностями: автореф. дис. ... канд. соц. наук / Е.Н. Ким. – М., 1997. – 24 с.
6. *Коломиец, В.П.* Становление индивидуальности (социологический аспект) / В.П. Коломиец. – М.: МГУ, 1993. – 141 с.
7. *Коржова, Е.Ю.* Психология жизненных ориентаций человека / Е.Ю. Коржова. – СПб.:

Изд-во русской христианской гуманитарной академии, 2006. – 384 с.

8. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.

9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Прогресс, 1983. – 253 с.

10. Леонтьев, Д.А. Самореализация и существенные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 156–176.

11. Мадди, С.Р. Теории личности: сравнительный анализ / С.Р. Мадди. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.

12. Моргун, В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 81 с.

13. Надирашвили, Ш.А. Установка и деятельность / Ш.А. Надирашвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1987. – 361 с.

14. Низовских, Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности / Н.А. Низовских. – М.: Смысл, 2007. – 255 с.

15. Петровский, А.В. Психология и время / А.В. Петровский. – М.: Питер, 2007. – 447 с.

16. Резник, Ю.М. Социальное измерение жизненного мира (введение в социологию жизни) / Ю.М. Резник. – М.: Союз, 1995. – 102 с.

17. Сохань, Л.В. Образ жизни: теоретические и методологические проблемы социально-психологического исследования / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. – Киев: Наукова Думка, 1980. – 299 с.

18. Тарасенко, Е.А. Государственная социальная политика в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья: сравнительный анализ на примере Российской Федерации, США и Великобритании: автореф. дис. ... канд. соц. наук / Е.А. Тарасенко. – М., 2005. – 18 с.

УДК 378.14:658

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Л.В. Фалеева

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы образовательного пространства вуза, его особенности в современной ситуации и возможности развития культуры самоорганизации студентов. Автор предлагает сбалансировать обучающую, развивающую и воспитательную деятельности вуза в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: образовательное пространство вуза, личность студента, культура самоорганизации.

Abstract

The article deals with educational space within academic institutions, its peculiarities in a modern society and capabilities of developing a self-organization culture for students. The author's suggestion is to balance the teaching, developing and educational activity in its educational space.

Index terms: educational space of a higher school, student personality, self-organization culture.

Высшее образование XXI в. более чем когда-либо призвано формировать личность с высокой культурой, широкими гуманистическими воззрениями, творца, осознавшего смысл глобальной этики и ответственности как важных норм нового гуманизма в едином и целостном мире. Решение этих задач зависит не только от содержания образования, применяемых технологий обучения и воспитания, но и от внешних факторов, формирующих среду функционирования высшей школы, жизнедеятельности коллективов как на макро-, так и на микроуровнях. В этом случае, образовательное пространство вуза создает возможность для творческой деятельности, развития самоорганизации студента.

Образовательное пространство, по мнению Ю.В.Сенько, всегда выступало в качестве необходимого условия прогресса, предпосылкой прогресса, фактором и движущей его силой [4], в связи с этим дадим толкование этого термина. Динамика социальной ситуации, ее ценностно-нормативная неопределенность, внедрение западных ценностей и моделей развития, отсутствие реалистичных образовательных стратегий, стихийность целеполагания результатов педагогической деятельности и другие со-

циально-педагогические факторы способствовали внедрению в педагогику понятия «образовательное пространство». Кроме того, опираясь на работу Б.С.Братуся [3], отметим, что использование в педагогике понятия «образовательное пространство» явилось альтернативой традиционному понятийно-терминологическому тезаурусу и показателем соответствия педагогического знания переходу России к открытому диалогу с миром, ее вхождению в мировое образовательное пространство.

В ходе анализа ряда исследований (В.П. Борисенков, Б.С. Братусь, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, Ю.В. Сенько, А.Ф. Степанищев и др.) были выявлены следующие случаи использования понятия «образовательное пространство»: в качестве метафоры, как синонима термина «образовательная среда»; в значении «территориальной» категории, как результат возможной интеграции существующих элементов системы образования; в значении одного из уровней социального пространства (наряду с экономическим, политическим, культурным пространством); как результат конструктивной деятельности и др.

Для осуществления широкой гуманитаризации образования в России необходи-

мо, по мнению ученых и практиков, решить ряд стратегических задач, одной из которых является создание нового образовательного пространства как неперемного условия эффективного функционирования учебного заведения. Следовательно, требуется комплексное решение взаимосвязанных проблем в области организации учебного процесса и самоорганизации студента по осуществлению быта, досуга и отдыха.

Одной из важнейших функций системы высшего образования является культурно-образовательная направленность. П.А.Флоренский писал о том, что культура – это среда, растягивающая и питающая личность. Культура целостна по своей природе и поэтому именно она как в общечеловеческих, так и в национальных рамках создает объективную основу для единства общества и личности, целостности деятельности человека и духовно-нравственных позиций общества. В связи с этим воссоздание значимости культуры, ее «культы» создает и объективную и субъективную возможность преодоления однобокости в развитии личности. Развивающийся в вузах процесс гуманитаризации создает условия для наиболее полного включения образования в целостную культуру общества, что способствует получению студентами методологических знаний в области философии, культурологии, теории и истории культуры и т.д.

Восстановление значимости культуры, освоение ее содержания, насыщение преподавания социально-гуманитарных, естественных и специальных наук знаниями из области общемировой и национальной культуры составляет основу для культурного и интеллектуального развития личности и содержания культурно-образовательной направленности образовательного пространства вуза.

Образовательное пространство российских вузов может стать воспитывающим, если осуществить обновление воспитательной системы по применению потенциальных возможностей взаимо-

действия гуманитарной среды и гуманитарного образования. Однако воспитательное влияние на студенческую молодежь, формирование ее мировоззрения, духовно-нравственных ценностей, общей культуры самоорганизации будет эффективным, если учитывать социально-психологические особенности студенчества.

К важнейшим особенностям данной социальной группы в настоящее время следует отнести изменение идеологии личности, ее ценностно-мировоззренческих ориентаций. Это связано, прежде всего, с тем, что современное студенчество как часть нашего общества переживает и отражает те же специфические противоречия и трудности, что и страна в целом, развивающаяся в условиях переходной экономики.

Специфика личности современного студента, согласно исследованиям В.И. Андреева [1] проявляется в том, что у определенной части студенческой молодежи на первый план выдвигаются экономические мотивы и стимулы его жизнедеятельности. Поэтому взаимоотношения в обществе – деловые, личные, общественные – зачастую рассматриваются через призму материального интереса. Следовательно, важнейшим показателем организации образовательного пространства вуза может выступать мотивационный блок, интегрирующий механизмы духовного мира личности. Среди наиболее активных стимуляторов возникновения таких мотивов и выступают психологическое воздействие социальной среды, потребность в знаниях, личность преподавателя и благоприятные материально-вещественные условия. Эта совокупность способна не только обеспечить достаточно высокий уровень социализации, но и создать социально-психологические условия для целенаправленного процесса социализации. Таким образом, в процессе социализации личности осуществляется взаимодействие социальной среды (в данном случае гуманитарной), гуманитарных, естественных и специальных знаний, эмоций и чувств, суждений и пос-

тупков. Студенческая молодежь в процессе социализации входит в определенную систему общения, приобретает умения ориентироваться в жизненном пространстве, в приоритетах практической деятельности и самоорганизации.

В ходе научно теоретического обоснования процесса развития культуры самоорганизации студенческой молодежи, мы исходим из положения о том, что проектируемый нами процесс является целостным, открытым, динамичным образованием и даёт возможность сделать его целенаправленным в системе высшего профессионального образования, определяя соответствие поставленной цели конечному результату.

Изучение основных требований к профессиональному образованию позволило определить ведущие научно-методические подходы, лежащие в основе процесса развития культуры самоорганизации студенческой молодежи: психолого-педагогический, объективационный, культурологический, интегративно-модульный, системный, личностно-ориентированный, уровневый. В нашем исследовании мы придерживаемся общепринятого понимания самоорганизации как деятельности и способности личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга.

Итак, в основе самоорганизованности как качества личности лежат не только знаниевые и деятельностьные характеристики, но и волевые и оценочные. В соответствии с обозначенными понятиями была определена структура самоорганизации личности студента, которая в процессе профессиональной подготовки трансформируются в параметры будущей профессиональной деятельности (проектировочные, исполнительские, контрольно-оценочные). В

структуру самоорганизации студента включаются следующие качества и умения: проектировочные (умение планировать свою деятельность, ориентироваться во времени, прогнозировать последствия своих решений, формировать стратегии своего развития и самосовершенствования); исполнительские (самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность, конструктивно вести деловое общение); контрольно-оценочные (адекватно оценивать результаты своей деятельности, контролировать свою деятельность) [12].

Общей целевой направленностью образовательного пространства вуза является ее воздействие на личность в интересах формирования гуманитарной культуры специалиста, включающей в себя не только гуманитарное знание и соответствующие умения, но и их применение в профессионально и социально-значимых сферах деятельности и в самоорганизации своей жизненной стратегии. Поэтому важнейшими задачами современного периода организации внеучебной воспитательной деятельности в вузах становятся: создание условий для всестороннего творческого развития личности с высоким уровнем самоорганизации, приобщение студентов к национально-этническим традициям и ценностям, национально-культурной самоидентификации личности.

Кроме того, актуальной задачей воспитания и обучения студентов в вузе в настоящее время становится развитие диалогового мышления и способности достигать конструктивного компромисса как необходимых условий формирования полноценного члена гражданского общества и профессионала-специалиста в своей сфере практической деятельности. Реализация этой задачи может быть в значительной мере организована и осуществлена через локальную гуманитарную среду, отражающую социокультурный характер внеучебной воспитательной деятельности конкретного учебного заведения. Важным компонентом модели гуманитарной среды

вуза должны быть условия, обеспечивающие полноценность и самодостаточность каждой личности, базирующихся на системном подходе к организации внеучебной воспитательной деятельности.

В воспитательном процессе в современных условиях важное место должно отводиться социально-культурному сотрудничеству студентов и педагогических коллективов в целостной социокультурной, педагогически воспитывающей среде. Вместе с тем, современный подход к воспитанию студентов во всё большей степени предполагает переход к самовоспитанию, самоорганизации, самореализации молодым человеком своих качеств и способностей.

Одним из условий, создающим основу для самовоспитания и самореализации личности, позволяющим преодолеть нереализуемый утопичный ориентир «дойти до каждого» может стать разработка системы мероприятий, взаимосвязанных между собой целостной идеей, отражающей различные аспекты воспитания. Эти формы внеучебной воспитательной деятельности могут быть реализованы через создание в вузах различных центров – научной деятельности студентов, художественного творчества, психологического развития личности и др., а также такие направления воспитания как гражданско-патриотическое, нравственно-этическое, военно-патриотическое, эколого-правовое и др.

Технологии воспитания, как определенная дидактическая система, отдающие предпочтение различным формам, методам или средствам могут использоваться как самостоятельные педагогические категории, реализующие те или иные цели воспитания – технологии «профессионального воспитания», «информационные воспитательные технологии» и т.д.

В современных условиях динамичных социально-экономических и политических изменений в мире и в российском обществе все больше утверждаются в социальной практике инновационные методы освоения

социального процесса через различного рода технологии. Социальные технологии во все в большей степени должны выступать как интеллектуальный наукоемкий ресурс, использование которого позволяет не только изучать и прогнозировать различные социальные изменения в обществе, но и активно влиять на практическую жизнь и получать ожидаемый результат.

Мировой опыт свидетельствует о том, что с помощью использования различного рода технологий – глобальных, информационных, обучающих и воспитывающих, внедренческих, человековедческих, политических и других можно направлять развитие общества и его составляющих в нужном направлении, разрешать возникающие социальные конфликты, принимать оптимальные управленческие решения. Общая суть социальных технологий может быть определена как инновационная система методов выявления и реализации скрытых возможностей социальной системы (общества, политической и экономической, правовой, социально-культурной, системы образования и воспитания и др.) и получения при этом оптимального социального результата.

Современными тенденциями воспитательного процесса, его технологий является создание образовательного пространства, составляющего одну из сфер общего пространства жизнедеятельности человека и общества. Разнообразные составляющие образовательного пространства должны воспроизводить в воспитательной деятельности содержание и направления многих уровней, методов регулирования, технологий реализации общих и конкретных особенностей воспитания, находясь при этом в общем информационном поле, а также под влиянием культуры и искусства, науки, техники, новых технологических процессов, религиозных концепций и т.д.

Образовательно-воспитательные системы как важнейшая база формирования новой социально-общественной организации XXI века должны быть способны обеспе-

чить неразрывность и согласованность решения социальных, экономических задач, культурного развития и формирования новой личности, способной воспринять ценностные ориентиры и духовные принципы. Следовательно, важно систематически изучать и рассматривать «портрет» личности XXI в. через призму новой гуманитарной и нравственной культуры.

Одним из направлений воспитательной работы в современных условиях является социальная поддержка студентов. Эта работа органично вписывается в воспитательную деятельность в вузе в целом, что определяется её направленностью на формирование мотивации к повышению заинтересованности студентов в получении мировоззренческих и профессиональных знаний, умений и навыков в организации своего учебного и внеучебного времени, повышению ответственности каждого студента к становлению как личности.

Одновременно с этим, важнейшее значение в современный период приобретает проблема формирования личности как непосредственного производителя материальных благ, активного участника воспроизводства профессионального и культурного потенциала страны. Развитие личности в условиях рыночных отношений должно характеризоваться уровнем профессионализма и соответствующим уровнем самоорганизации, отражающим подготовленность и субъективную готовность человека к решению профессионально-трудовых задач и продуктивной, социально-предметной деятельности.

Итак, важным фактором оптимального развития культуры самоорганизации личности студента является оптимальное функционирование различных структур образовательного пространства вуза (управленческо-организационные, методичес-

кие, технологические, кадровые, правовые, финансовые, материальные), которые сбалансировано обучающую, развивающую и воспитательную сферы высших учебных заведений с целью повышения культуры студенческой молодежи.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2008.
2. Братусь Б.С. Психология нравственного сознания в контексте культуры. – М., 1994.
3. Борисенков, В.П., Гукаленко, О.В., Данилюк, А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. – М.; Ростов-н/Д, 2004.
4. Зимняя, И.А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / под общ. ред. И.А. Зимней. – М., 2003.
5. Миронов, В. Современное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры и философии // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 4.
6. Примерная программа воспитания социально активной личности студента / науч. рук. проекта В.С. Кагерманьян. – М., 2002. – 190 с.
7. Розин, В. Российский маргинал как точка бифуркации // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2004. – № 3.
8. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000.
9. Сериков, В.В. Общая педагогика: избр. лекции. – Волгоград, 2004.
10. Смирнов, С.А. Бытие в свободе, или Проблема культурной идентичности в ситуации онтологического перехода // Мир психологии. – 2004. – № 3.
11. Степанищев, А.Ф. Постнеклассическая наука и новый облик диалектики // Наука и школа. – 2004. – № 3.
12. Фалева, Л.В. Менеджер новой социокультурной ситуации: характеристика и профессиограмма: коллективная монография. – Красноярск, 2011. – С. 25–41.

УДК 37.048.45

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

О.А. Любягина

Аннотация

В статье рассматриваются основные пути решения проблем профессионального самоопределения современных старшеклассников; приводится модель системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению; доказывается одна из гипотез эксперимента по внедрению созданной теоретической модели системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшеклассники, модель, мотивационная готовность.

Abstract

The article considers the basic solutions to problems of professional self-determination of high school seniors. We provide a model of training seniors for professional self-determination, experimentally proving a hypothesis of the experiment to implement the established theoretical model of such training.

Index terms: professional self-determination, high school students, model, motivational readiness.

С каждым годом современное динамично развивающееся общество предъявляет все более высокие требования к компетенциям, которыми должен обладать старшеклассник – мобильность, коммуникативность, умение решать реальные жизненные задачи, умение сотрудничать, способность к самообучению, готовность к профессиональному самоопределению, способность адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию труда. Все эти компетенции необходимы для полноценного формирования грамотных высококвалифицированных специалистов.

В качестве особых ценностно-нормативных комплексов, регулирующих поведение учащихся и определяющих формирование готовности к профессиональному самоопределению, выступают институты социализации, влияние которых будет эффективным и максимально использованным, зная основные проблемы современного общества.

На основе проведенного анализа работ по профессиональному самоопределению старшеклассников (Т.Е. Ефимова, Е.А. Климова, И. Кона, И.В. Лесовик,

Н.С. Пряжникова и др.), процесс формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению можно охарактеризовать следующими стадиями: формирование знаний и умений, составляющих информационную, прогностическую и операционную основы; формирование ценностных ориентаций, определяющих мотивационную основу; формирование мотивационной готовности, являющейся личностно-ориентированной основой.

Для эффективного изучения процесса формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению данный процесс можно построить в виде модели, компоненты которой будут обеспечивать взаимопроникновение и взаимосвязь формирований разного уровня.

В.И. Андреев разработал конкурентоспособную модель учащегося, основанную на следующих качествах личности: четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, лидерство, стремление к саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к профессиональному росту и высокому качеству продукта труда [1]. Вышеперечисленные качества необхо-

димо развивать у старшеклассников в процессе обучения и воспитания.

В частности Т.Е. Ефимова рекомендует применить модель формирования готовности учащихся к профессиональному самоопределению на основе следующих компонентов [2]: диагностика индивидуальных особенностей двух уровней: базовых свойств личности и наличного уровня готовности; развитие психических процессов и свойств личности; формирование готовности к профессиональному самоопределению.

Н.С. Пряжников предложил включить в модель формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению такие компоненты [3], как осознание необходимости профессиональной подготовки; ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемой профессии; общая ориентировка в мире профессий и выделение профессиональной цели; определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальнейшей цели; информирование о профессиях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства; представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов; наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения; начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи.

Процесс формирования профессионального самоопределения старшеклассников – длительный процесс, начинающийся с детства, складывающийся под воздействием различных факторов. Проанализировав проблемы профессионального самоопределения современных старшеклассников, мы наметили основные пути решения.

Чтобы молодой человек мог определиться в мире деятельности, нужны представления о ней, благодаря которым деятельность превращается в предмет мысли, стимулирует поиск средств и способов, необходимых для ее осуществления. Без специального педагогического управления даже хорошо успевающий школьник не сможет обрести нужную ориентировку в мире профессий. Необходима организация такой системы психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, которая приведет к формированию у них способности планировать жизненные и профессиональные перспективы, развитие системы жизненных ценностей, осознание индивидуальных потребностей и жизненных целей. В качестве основы создания современной системы образования, призванной помочь школьникам в профессиональном самоопределении, являются психолого-педагогические условия реализации принципа преемственности в модели «Школа-вуз», опирающиеся на взаимодействие школы, довузовского образования, преподавателей и родителей.

Одним из основных направлений модернизации современной школы становится ее профилизация. Выбор профиля дальнейшего обучения учащимися не должен быть случайным. Поэтому большое внимание необходимо уделять самоопределению старшеклассников на этапе предпрофильной подготовки через организацию профориентационной работы: создание курсов по выбору; формирование информационного пространства, позволяющего старшеклассникам получать актуальные профориентационные сведения; выявление индивидуально-психологических особенностей личности; укрепление сотрудничества со средними и высшими образовательными учреждениями.

Школьное образование ориентировано, в основном, на подготовку старшеклассников к Единому государственному экзамену, не делая акцент на развитие профессиональных качеств учащихся. В решении данной проблемы призвана помочь довузов-

кая подготовка, направленная на развитие профессионально-личностных качеств учащихся, таких, как мобильность, коммуникативность, умение решать реальные жизненные задачи, умение сотрудничать, способность к самообучению, готовность к профессиональному самоопределению, способность адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию труда.

Для успешной реализации функций довузовской подготовки необходимо наличие трех моделей: школьной, вузовской и интегрированной. Школьная модель способствует тому, что учебная деятельность разрабатывается на основе единого стандарта – фундаментального ядра содержания общего образования. Вузовская модель помогает старшеклассникам адаптироваться к учебе в высших учебных заведениях, а также приобрести необходимый специфический багаж знаний, который будет развивать и укреплять профессиональные компетенции. Интегрированная модель позволяет сократить дистанцию между средним и высшим образованиями, опираясь на общеобразовательные и проффильно-дифференцируемые программы.

Несмотря на большое количество исследований по формированию процесса профессионального становления старшеклассников, проблемы профессионального самоопределения актуальны и по сей день, что, прежде всего, связано с политическими, экономическими, образовательными реформами, происходящими в настоящее время.

Система подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению представляет собой сложный многоступенчатый процесс, действие которого осуществляется под воздействием различных факторов и психолого-педагогических условий. Для эффективного развития данного процесса представим его в виде модели, сходной по образцу и подобию исследуемого объекта, то есть системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению. Целью построения мо-

дели этого объекта является формирование мотивационной готовности учащихся к осознанному выбору дальнейшей профессиональной деятельности.

Проанализируем объект с точки зрения цели моделирования. Для начала выделим существенные признаки и свойства исследуемого объекта, которые должны быть отражены в модели, такие как структура объекта (составляющие объект элементы и их взаимосвязь); поведение объекта (изменение внешнего вида и структуры объекта с течением времени, способы реагирования на внешние воздействия, закономерности развития, особенности взаимоотношений с другими объектами).

В качестве структурных элементов системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению нами определены: проблемы профессионального самоопределения современных старшеклассников; задачи организации системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению; психолого-педагогические условия формирования мотивационной готовности личности старшеклассников к профессиональному самоопределению; факторы, влияющие на профессиональное самоопределение старшеклассников; содержание деятельности системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению; формы и методы обучения, оптимально способствующие реализации содержания системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению; результат деятельности системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению.

Вышеперечисленные структурные элементы системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению и их взаимосвязь представлены на рис. 1.

В предлагаемой нами модели проектируется предвидимый результат, который должен быть получен в ходе экспериментального исследования.



Рис. 1. Модель системы подготовки старшекласников к профессиональному самоопределению

Основная цель эксперимента – внедрение созданной теоретической модели системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению и определение ее эффективности. Одной из гипотез эксперимента является то, что в результате становления процесса профессионального самоопределения старшеклассник начинает переоценивать систему межличностных отношений.

Эксперимент по проверке данной гипотезы проводился нами в течении года среди учащихся 9-х и 10-х классов Малого университета факультета довузовского образования Казанского (Приволжского) федерального университета, студентов 1-го и 2-го курсов факультета среднего профессионального образования Университета управления «ТИСБИ» г.Казани, студентов 1-го и 2-го курсов Казанского музыкального училища (колледжа) им. И.В. Аухадеева. Всего в эксперименте участвовали 240 учащихся (контрольная группа – 120 учащихся и столько же учащихся экспериментальной группы).

Для проверки гипотезы на основе изучения психолого-педагогической литературы нами была подобрана методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

Рассмотрим динамику средних значений шкал методики межличностных

отношений Т. Лири среди респондентов экспериментальной группы до и после эксперимента (табл. 1).

По табл. 1 отмечаем, что после формирующего эксперимента у экспериментальной группы старшеклассников увеличилось стремление доминировать, занимать высокое положение среди окружающих, опираясь при этом не столько на свои личные достоинства, достижения, сколько на преимущества своей ролевой позиции (8,7; 9,8), также повысилось стремление к сотрудничеству (7,5; 8,6), независимости (7,3; 8,3), покорно-застенчивости (6,6; 7,1), и наоборот, уменьшилось стремление к агрессии (9,7; 8,4), зависимости (8,4; 7,3), критически-недоверчивое отношение к окружающим (7,8; 6,7) и снизились переживания, продиктованные внутренней необходимостью и не противоречащие личностным интересам (9,7; 8,7).

Итак, целенаправленная работа по формированию типов межличностных отношений со старшеклассниками экспериментальной группы на основе применения модели подготовки учащихся к профессиональному самоопределению привела к тому, что учащиеся переосмыслили и пересмотрели систему межличностных отношений.

Эксперимент по формированию типов межличностных отношений позволил нам

Таблица 1

Динамика средних значений шкал методики Т. Лири среди респондентов экспериментальной группы до и после эксперимента (в баллах)

	Авторитарный	Независимый	Агрессивный	Недоверчивый – скептический	Покорно-застенчивый	Зависимый	Сотрудничающий	Альтруистический	Среднее значение
Значение шкалы до эксперимента	8,7	7,3	9,7	7,8	6,6	8,4	7,5	9,7	8,2
Значение шкалы после эксперимента	9,8	8,3	8,4	6,7	7,1	7,3	8,6	8,7	8,1

получить данные об изменениях уровней сформированности типов межличностных отношений у респондентов экспериментальной группы до и после эксперимента (рис. 2, рис. 3).

По рис. 2 видно, что после эксперимента изменились уровни сформированности таких типов межличностных отношений, как авторитаризм (низкий уровень (16%; 28%), средний уровень (48%; 36%), высокий уровень (38%; 56%), независимость (низкий уровень (28%; 44%), средний уровень (31%; 36%), высокий уровень (41%; 40%), агрессивность (низкий уровень (52%; 61%), средний уровень (15%; 0%),

высокий уровень (33%; 59%), недоверчивость-скептицизм (низкий уровень (60%; 61%), средний уровень (16%; 0%), высокий уровень (44%; 59%).

По рис. 3 видно, что после эксперимента изменились уровни сформированности таких типов межличностных отношений, как покорно-застенчивость (низкий уровень (42%; 52%), средний уровень (24%; 13%), высокий уровень (34%; 35%), зависимость (низкий уровень (40%; 39%), средний уровень (33%; 32%), высокий уровень (27%; 29%), сотрудничество (низкий уровень (33%; 44%), средний уровень (26%; 0%), высокий уровень (41%; 56%), аль-

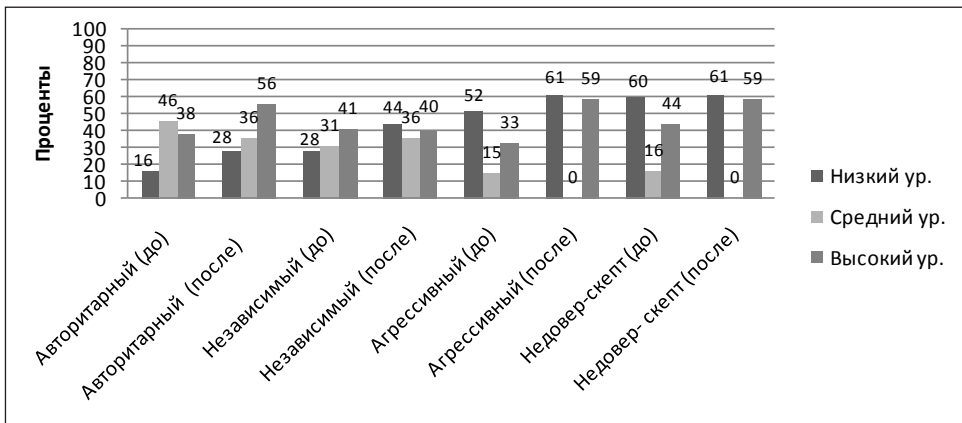


Рис. 2. Распределение уровней сформированности типов межличностных отношений у экспериментальной группы респондентов до и после эксперимента (в %)

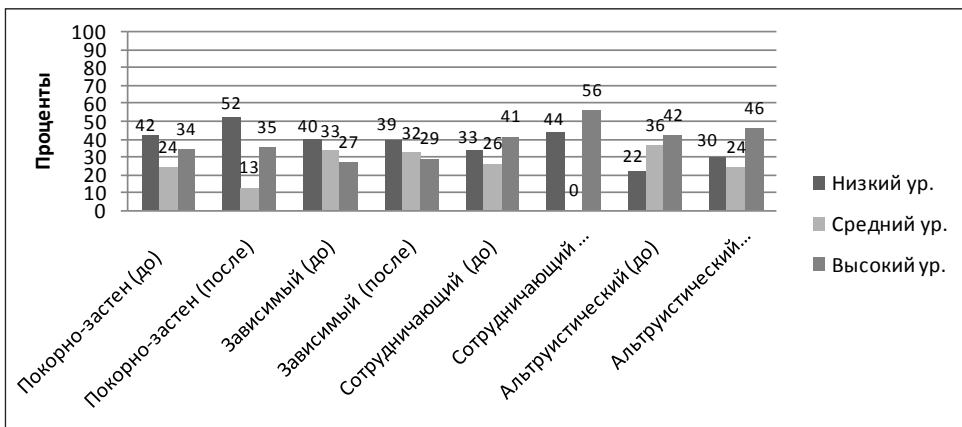


Рис. 3. Распределение уровней сформированности типов межличностных отношений у респондентов экспериментальной группы до и после эксперимента (в %)

труизм (низкий уровень (22%; 30%), средний уровень (36%; 24%), высокий уровень (42%; 46%).

В целом рис. 2 и рис. 3 подтверждают, что после эксперимента старшеклассники начинают переоценивать систему межличностных отношений.

Достоверность различий результатов по формированию типов межличностных отношений у старшеклассников экспериментальной группы до и после эксперимента мы проверили с помощью t -критерия Стьюдента. Результаты респондентов до и после эксперимента: для уровня доверительной вероятности $\alpha=0,001$ достоверно различаются по таким показателям, как независимость, агрессивность, недоверчивость-скептицизм, зависимость, сотрудничество, альтруизм; для уровня $\alpha=0,01$ достоверно различается такой показатель, как авторитаризм; для уровня $\alpha=0,05$ до-

стоверно различается такой показатель, как покорно-застенчивость.

Таким образом, созданная модель позволила нам эффективно сформировать систему межличностных отношений старшеклассников.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития: учеб.-метод. пособие / В.И. Андреев. – Казань, 1996. – 343 с.
2. *Ефимова, Т.Е.* Формирование готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению: дис ... канд. пед. наук / Т.Е. Ефимова. – Челябинск, 2003. – 188 с.
3. *Пряжников, Н.С.* Методы активизации профессионального и личного самоопределения / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.

УДК 378.14

ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЕ «ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА»

Н.В. Телегина

Аннотация

Одним из важных аспектов решения проблемы разработки инновационных концепций и оптимизации технологий контроля качества обучения студентов является изменение подходов к осуществлению контрольно-диагностической функции преподавателя, обеспечивающей его полноценным знанием о том, как студенты усваивают учебный материал, формирующий их как носителей инновационной профессиональной культуры. Контрольно-диагностическую деятельность следует выстраивать на подходах, методах и способах, которые дают возможность учитывать мотивацию каждого студента к учению, индивидуальную траекторию освоения им той или иной учебной темы, его способности, уровень знаний, имевшихся у него к моменту начала усвоения конкретного предмета. То есть, наиболее эффективно контрольно-диагностическая функция учителя реализуется в условиях реализации бинарного подхода с использованием технологии компьютерного тестирования.

Ключевые слова: контроль, самоконтроль, контрольно-диагностическая функция, бинарный подход, тестовый контроль.

Abstract

Changing our approach to the educator's diagnostic and controlling function is an important aspect of enhancing the development of innovative concepts in education quality control. The educator must be fully aware of how the students are working on the material that helps them become immersed in innovative professional culture. Controlling and diagnostic function should be based on approaches and methods that leave some space for a student's individual motivation, for their individual paths while studying a particular topic, for their abilities, level of knowledge at the start of a subject. We conclude that the controlling and diagnostic function works most efficiently under a binary approach involving computer-assisted tests.

Index terms: control, self-control, controlling and diagnostic function, binary approach, testing.

Вмировой педагогической науке идет интенсивный поиск эффективных технологий обучения, разрабатываются инновационные педагогические концепции, направленные на достижение гарантированно высокого качества образования, поэтому и проблема повышения объективности оценки качества результатов обучения специалистов сегодня вполне очевидна. Во-первых, это обусловлено необходимостью повышения качества учебной работы студентов и их положительной мотивации к обучению, во-вторых, потребностью разработки системы критериев и показателей для оценки уровня готовности студентов к профессиональной деятельности, то есть их профессиональной компетентности, в-третьих, это связано с необходимостью повышения конкурентоспособности образовательных услуг российских вузов в ми-

ровом образовательном пространстве, что обусловлено вхождением России в Болонский процесс. Особенно остро в современной системе высшего образования России стоит проблема разработки инновационных концепций и оптимизации технологий контроля качества обучения студентов, которые позволили бы обеспечить гарантированное качество обучения и повышение уровня конкурентоспособности российских специалистов на мировом рынке труда.

Одним из важных аспектов решения данной проблемы является изменение подходов к осуществлению контрольно-диагностической функции преподавателя, обеспечивающей его полноценным знанием о том, как студенты усваивают учебный материал, формирующий их как носителей инновационной профессиональной культуры. Так как в современном высшем учебном

заведении, ориентированном на формирование у студента инновационной профессиональной культуры, контрольно-диагностическая деятельность не должна носить абстрактного, отвлеченного от личности студента характера, то её осуществление надо выстраивать на иных, чем сегодня подходах, методах и способах. Контрольно-диагностическую деятельность следует выстраивать на подходах, методах и способах, которые дают возможность учитывать мотивацию каждого студента к учению, индивидуальную траекторию освоения им той или иной учебной темы, его способности, уровень знаний, имевшихся у него к моменту начала усвоения конкретного предмета. То есть, наиболее эффективно контрольно-диагностическая функция учителя реализуется в условиях реализации бинарного подхода.

Бинарный подход к оптимизации контрольно-диагностических функций образования включает в себя совокупность приемов и способов, обеспечивающих формирование целостной системы профессионального обучения и учения, образования и самообразования, контроля и самоконтроля качества образовательных результатов студентов. Необходимость оптимизации контрольно-диагностических функций при обучении студентов дисциплине «Общая педагогика» обусловила потребность разработки и экспериментальной проверки системы педагогических условий осуществления бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностической функции педагога высшей школы, позволяющей эффективно определять индивидуальную траекторию успешности студента в освоении учебной дисциплины, уровень формирования его мотивации к изучению этой дисциплины, а также уровень имеющихся у него предметных знаний и профессиональной компетентности.

Анализ степени изученности проблемы педагогических условий осуществления бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностической функции педагога высшей школы (В.П. Беспалько, В.С. Леднева, М.А. Чошанова, С.К. Селевко, В.И. Ан-

дреев Г.М. Коджаспирова и др.) и в практике педагогической деятельности показал, что существуют значительные проблемы в структуре и организации процесса реализации контрольно-диагностической функции педагога высшей школы, в то же время, ведется активный поиск эффективных технологий диагностики качества образования и уровня профессиональной компетентности студентов высшей школы и разработка новых педагогических концепций контроля и диагностики в образовании на основе бинарного подхода, гарантирующего наиболее высокий образовательный результат.

Анализ научной литературы позволил определить, что в системе высшего образования наметилась тенденция усиления внимания к проблемам диагностики и самодиагностики качества обучения на основе выявления и учёта личностных, групповых особенностей обучаемых в целях определения наиболее адекватных методов педагогического воздействия. Об этом свидетельствуют исследования Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.А. Реана, В.А. Якунина и др. Однако практическая реализация вышеобозначенных тенденций и подходов невозможна без совершенствования системы педагогической диагностики, о чем свидетельствуют работы Б.П. Битинаса, Н.К. Голубева, Г.А. Деминовой, А.И. Кочетова, Я.Л. Коломинского и др. Анализ диссертационных исследований последних лет показал, что проблема организации системы педагогической диагностики и педагогического мониторинга в образовательных учреждениях различного уровня неоднократно привлекала внимание исследователей.

В то же время, до сих пор не определены перспективные направления развития системы педагогических условий использования бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностической функции, а вузовская практика не располагает на сегодняшний момент универсальной, современной системой контрольно-диагностических средств эффективности образовательного процесса.

Положения и выводы научных исследований последних лет свидетельствуют о том, что педагогическая диагностика как аналитико-оценочная деятельность способна предоставить информацию, необходимую для принятия эффективных управленческих решений, обеспечивающих развитие образовательного процесса в учебном заведении любого уровня. Однако это возможно лишь в том случае, если она располагает современным, технологичным инструментарием и эффективной методикой, способными гарантировать качество и своевременность полученной информации.

Еще М.И. Махмутов определил методы обучения как "бинарные", мы считаем, что по аналогии можно использовать бинарный подход при рассмотрении контрольно-диагностических функций обучения в педагогике высшей школы. Если бинарные методы обучения предполагают выделение парных методов "обучения-учения", то бинарные методы контроля также предполагают выделение соответствующих пар методов "контроль-самоконтроль". Каждое мероприятие в рамках контроля качества обучения по дисциплине, направленное на выявление динамики уровня знаний, компетентности, развития профессионально-личностных качеств, должно параллельно сопровождаться действием студента, направленным на самоконтроль.

Основная задача педагога высшей школы – научить студента навыкам самообразовательной деятельности, одним из существенных компонентов которой является навык самоконтроля

По своей природе образование имеет бинарный характер. В образовании, как и в образовательной деятельности, можно выделить:

- управление и самоуправление;
- преподавание и учение;
- оценку и самооценку;
- контроль и самоконтроль;
- диагностику и самодиагностику, которые в своей основе бинарно представляют деятельность вузовского преподавателя.

В целях повышения качества современного вузовского образования особую роль и значение приобретают такие бинарные категории как контроль и самоконтроль, диагностика и самодиагностика студентов, в том числе и при обучении дисциплине «Общая педагогика».

Контроль в широком понимании означает проверку чего-либо. Он основывается на принципе обратной связи. Контроль за учебной деятельностью обеспечивает внешнюю обратную связь (контроль, выполняемый педагогом) и внутреннюю обратную связь (самоконтроль студента). Контроль является необходимой составной частью процесса обучения, его звеном.

Применяемая в настоящее время система диагностики, контроля и оценки сложилась давно, в других условиях функционирования образовательной системы. Эти условия изменились, что обнажило недостатки применяемого контроля, диагностики и оценки знаний. Главными недостатками можно считать следующие:

1. Недостаточный контроль в процессе усвоения материала не дает точную информацию обо всех знаниях студентов, а лишь частично вскрывает ее.

2. Сложно проводить контроль и диагностику наиболее оптимальным способом.

3. Устный опрос на семинарских занятиях как форма контроля учебной деятельности и ее результатов является выборочным и случайным. Это создает условия для непостоянной работы студентов. Преподаватель при таком контроле не знает, что фактически усвоено каждым студентом.

4. Внешняя диагностика, контроль и оценка преподавателя являются главными, а зачастую и единственными при проверке. И как следствие этого – не осуществляется формирование у студентов привычки и умений самоконтроля и самодиагностики знаний.

Все это не способствует формированию значимости личной ответственности студентов за свою учебную деятельность и ее результаты.

Перечисленные недостатки применяемой системы диагностики, контроля и

оценки знаний в процессе обучения позволяют сделать вывод о том, что ее необходимо совершенствовать. Относится это, прежде всего, к преподавателям высшей школы.

Осмысленная учебная деятельность должна иметь три составных части:

- а) мотивационную;
- б) исполнительско-деятельностную;
- в) рефлексивно-оценочную.

Все они должны быть не только осознаны, но и реализованы полностью. При отсутствии третьей части, в которой должно быть место самоконтролю и самодиагностике, деятельность становится состоящей из случайных и некорректируемых действий.

На сегодняшний день одна из задач преподавателя высшей школы – обучить студентов построению такой учебной деятельности, которая охватывает все ее составляющие части.

Исходя из сказанного, оптимальная модель системы контроля и диагностики процесса обучения должна включать:

1. Внешнюю диагностику, контроль и оценку учебной деятельности студентов.
2. Самоконтроль и самодиагностику студентов своей работы и ее результатов.
3. Сочетание контроля и самоконтроля, диагностики и самодиагностики деятельности и ее результатов.

Одним из методов, позволяющих получить объективную информацию в рамках системы контроля и диагностики процесса обучения, в последнее время является тестовый контроль. Структурные элементы такой системы оценки качества обучения представляют собой совокупность взаимодействующих объектов различной природы, обладающих явно выраженным системным свойством – ориентацией на измерения и измеримость. Тестовый контроль позволяет путем многофакторного и многомерного анализа статистических результатов учебных достижений выявить отражение качества процесса в качестве результата.

Деятельностный характер системы тестирования обусловлен активным взаимо-

действием составителей тестов (преподавателей) и их пользователей (студентов). Так, на практических занятиях по дисциплине «Общая педагогика» студенты осваивают технологию разработки тестов, одновременно принимая участие в составлении контрольно-измерительных материалов по данной дисциплине. Это значительно повышает мотивацию студентов к изучению учебного материала, способствует повышению эффективности самообразования, а также снижает уровень тревожности при текущем и итоговом контроле знаний.

Еще один очевидный плюс тестирования заключается в том, что современные информационные технологии позволяют в значительной степени автоматизировать контрольно-оценочные процедуры и проводить тестирование одновременно для студентов всей группы. При этом происходит значительная экономия времени студента и преподавателя. Использование же компьютерных тестов-тренажеров на этапе подготовки к зачету или экзамену значительно повышает обучающую функцию тестирования и мотивацию студентов к изучению дисциплины.

Независимое тестирование становится важнейшими составляющими контрольно-оценочной системы, выполняющими в роли ведущей функцию экспертизы качества образования.

В этой связи современный тестовый контроль рассматривается как система контрольных измерительных материалов, процедур тестирования, технологий проверки и оценивания результатов учебной деятельности субъектов образовательного процесса. При правильной организации тестового контроля, творческое развитие и саморазвитие студентов становится доминирующим, самоценным, способствуя активизации познавательной деятельности обучающихся и реализации ряда функций контроля.

Диагностическая функция вытекает непосредственно из самой сути любого контроля, но при тестовом она проявляется еще и в том, что он задает требования к полу-

чению валидной информации о качестве знаний, умений и навыков, психологических качествах студентов; способствует их дифференциации по уровню подготовки.

Контрольно-оценочная функция обеспечивает подведение итогов обучения путем осуществления промежуточного или итогового контроля в форме тестов и позволяет количественно измерить показатели учебных достижений аттестуемых.

Обучающая функция реализуется при проведении различных видов обучающего тестирования для освоения студентами как учебного материала, так и технологии о независимого тестирования, использовании заданий в тестовой форме для самооценки и самоподготовки; при использовании тестов проявляется взаимосвязь контролирующей и обучающей функций контроля, что в полной мере отвечает современным мировым тенденциям в переосмыслении роли контроля в образовании, когда контроль, оценка и обучение рассматриваются как взаимопроницающие составляющие единого образовательного процесса.

Развивающая функция проявляется в воздействии на испытуемого результатов тестирования при выявлении несоответствующих и правильных ответов на задания теста, развитии памяти, приобретении навыков применения знаний на практике, стремлении улучшить результат и приобрести более устойчивые знания к следующему тестированию, получении опыта подготовки ответа и переноса знаний из других образовательных областей.

Мотивационно-побудительная функция проявляется в формировании уверенности в объективности оценок и возможности достижения более высоких результатов; повышении учебной мотивации и желания получить более высокий результат; создание атмосферы состязательности и повышение ответственности за результаты учебного труда; ориентация на сотрудничество с педагогом; самоорганизация и самоподготовка.

Воспитательная функция тестового контроля обуславливает усиление интереса к

знаниям, выработку усидчивости и способности работать систематически, приобретение навыков самоконтроля, самооценки и самокоррекции, появление потребности сотрудничать с учителем. Эта функция играет важную роль в формировании мотивационной основы деятельности студентов.

Организационная функция выражается в способности тестирования обеспечивать условия самостоятельной работы, самообучения, самоконтроля, индивидуализации обучения на основе разработки и использования новых образовательных технологий, изменение структуры учебного процесса и формы контроля.

Стандартизирующая функция проявляется в обеспечении одинаковых требований к уровню базовой подготовленности студентов, что особенно важно при итоговой аттестации выпускников.

Управленческая функция связана с получением и анализом квалитетически выверенных результатов учебных достижений студентов и обеспечением условий для принятия обоснованных решений на основе объективной и достоверной образовательной информации.

Социально-экономическая функция обеспечивает сокращение расходов и времени на проведение итоговых контрольно-оценочных процедур.

Гуманистическая функция проявляется в том, что тестовые технологии создают психологически более комфортные условия при контроле, обеспечивая сохранение здоровья за счет снижения психологических нагрузок не только студентов, но и преподавателей.

Реализация перечисленных выше функций зависит от форм и методов подготовки студентов к тестированию, а также от принципов его организации и проведения: научности, эффективности, объективности, валидности и надежности, системности использования в образовательной практике как отражения педагогической адекватности в единстве обучения и контроля.

Некоторые из этих принципов должны быть заложены уже при конструировании

тестов как педагогических измерителей. Так, принцип научности как один из важнейших отражает обоснование критериев оценивания подготовленности студентов за счет использования предварительно апробированных контрольно-оценочных материалов и процедур, повышения надежности и точности педагогического инструментария, достоверности оценок и их устойчивости. Чем качественнее тест, тем меньше ошибка измерения, точнее количественная оценка уровня учебных достижений и ее приближение к латентной характеристике испытуемого – подготовленности. Надежность средства измерения напрямую зависит от его валидности – пригодности измерять то, для чего данный тест создан. Если этот принцип нарушен, то полученные результаты не будут отражать истинного состояния исследуемого объекта, а их анализ может дать ошибочные выводы. Принципы систематичности и эффективности в какой-то степени противоречат друг другу, но их сочетание позволяет достичь обеспечения объективности оценок при минимальных затратах средств, времени и психологических усилий учащихся и педагогов. Наконец, педагогическая адекватность оценок тестового контроля достигается путем выбора из всех элементов контролируемого знания наиболее укрупненных, важных, наиболее полно охватывающих требования стандартов и репрезентативно отражающих содержание подготовки. Этот далеко не полный набор принципов тестового контроля достаточно четко указывает на то, что повышение качества обучения неразрывно связано с совершенствованием систем контроля и созданием условий более тесного сотрудничества студентов и педагогов в образовательном процессе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что система педагогических условий использования бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностической функции включает в себя сис-

тему тестового контроля и самоконтроля знаний студентов с использованием ИКТ; комплекс критериев и индикаторов эффективности применения контрольно-диагностических задач и заданий для студентов по изучаемой дисциплине; научно-методические рекомендации для преподавателя по использованию бинарного подхода к оптимизации контрольно-диагностической функции в системе высшего образования; научно-методические рекомендации для студентов по применению контрольно-диагностических задач и заданий по изучаемой дисциплине. Контрольно-диагностическая деятельность в рамках тестирования является эффективным средством повышения мотивационной включенности студентов в учебный процесс, а также одним из эффективных средств управления процессом обучения студента. Таким средством контрольно-диагностическая деятельность становится в случае использования бинарного подхода при оценке результатов обучения.

Литература

1. *Болотов, В.А.* О построении общероссийской системы оценки качества образования / В.А. Болотов // *Вопр. образования.* – 2005. – № 1. – С. 5–10.
2. *Бордовский, Г.П.* Управление качеством образовательного процесса: монография / Г.П. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапичын. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
3. ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь.
4. *Никитин, В.А.* Управление качеством на базе стандартов ИСО 9000:2000 / В.А. Никитин. – СПб.: Питер, 2002.
5. *Федорова, Н.А.* Контрольно-диагностическая деятельность преподавателя вуза как средство управления процессом обучения студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Федорова. – Тверь: ФГБОУ ВПО «Тверской гос. ун-т», 2011.
6. *Ефремова, Н.Ф.* Тестовый контроль в образовании: учеб. пособие / Н.Ф. Ефремова. – М.: Университетская книга / Логос, 2007.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 638.1.14

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

С.Н. Толстикова, Д.Е. Ермолаев

Аннотация

В связи со спецификой проблем образования современного периода назрела необходимость обновления и развития школы, находящейся в национальных республиках. Необходимо поиск способов улучшения качества педагогов, путем повышения его личностного и профессионального уровней. Регионализация является важным фактором развития образовательного пространства. Каждый из российских регионов в силу социальных, экономических, географических и демографических причин предоставляет своим гражданам различные условия и возможности для развития и социализации.

Ключевые слова: регионализация, школа, учитель социально-гуманитарных дисциплин, личность, профессиональная компетентность, адаптация.

Abstract

The particularities of modern education are pressing for renovation and development of secondary schools in national republics. We need to look for new ways of improving the quality of teacher training by means of increasing their personal and professional level. Regionalization acts as one of the important factors of improving educational space. Each of Russia's regions, by virtue of its peculiar social, economic, geographical and demographic reasons, provides its residents with various opportunities for development and socialization.

Index terms: regionalization, teacher of social sciences and humanities, personality, professional competence, adaptation.

Глобализация, политические, идеологические, экономические перемены, произошедшие в России, глубокая социокультурная противоречивость их результатов стали причиной преобразований во многих сферах общественной жизни, в том числе, в образовании. В связи с этими процессами в современном обществе и, соответственно, в современном образовании обозначено взаимодействие различных культур, что определяет поликультурный характер социальных процессов. Острота этой проблемы обусловлена тем, что поликультурность пространства жизнедеятельности человека стала неотъемлемой чертой современного мира, Российской Федерации, и её регионов.

Данная проблема актуальна для системы образования многонациональных регионов России и затрагивает вопрос системных изменений в профессиональной подготовке учителя в региональных вузах Российской Федерации, готовности выпускников к профессиональной деятельности в условиях взаимодействия представителей различных наций и народностей, а, значит, носителей различных языков, религий, традиций, различных культур.

Обоснование концепции регионализации профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин важно осуществлять с учётом географических, исторических, этнокультурных, конфессиональных, демографических,

лингвистических условий республик России. Значимыми являются условия жизнедеятельности наций и народностей, их менталитет, стереотипы поведения, образ жизни, традиции, язык, проблема двуязычия и другие проявления культурных норм и ценностей. На современном этапе развития региональная система высшего профессионального образования должна обеспечивать готовность специалиста осуществлять профессиональную деятельность, учитывая специфику общероссийской культуры и национальных культур региона, определяющих специфику решения профессиональных задач.

В современной политической, социально-экономической и образовательной ситуации в России проблема поликультурного образования приобретает принципиальную важность. Без ее решения невозможно полноценно осуществить обновление высшего профессионального образования с учетом многообразия культур, готовности к межкультурному взаимодействию в сложных условиях развития современной цивилизации.

Модернизация и реформирование системы образования в современной России направлены на решение проблем методологического, научно-теоретического и практического характера по обеспечению подготовки специалистов всех профилей и уровней, учитывающих полиэтничность населения, региональную и национально-этническую специфику. Обучение высококвалифицированных педагогических кадров для национальных республик.

Переход России к постиндустриальному этапу своего развития сопровождается усилением тенденции к социальной дифференциации в образовательной сфере, социальной поляризации молодежи. В обществе происходит перераспределение шансов на получение детьми полноценного образования в сторону групп, занимающих верхние позиции в социальной иерархии, монополизация ими каналов получения высокого уровня образования, дающего

значительные возможности в современном мире.

Реальностью сегодняшнего социально-политического развития российского общества является его *регионализация* как становление цивилизованного федерализма, качественного обновления федеративного устройства нашего государства. В этих условиях актуальным является формирование региональных рынков труда, а важнейшей задачей профессионального образования – обеспечение социальной защищенности молодежи на этом рынке труда за счет привнесения региональной специфики в содержание и организационные формы профессионального образования.

Наряду с построением региональной системы образования, *регионализация образования* предполагает ее адаптацию к социально-экономическим условиям данного региона. Результатом этого должно стать обеспечение подготовки специалистов, обладающих специфическими для региона профессиональными знаниями и умениями.

Особое значение приобретает процесс регионализации для регионов многонациональных, к примеру, республик Поволжья, а в частности Чувашской Республики. Численность населения Чувашии составляет 1359,9 тыс. чел. Абсолютное большинство населения состоит из двух национальностей – 906,9 тыс. чувашей (67,8%) и 357,1 тыс. русских (26,7%). Кроме того, здесь живут 35,7 тыс. татар (2,7%) и 18,7 тыс. мордвы (1,4%), а также 7,3 тыс. украинцев, 3,8 тыс. марийцев, 2,2 тыс. белорусов и представителей еще 18 национальностей.

Проблема научного обоснования развития педагогического образования, готовящего выпускников к работе в условиях регионализации образования, относится к наименее разработанной области современной педагогической науки. Необходимость ее научного анализа и решения определяется противоречием между требованиями социально-экономического развития регионов и сложившейся в прежние годы системой подготовки педагогических

кадров, не достаточно готовых реализовать опережающую функцию образования в развитии личности и общества, с учетом географической и национально-этнической специфики региона.

Регионализация профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин связана с формированием профессионально-педагогической готовности, предполагающей формирование мотивационно-ценностного отношения учителя к работе, его теоретической и практической готовности, охватывающей весь спектр его личностных качеств. Гуманитарно-личностное и профессиональное развитие учителя должно осуществляться в тесном единстве: наличии направленности личности на работу в условиях многонациональных республик, наличии гуманитарной, национальной, традиционной, экологической культуры, социогуманитарной готовности и умения осуществлять гуманитарно-преобразовательную деятельность в условиях национальной школы.

В условиях многонациональных республик процесс подготовки педагогических кадров должен быть неразрывно связан с гуманизацией, экологизацией, этнопедагогизацией, предполагающих наполнение педагогического процесса культурологическим, этнопедагогическим, краеведческим, диагностическим содержанием. Гуманизация заключается в ориентировании на приоритет субъект-субъектных отношений участников педагогического процесса. Этнопедагогическое и экологическое содержание позволит развить культурологический и социоэтнический потенциал личности учителя, способного в дальнейшей педагогической деятельности воспитать человека, способного обеспечить безопасное существование человека на Земле. Диагностическое содержание позволит учителю своевременно осуществлять коррекцию и творческое преобразование педагогической реальности, прогнозируя качество результатов профессиональной деятельности. Необходима направленность

высшего педагогического образования на подготовку специалистов в соответствии с учетом специфики образовательного пространства, фундаментализации содержания подготовки на базе интеграции знаний и профессиональных умений, создание условий для адаптации выпускников, мобилизация личности на самообразование и саморазвитие.

Регионализация выступает одним из важных факторов развития образовательного пространства. Необходимость регионализации образования определяется существованием реальных социальных и национальных проблем различных категорий населения региона, условий и возможностей по их разрешению и, как следствие, выбором индивидуальных траекторий развития и способов решения профессионально подготовленными специалистами.

В настоящее время выделяются три основные подхода к рассмотрению понятия «регионализация образования»: первый подход предполагает определение регионализации образования как «социально-педагогического явления с позиции проектирования региональной системы образования» (В.Н.Аверкин, В.В.Нестерова, А.П.Ситник и др.); второй подход подразумевает рассмотрение регионализации как принципа построения образовательного процесса наряду с такими основополагающими принципами, как народность, национальный характер образования, социокультурность, демократизация (И.А.Бажина, Е.А.Киуру и др.); третий подход рассматривает регионализацию образования как процесс постоянного развития и совершенствования содержания образования исходя из потребностей регионов (И.А.Закирова, П.Г.Семенов, Г.М.Швецова и др.).

Регионализация профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин понимается как сложное социально-педагогическое явление, процесс и результат полифункциональной подготовки учителя к профессиональной деятельности путем построения образова-

тельной системы, адаптированной к различным уровням и сферам квалификации, возможностям и потребностям личности специалиста, требованиям социального заказа, особенностям и специфике региона. Она предоставляет будущим специалистам возможности самостоятельного выбора индивидуально-профессионального варианта становления и развития по всем направлениям образовательного пространства, а самим образовательным учреждениям обеспечивает конкурентное преимущество на рынке образовательных услуг.

Теоретико-методологическое обоснование концепта «регионализация профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин для сельских школ» включает в себя: выявление методологических подходов к исследуемому феномену; обоснование функций, принципов, факторов, видов регионализации; критериев эффективности и уровней характеристик ее результативности; условий, определяющих ее успешность, а также выявление соотношения исследуемой категории с понятиями «феномен учителя социально-гуманитарных дисциплин в современном обществе». Учет этнокультурных особенностей определяет необходимость подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин способного обучать своему предмету в неразрывной связи с этнокультурой. Особенно это актуально для учителя сельской школы, который учитывает этнокультурные ценности и национальные особенности в процессе обучения.

Методология регионализации профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин представляет собой совокупность теоретических положений об исходных основаниях научно-познавательной деятельности в реальной педагогической деятельности в многонациональной республике.

Содержательно-функциональная концепция регионализации профессиональной подготовки учителя социально-гуманитар-

ных дисциплин отражается в совокупности групп принципов: группой общих принципов профессионального образования (принципы государственной политики в области образования и общие принципы профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе принцип гуманизации, принцип демократизации, принцип приоритетов, принцип непрерывности, принцип преемственности, принцип вариативности) и группой принципов целостного педагогического процесса подготовки будущего учителя (научности, принципом связи теории и практики, принципом наглядности, принципом дифференциации и индивидуализации, принципом сознательности и активности, принципом рефлексивного управления, принципом прочности и действительности результатов).

В качестве инструментария исследования используется уровневый подход, реализующий данную концепцию. Каждый уровень предусматривает методологический анализ определенной совокупности научных знаний. В результате последовательного уровня анализа достигается синтез знаний. Для конкретизации методологических оснований необходимо более подробно рассмотреть и проанализировать содержание уровней анализа знаний применительно к проблеме регионализации профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин.

Первым уровнем анализа методологии процесса регионализации подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин – научно-методический. И.А. Скопылатов отмечает, что данный уровень реализует познавательную функцию теории, обеспечивающей изучение проблем познания и его возможностей, отношения знаний и реальности, исследующей всеобщие предпосылки познания и условия его достоверности и истинности. Он предполагает реализацию в процессе исследования проблем педагогической диагностики диалектического, политического, критического и нравственно-этического подходов [3].

Вторым уровнем методологии процесса регионализации профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин является мировоззренческий. Он реализует мировоззренческую функцию знаний, законов, положений других наук по отношению к педагогике, психологии и непосредственно к проблеме подготовки учителей и позволяет выявлять качественное своеобразие исследуемой подготовки, ее специфику, особенности связей с другими явлениями и процессами [2]. Эти знания и положения наук выступают в качестве специфических подходов. С содержательной стороны мировоззренческий уровень методологии исследования проблемы подготовки учителя для сельских школ, как мы отмечали выше, включают: общенаучные, конкретно-научные, научно-психологические и методико-технологические подходы.

Третьим уровнем методологии процесса регионализации профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин является научно-содержательный, включающий закономерности и принципы педагогического процесса в вузах. Значение этих принципов и закономерностей для исследования и реализации регионализации профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин состоит в том, что они отражают существенные связи и отношения педагогического процесса в вузе; в совокупности предопределяют личностное и профессиональное развитие будущих учителей в ходе педагогического процесса в вузе, его общую направленность и характер; выполняют методологическую функцию по отношению к практической подготовке учителя и исследованиям в этой области.

Четвертый уровень методологии процесса регионализации профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин – логико-гносеологический, включающий в себя наиболее общие проблемы развития педагогики, психологии и педагогики высшей школы как науки. Основными направлениями исследования

проблем профессиональной подготовки в рамках данного уровня являются: анализ объекта и предмета проблемы подготовки будущих учителей; выявление и характеристика научного содержания основных категорий процесса подготовки в высшей школе, определение их места в системе педагогических знаний; обоснование требований к структуре и способам моделирования и формирования системы подготовки учителя для сельских школ; выявление тенденций развития подготовки учителя; выявление и уточнение связей между теорией педагогики, психологии и методики и практикой подготовки учителя; прогнозирование развития теории подготовки учителя, обоснование проблематики исследований.

Данный уровень предусматривает разработку понятий и категорий, позволяющих однозначно трактовать основные научные положения теории и практики подготовки учителя, с высокой степенью научной достоверности определять сущностные и содержательные характеристики терминологии, показать взаимосвязь педагогической теории и практики с принципиально новыми научными знаниями и положениями, понять и оценить мировоззренческую позицию исследователя, реализованную в авторском подходе к исследуемой проблеме.

Пятый уровень методологии процесса регионализации профессиональной подготовки социально-гуманитарных дисциплин – научно-методический. Его содержание составляют знания о методах и этапах педагогического исследования, требованиях, предъявляемых к ним в различных условиях исследовательской деятельности. Педагогические явления исследуются различными методами. Исторически в педагогике и психологии высшей школы сложились и используются следующие методы: теоретический анализ, наблюдение, эксперимент, беседа, письменный опрос (анкетирование, тестирование), изучение результатов деятельности, изучение документов [1].

Шестым уровнем методологии процесса подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин является технологический. Его содержание включает определение совокупности диагностических методик, приемов и процедур подготовки учителя, научное описание данных методик, приемов и процедур, разработка практических рекомендаций по их эффективному осуществлению, разработка модели и последовательности формирования и совершенствования системы регионализации профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин.

И, в заключении обратимся к опыту известного педагога В.А. Сухомлинского. Он считал, что «учение – это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения» [1]. Исходя из этого, педагогу следует строить учебно-воспитательный процесс на основе общения и сотрудничества, на фундаменте психологического единства. Система педагогического образования России признается одной из лучших в современном мире. Она сильна технологической направленностью процесса формирования профессиональной деятельности, основным содержанием которого выступает освоение готового знания, готовых предписаний для ее осуществления. Регионализация профессиональной подготовки учителя социально-гуманитарных дисциплин является необходимым направлением совершенствования системы высшего профессионального образования.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. *Байденко, В.И.* Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко, Дж. Зантворт. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.
3. *Гершунский, Б.С.* Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – Киев: Высшая шк., 1991. – 197 с.
4. *Металова, И.Г.* Вклад выдающегося организатора школьного дела, ученого-педагога В.А. Сухомлинского в отечественную педагогическую науку / И.Г. Металова // Вестник Чувашского педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2002. – № 5 (29). – С. 84–89.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (до 2025 г.), утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 04.10.00 г. № 751 // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–28.
6. *Bamow, V.* Culture and Personality / V. Bamow. – Homewood, Illinois: The Dorsey Press, INC, 163. – P. 95–96.
7. *Bloom, B.S.* Taxonomy of Educational objectives; The Classification of Educational Goals (Hand book № 1, Cognitive Domain) / B.S. Bloom. – NY.: Me Kay, 1956. – 207 p.
8. *Bowden, J. & Marton, F.* The university of learning: beyond quality and competence in higher education. – London: Kogan Page. 1998. ■

УДК 378.046

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

И.В. Губаренко

Аннотация

В статье рассматривается педагогическая проблема профессионального становления студента в образовательной среде вуза в условиях перехода к Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования 3-го поколения.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценности, образовательная среда, профессиональное образование, профессиональное становление, профессиональная компетентность.

Abstract

The article considers the pedagogical issue of students' professional growth in the educational space of a university under the circumstances of modernizing higher education and implementing Federal State Educational Standards of Higher Education, 3rd generation.

Index terms: axiological approach, values, educational environment, professional education, professional growth, professional competency.

Глобализация и информатизация общества ускоряют темпы развития мирового сообщества, существенно расширяя возможности политического и социального выбора. Расширение социального выбора влияет на динамичные структурные изменения, в сфере занятости, вызывая рост конкурентоспособности, определяя постоянную потребность в переподготовке работников и повышении профессиональной квалификации.

Названные выше тенденции в целом способствуют изменению содержания высшего профессионального образования, предполагают соответствие профессионализма выпускников вузов требованиям постиндустриального общества, что не возможно в соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения без сформированности профессиональной компетентности [3].

Профессиональная компетентность студентов, будущих профессионалов в значительной степени формируется в образовательной среде вуза, под влиянием ее нравственной составляющей, которая закладывает основы ценностного отношения к профессиональной деятельности, к своей будущей профессии.

К настоящему времени в педагогической науке накоплен значительный фонд подходов, концепций, реализующих задачи подготовки профессионала в условиях высшего образования, однако основное внимание уделяется внешним обстоятельствам и параметрам построения образовательного процесса, а внутренние, личностные резервы обеспечения высокой результативности процесса обучения в высшей школе и аксиологические ресурсы повышения качества образовательной среды вуза раскрыты не в полной мере.

Тем не менее, аксиологии принадлежит особое место среди базовых методологических подходов к процессу профессионального становления студентов через формирование профессиональной компетентности в образовательной среде вуза.

Сущность аксиологического подхода (В.А.Сластенин, Н.Д.Никандров, В.А.Каналик, Е.Н.Шиянов и др.) [4] состоит в направленности педагогической деятельности на гуманистическое развитие личности как цель, субъект, результат и главный критерий ее эффективности. Аксиологический подход рассматривается в качестве одного из ведущих подходов в контексте гуманистической педагогики и

психологии, так как он признает каждого участника образовательного процесса активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности, позволяет выстроить субъект-субъектные отношения и создать благоприятный психологический климат способствующий профессиональному становлению студента. В качестве приоритетной задачи профессионального образования аксиологический подход выдвигает раскрытие ценностей как интеллектуального, нравственного, творческого потенциала личности, что выражается в способности свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных ситуациях, выбирать, осуществлять инновационные процессы. Также аксиологический подход выполняет функцию связующего звена между познавательным и практическим отношением к миру, так как содержание оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности человека определяется направленностью активности личности на осмысление, признание, актуализацию и создание материальных и духовных ценностей. В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть не только то общее, что объединяет человечество, но и что характеризует каждого отдельного человека. Рассматривать социальное развитие вне человека – значит отделить мышление от его гуманистического фундамента. Именно в контексте такого мышления гуманизация представляет глобальную тенденцию современного социального развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание. Ценности являются регулятором человеческих отношений во всех сферах деятельности, их по праву можно считать определяющим «срезом» духовного развития любой личности.

Аксиологический подход выделяет несколько групп ценностей влияющих на формирование образовательной сре-

ды. «Во-первых, это – общечеловеческие ценности, которые прошли испытание веками, изменениями государственного и общественного устройства многих стран, сохранили свой потенциал как истинных ценностей (истина, жизнь, свобода, счастье, честь, развитие и др.). Во-вторых, это – ценности, обладающие характером преемственности, будучи передаваемыми от поколения к поколению вне зависимости от социальных изменений (труд, гуманизм, красота, знание, идеал воспитанного человека, Отечество и др.). И, наконец, это ценности, ставшие приоритетными в новой системе координат социального развития общества (компетентность, конкурентоспособность, инициативности, успешность и др.)» [3].

Аксиологический подход в данном контексте выступает и как метод, с помощью которого обеспечивается трансляция ценностей культуры и развитие аксиологического «Я» как системы ценностных ориентации, которая содержит и когнитивные, и эмоционально-чувственные, нравственно-волевые компоненты, составляющие содержательное ядро профессиональной компетентности.

Ценностная сфера человека – его личностные, жизненные, ориентиры – влияет на весь процесс жизнедеятельности человека. Синтез ценностей, ценностных ориентиров как реализованных возможностей, так и не удовлетворенных пока потребностей личности в самоуважении, саморазвитии, самореализации есть нечто иное как аксиологический потенциал личности формирующий аксиологические основы становления личности. От того, насколько развит аксиологический потенциал студента, в значительной мере зависят его профессиональное становление и качество его профессиональной деятельности. Развитие аксиологического потенциала личности студента предполагает качественные изменения в ценностном отношении к учебной деятельности, к самому себе, к будущей профессиональной деятельности. Это ста-

новится реальностью, если осваиваемые студентами ценности придают познанию, сотрудничеству, творчеству и самореализации ценностную ориентацию.

Развитие аксиологического потенциала студентов, обладающих субъектной ценностной системой, может быть достигнуто, если в образовательном процессе вуза предусмотрена актуализация ценностного содержания образования. Так же если в образовательной среде вуза обеспечивается ценностное самоопределение будущего профессионала, реализована аксиологическая функция образовательного процесса, внедрена аксиологическая модель, отражающая логику развития аксиологического потенциала, освоение фундаментальных знаний и современных информационных технологий базируется на интеграции интеллектуальных, коммуникативных и креативных умений студента.

Стратегия образовательной среды вуза, по развитию аксиологического потенциала будущего профессионала, является эффективной тогда, когда актуализированное студентом общекультурное и специальное знание, входя в структуру ценностного отношения, используется им для оценки своего профессионального становления в условиях образовательной среды вуза, своего самоопределения в результате морального выбора ценностей и действий по осуществлению предстоящей профессиональной деятельности, академической зрелости, как результата становления у него ценностных ориентаций, без которых знания остаются нереализованными. Следовательно, в данном контексте, значительно меняясь, возрастает роль аксиологического подхода в формировании образовательной среды вуза.

Сущностные характеристики аксиологического подхода заключены в том, что цели, ценности и ценностные ориентации студента и преподавателя их ожидания, потребности, мотивы, притязания и субъектная позиция актуализируются с целью построения индивидуальной траектории

образования, саморазвития и достижения успеха в учебной и научной деятельности.

Аксиологический подход как методологическая база исследования проблем высшего профессионального образования в свете Федерального государственного образовательного стандарта 3-го поколения позволяет определить аксиологические основы профессионального становления студента. Прежде всего, речь идет о тех ценностях, на которые должна ориентироваться сфера образования и которые придают направленность будущей профессиональной деятельности студента.

В контексте исследования выявлены следующие группы ценностей образовательной среды вуза:

- академические ценности (фундаментальность, академическая свобода, ответственность, коллегиальность, профессиональная компетентность, инновационные парадигмы исследования, единство образовательного и исследовательского процесса, критическое мышление;
- ценности личностного роста (самоопределение, самореализация, индивидуальность, субъект-субъектные отношения, профессиональная мобильность, конкурентоспособность;
- ценности гражданского общества (свобода, демократия, социальная справедливость, толерантность, эмпатия, социальная ответственность).

Особое место в профессиональном становлении студента в аксиологической парадигме высшего профессионального образования занимает проблема ценностного самоопределения студентов. Ценностное самоопределение как педагогический феномен представляет собой процесс обретения личностью смысла, целей и ресурсов собственной жизни в пространстве и времени образования. Он предполагает качественные изменения в отношении личности к собственной жизни, благодаря формированию целостного представления личности о мире и осмыслению своего места в нем. Основа самоопределения личности в про-

цессе собственной жизни – ценностные ориентации, подразумевающие будущее и необходимые для обретения смысла и постановки цели, а также способов ее достижения.

Соответственно показателями ценностного самоопределения личности как основы качества высшего профессионального образования выступают: когнитивный (знания о мире, себе, времени, цели и смысле жизни); эмотивный (ценностные отношения к будущей жизнедеятельности, ценностные ориентации личности); деятельностный (совокупность умений целеполагания, планирования, проектирования, выбора, построения временной перспективы жизнедеятельности, разработки и реализации проектов).

Следующим аксиологическим показателем качества высшего профессионального образования, на наш взгляд, является субъектность студента как целостная аксиологическая характеристика личности, раскрывающаяся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения. Субъектность студента – основа востребования и использования им научных знаний как методологических и технологических средств решения собственных образовательных и профессиональных задач. Движущей силой становления субъектности выступает также ценностное самоопределение как процесс обретения студентом смысла, цели, ресурсов образования.

С точки зрения анализа проблемы профессионального становления особый интерес представляют ценности в области межличностных отношений и ценности, направленные на собственное Я, точнее, их взаимосвязь, так как именно они задают вектор проявления субъектности и придают ей смысловую окраску.

Ведущей идеей концепции профессионального становления студентов вуза мы определяем идею о роли аксиологических основ образования как источника и механизма самоорганизации личностного и профес-

сионального роста. Данная идея базируется на необходимости постижения ценностей и смыслов содержания высшего профессионального образования студентом. Постигнутой личностью студента смысл задает ориентир его образовательной и предстоящей профессиональной деятельности, определяет принятие им конструктивных решений, как личностно, так и социально значимых. Постигание студентом смысла высшего профессионального образования может происходить разными способами, в том числе и «одномоментным обретением нового качества» (ценностей и смыслов).

Формирование компетентностной, гуманной, целостной личности в единстве ее внутреннего и социального потенциала является ведущей ценностью в профессиональном становлении студента в образовательной среде вуза. Выделяя аксиологический подход в качестве одного из основных подходов, в процессе профессионального становления студента, мы считаем, что необходимо формировать у будущего профессионала собственную устойчивую систему социальных и профессиональных ценностей и ценностных ориентаций, твердую субъектную ценностную позицию, которые образуют содержательную основу мотивации поведения и выражают внутреннюю основу отношений личности к действительности и уровень сформированности профессиональной компетентности.

Таким образом, аксиологический подход к процессу профессионального становления личности проявляется в необходимости формирования системы гуманистических социально-нравственных ценностных ориентаций личности, без которой невозможно развитие общества, а также социальное и профессиональное развитие личности. У выпускника должна сложиться законченная устойчивая система ценностных ориентаций, которая в дальнейшем имманентно будет определять его жизненный и профессиональный путь. Профессиональное становление студента характеризует определенный уровень

развития основного набора социальных и профессиональных ценностей, некоторые из которых стали его личностным приобретением, ценностными ориентациями, на базе которых начнется новый поиск необходимых ценностей для профессионального роста.

Итак, рассмотренные в статье аксиологические основы значительно повышают качество меняющегося образования в трансформирующемся мире, преобразовывая цели, ценности, ценностные ориентации студента в соответствии с противоречивыми и меняющимися условиями, отношение личности к собственной жизни благодаря формированию целостного представления о мире, себе и других, актуализируя субъектную позицию с целью построения собственной траектории обра-

зования для саморазвития, достижения успеха в учебной, научной, профессиональной деятельности.

Литература

1. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике: монография / под науч. ред. А.В. Кирьяковой. – М.: Дом педагогики, 2008.
2. Ильин, В.В. Аксиология / В.В. Ильин. – М.: Изд-во МГУ, 2005.
3. Кирьякова, А.В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в университетском образовании / А.В. Кирьякова // Высшее образование в России. – 2007. – № 12.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. ■

УДК 37.018.46

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНЕТ-ОЛИМПИАДЫ «УЧИТЕЛЬ XXI ВЕКА» В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ

М.Н. Беленкова

Аннотация

Использование сетевых технологий дает возможность организовать непрерывное педагогическое образование. Утверждается, что при обучении взрослых необходимо применять принципы андрагогики.

Ключевые слова: педагогическая интернет олимпиада, непрерывное образование, проектирование самообразования учителей, неформальные механизмы передачи и формирования знаний и компетенций, андрагогические принципы обучения.

Abstract

Distance education and the use of network technologies provide educators with an excellent opportunity to set up lifelong education for teachers. The article argues that in adult training, principles of andragogy must be applied.

Index terms: Internet contest in pedagogics, lifelong education, designing self-education for teachers, informal mechanisms of transmission and formation of knowledge and competences, andragogical principles, competition of pedagogic skills, professional growth, teacher creativity.

Образование взрослых в России – наименее структурированная подсистема образования, находящаяся в процессе сложного динамического и многослойного процесса формирования норм

и ценностей, правил и смыслов, определяющих функционирование данной подсистемы. Современная организация повышения квалификации является дискретной и направлена на информирование учителей

о новом в законодательстве, педагогике, психологии и частных методиках. В настоящее время становятся весьма актуальными поиск нового содержания повышения квалификации, его организационных форм, направленных на развитие личности педагога.

Повышение квалификации учителей является непрерывным процессом. Непрерывность повышения квалификации объясняется органической взаимосвязью двух неоднозначных процессов: специально организованного краткосрочного обучения (раз в 5 лет под руководством преподавателей) и самообразования, осуществляемого в межкурсовой период. Такая взаимосвязь прерывного, периодически повторяющегося курсового обучения и непрерывного самообразования придает системе повышения квалификации специфические черты, которые отличают ее от всех остальных подсистем непрерывного образования [1, с.297].

Новые стратегии профессионального развития учителей все больше опираются на неформальные механизмы передачи и формирования знаний и компетенций. Главной задачей сетей является внутрисетевой обмен практическими знаниями, накопленными учителями в течение своей педагогической деятельности [3, с.287].

Благодаря использованию сетевых технологий появилась возможность организовать систему переподготовки и повышения квалификации учителей, которая воплотила бы в себе основные черты современного образования, а также сформировать базу для организации непрерывного педагогического образования учителей.

В 2009 году по руководством проф. Могилева А. В. в Воронежском Государственном Педагогическом Университете была разработана Педагогическая интернет олимпиада для учителей (ПИО) – «Учитель XXI века». Эта новая образовательная модель, отражает важность открытого и дистанционного образования, его принципов и практических решений, организует сис-

тему переподготовки и повышения квалификации учителей. ПИО воплощает в себе основные черты современного образования, формирует базу для организации непрерывного педагогического образования, способствует развитию образовательных сетей.

Разработка педагогической Интернет-олимпиады «Учитель XXI века» была вызвана необходимостью адекватно и с опережением реагировать на инновационные тенденции в образовании. Интернет-олимпиада – это синтетический метод, который объединяет педагогические, дидактические, методические и технологические принципы взаимодействия участников учебного процесса; информационные ресурсы, базы данных и знаний; электронные материалы и библиотеки; современные программные средства, средства электронной коммуникации.

Процесс обучения учителей в рамках ПИО «Учитель XXI века» согласуется с исходными принципами андрагогики [2, с.76]: обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения, обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.; взрослый обучающийся обладает жизненным опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого так и его коллег; взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели; взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств; учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

Педагогическая интернет олимпиада для учителей – «Учитель XXI века» состоит из 4 объединенных одной идеей конкурсов:

Визитная карточка, Блиц, Конкурс цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), Чат.

Конкурсы олимпиады проходят на основе образовательных сервисов и технологий Интернет и предполагают коллективную сетевую деятельность педагогов из различных регионов страны. Участие в олимпиаде стимулирует активность и самостоятельность учителей-предметников в отборе, анализе, использовании и самостоятельном конструировании цифровых образовательных ресурсов для учебного процесса

За три учебных года в ПИО приняли участие 675 педагогов, которые представляли образовательные учреждения в 2009/2010 из 46 регионов, в 2010/2011 из 16 регионов, 2011/2012 из 57 регионов страны.. Участники представляли такие населенные пункты Российской Федерации (города, поселки, села), как Омск, Новосибирск, Москва, С-Петербург, Тамбов, Тула, Воронеж, Сургут, Ставрополь, Нефтеюганск, Комсомольск-на-Амуре, Югра и др.

Участники ПИО представляли различные предметные области, такие как математика, информатика, русский язык и литература, биология, физика, химия, изо, музыка, обж, история, технология, черчение. Наравне с учителями-предметниками в ПИО принимали участие воспитатели детских садов, учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования, студенты педагогических вузов, преподаватели вузов, методисты, тьюторы, руководители районных методических объединений, завучи школ, члены экспертных групп по аттестации учителей, члены жюри городских и областных олимпиад по информатике и другим предметам. В то же время среди участников ПИО были профессиональные участники конкурсов: призеры этапов конкурса «Учитель года» разных лет, победители конкурса лучших учителей РФ в рамках приоритетного национального проекта «Образование», призеры Всероссийского конкурса педагогического мастерства «Мой лучший урок» и др.

Все ПИО посвящены формированию компетенций учителей (предметных, коммуникативных, ИКТ и др). Участники создают сайты, блоги, разрабатывают и оценивают ЦОРы, работают в чатах, изучают возможности использования сетевых сообществ для обучения.

Олимпиадные вопросы отражают нормативную базу, содержание образования по педагогике, психологии, по соответствующим дисциплинам, ИКТ компетенции, актуализацию образовательных и воспитательных целей и соответствие их духу времени, педагогический опыт и новаторские идеи, новые технологии, концепцию глобальной стратегии в образовании.

Участие в конкурсах активизирует рефлексию учителя, способствующую осознанию им затруднений и проблем педагогической деятельности, являющуюся катализатором поиска средств их преодоления.

В процессе профессионально-личностного роста учителя происходит преобразование ценностно-смыслового ядра личности.

ПИО (как форма организации обучения) – это активная творческая созидательная деятельность всех участников образовательного процесса на основе интеграции коллективной и соревновательной деятельности с использованием Интернет технологий, направленная на достижение целей обучения (основной образовательной цели – подготовке конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким уровнем готовности к творчеству).

ПИО построена на основе интеграции индивидуальной и командной деятельности, а также соревновательности образовательного процесса в условиях психологически комфортной среды и интенсивного умственного труда. Участие в ПИО помогает научиться распоряжаться своим временем и другими ресурсами.

В олимпиадном движении воссоздается и предметный контекст педагогической деятельности: решение профессионально-

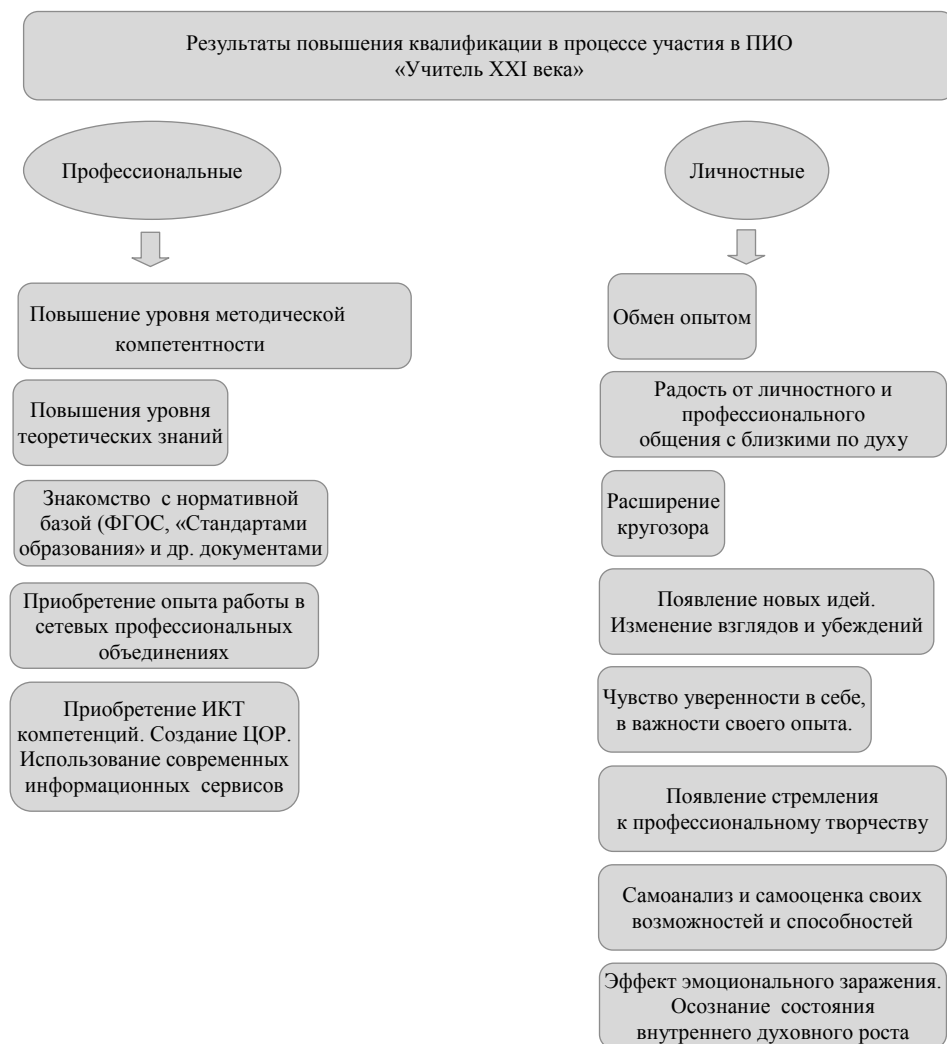


Рис. 1. Результаты повышения квалификации в процессе участия в Педагогической интернет-олимпиаде «Учитель XXI века»

ориентированных задач; осуществление самостоятельного выбора обучающимися приоритетного направления своей деятельности и проведение ее оптимального планирования; введение жесткого ограничения во времени принятия решений, формирование готовности принятия решений в условиях ограниченности ресурсов. Олимпиадные задания как правило допускают множество подходов к решению, приводящих к необходимым результатам.

Олимпиадное движение согласовывается с принципами андрагогики. Оно рассчитано на тех участников, которые имеют личное желание обучаться. Ведущую роль в процессе обучения играет самоуправление, при котором основная работа по формированию профессиональных компетенций проводится самостоятельно, обучающиеся сами выбирают цели процесса познания, определяя источники, тип и объем информации, необходимой

для решения стоящей перед ними проблемы.

Коллективная форма учебной деятельности олимпиадного движения отражает особенности профессионального общения, когда педагоги входят в контакт с друг другом и своими учениками.

Ценность участия в олимпиаде заключается не столько в результате, сколько в самом процессе. Обучение в олимпиадной среде приводит к повышению самооценки и укреплению уверенности в своих силах, повышению уровня эмпатии и толерантности, положительными изменениями в личностной сфере. Обучение в олимпиадной среде способствует формированию основных компетенций педагога: способность порождать новые идеи; способность к анализу и синтезу; способность применять знания на практике; способность к организации и планированию; исследовательские навыки, способность к критике и самокритике; способность адаптироваться к новым ситуациям; работа в команде; навыки межличностных отношений, ИКТ компетенции.

В процессе ПИО учитель превращается из «слушателя» в со-деятеля, со-творца конкретного задания и своей профессиональной деятельности: он погружается в образовательную среду как участник с тем, чтобы затем в собственной практике сформировать подобную обстановку уже как организатор учебной ситуации.

«Проживание» новых педагогических технологий способствует развитию педагогического мастерства: формирование осознанной нацеленности на развитие своих творческих способностей, приобретение знаний об особенностях своего творческого развития, формирование умений организовывать собственную подготовку в различных олимпиадах и конкурсах. Олимпиада является стимулом к личностному и профессиональному росту.

Использование олимпиады как одной из форм повышения квалификации способствует более системному и глубоко-

му усвоению профессиональных знаний, позволяет эффективно формировать свои творческие компетенции и творчески их использовать для продвижения инновационных технологий в современном образовательном процессе. Непрерывное образование выступает как путь и средство творческого роста личности, конструктивного преодоления ситуаций социального и профессионального жизненного кризиса

Важнейшим условием профессионально-личностного роста учителя становится создание педагогического сообщества, способствовавшего расширению образовательного пространства учителя, перехода от внутренней духовной практической работы к внешней – реализации своего духовного потенциала в инновационной профессиональной деятельности.

Участники ПИО во-первых учатся грамотно использовать учебные ресурсы Интернет, во-вторых, те, кто прошел школу дистанционного конкурса, мыслят и действуют по-другому. Они осознают, что сфера их деятельности – открытое образовательное пространство, люди и ресурсы, находящиеся в разных городах. А это ощущение единства учителей всей страны. Педагоги могут использовать опыт других преподавателей. Самое же главное, увеличивается самоуважение участника ПИО: «Я это могу», «Я это сделал». Повышается внутренняя самооценка, меняется внутренний мир педагога.

Литература

1. Белозерцев, Е.П. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

2. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.

3. Фрумина, Е.Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности / Е.Л. Фрумина // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г.А. Ключарев. – М.: ИС РАН, 2008. – 400 с.

УДК 374.02

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Н. Липатова, Н.А. Скуратовская

Аннотация

Статья посвящена вопросам организации сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования в организации внеурочной деятельности. Авторами рассматриваются базовые модели сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования в условиях большого города.

Ключевые слова: модернизация образования, организация внеурочной деятельности, сетевое взаимодействие, модель.

Abstract

The article is devoted to the structural issues of network interaction between general-purpose and further education institutions in the field of extracurricular activities. We look at the basic models of such interactions available in big cities.

Index terms: modernization of education, organization of extracurricular activities, network interaction, model.

Значительной составляющей образовательного процесса современной школы в условиях нового федерального государственного образовательного стандарта является эффективная организация внеурочной деятельности, которая объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной), с целью решения задач воспитания и социализации. При этом решение данных задач осуществляется в тесном взаимодействии с учреждениями дополнительного образования детей. Приоритетные принципы такого партнерства отвечают требованиям личностно-ориентированного обучения:

- свободный выбор ребёнком видов и сфер деятельности;
- ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребёнка;
- возможность свободного самоопределения и самореализации ребёнка;
- единство обучения, воспитания, развития;
- практико-деятельностная основа образовательного процесса.

В этой связи дополнительное образование детей рассматривается как систе-

ма, выполняющая функцию расширения возможностей образовательных стандартов, удовлетворяющая образовательные потребности школьников. Неслучайно в образовательной инициативе «Наша новая школа» высказывается идея о необходимости перестроиться в направлении освоения компетентностей в сфере самостоятельной, познавательной, проектно-исследовательской деятельности. По словам Д. Медведева, система дополнительного образования, в силу своей уникальности, способна не только раскрыть личностный потенциал любого ребёнка, но и подготовить его к условиям жизни в высоко конкурентной среде, развить умения бороться за себя и реализовывать свои идеи.

Модернизация системы образования диктует реализацию многогранного взаимодействия субъектов образования, деятельность которых направлена на формирование сетевой организации научно-методического и практического обеспечения внеурочной деятельности.

До настоящего времени не сложилось однозначного понимания феномена «сеть образовательных учреждений», и каким

образом организуется, оформляется и реализуется данная совместная деятельность. В основе сетевого взаимодействия лежит понятие «сети» как особого типа совместной деятельности людей или организаций.

Под «сетью» можно понимать развивающееся множество различных элементов, находящихся в различных взаимоотношениях и объединенных между собой различными типами связей. Г. Градосельская определяет сеть как объединение трех составляющих: совокупности позиций; отношений между позициями; потоков ресурсов [2]. В социологической энциклопедии сеть рассматривается как совокупность социальных акторов и набора связей между ними, где актор – субъект, активно осуществляющий какую-либо из форм общественной деятельности. В качестве социальных акторов могут выступать индивиды, социальные группы, организации, города, страны. Под связями понимают не только коммуникационное взаимодействие между акторами, но и обмен различными ресурсами и деятельностью (М. Кастельс) [1].

Мы придерживаемся понимания «образовательной сети» авторов модели сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования (Л. Байбородова, Т. Гущина, Е. Евладова, А. Золотарева, Р. Красовский и др.) как способа совместной деятельности учреждений образования, культуры, спорта основой возникновения которых является определенная проблема, в которой заинтересованы все субъекты, вступающие в сеть. При этом, они сохраняют независимость своей основной деятельности, взаимодействуя лишь по поводу данной проблемы, объединяя при необходимости ресурсы для ее разрешения [3].

В ходе эксперимента по введению федеральных государственных образовательных стандартов определился ряд проблем, способствующих низкому качеству организации внеурочной деятельности:

– недостаточно изучен заказ детей и их родителей на дополнительное образование в рамках внеурочной деятельности;

– нарушается принцип свободного выбора ребенком вариативной части базисного учебного плана школы и внеурочной деятельности;

– отсутствие кадрового потенциала и др.

Решение многих проблем возможно при реализации сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования. Однако, самостоятельно интегрироваться в образовательную сеть отдельному учреждению сложно, так как для этого требуется решение достаточно большого количества не свойственных образовательным учреждениям задач: подготовка кадров, выбор партнеров, оформление правовой и содержательной основы взаимодействия, планирование сетевого учебного процесса, определение ресурсного обеспечения, формирование контингента обучающихся по сетевым учебным программам, определение направлений и количества программ внеурочной деятельности и др.

Проблемы, связанные с низким качеством организации внеурочной деятельности активно решаются на различных уровнях. В октябре 2011 г. Детско-юношеский центр «Орион» г. Новокузнецка на семинаре «Модели сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках реализации программ внеурочной деятельности, направленных на воспитание и социализацию обучающихся», организованного МО РФ, принял участие в разработке вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности.

Применительно к образовательной деятельности на семинаре сетевое взаимодействие рассматривалось в трех аспектах.

Во-первых, сеть как система взаимодействия ее участников – образовательных учреждений и других субъектов, объединенных единым координационным советом.

Во-вторых, в содержательном плане сетевое взаимодействие может выстраиваться вокруг совместной образовательной

программы, в том числе программы внеурочной деятельности, где каждый из участников вносит определенный вклад в ее реализацию, в том числе в виде ресурсов.

В третьих, для обучающегося сетевое взаимодействие выражается в том, что при разработке его индивидуального образовательного маршрута он оказывается в ситуации доступа ко всем элементам образовательной сети для решения своих образовательных целей.

Анализ опыта сетевого взаимодействия позволяет рассматривать сеть с двух сторон. Во-первых, сеть может создаваться по определенному поводу, для создания общего результата посредством объединения ресурсов. Во-вторых, сеть может создаваться для обмена ресурсами, но при этом результат у каждого участника сетевого взаимодействия будет свой. В этой связи выделено три базовых типа моделей: концентрированная сеть, распределенная сеть и модель цепи [3].

Первая предполагает наличие центра, где число входящих связей будет намного превышать количество исходящих. Основная суть создания концентрированной ресурсной модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования состоит в накоплении или аккумуляции ресурсов в рамках организации внеурочной деятельности на базе одного или нескольких учреждений, входящих в сеть.

В модели распределенной сети участники договариваются о сотрудничестве в достижении своих образовательных целей, создавая возможность пользоваться ресурсами друг друга. Участники сетевого взаимодействия в данном случае также могут быть самыми разнообразными. При этом каждый участник на определенном этапе поддерживает отношения с определенным количеством организаций. Такая структура имеет очень гибкий характер, поскольку в зависимости от ситуации, возникающих проблем, реализуемых проектов, решаемых задач меняется и структура взаимосвязей.

В модели цепи каждое из звеньев последовательно решает определенную зада-

чу, достигая поставленной цели. Отличие от всех предшествующих заключается в том, что если в первых двух моделях все участники в принципе могут взаимодействовать друг с другом, то здесь цепь взаимодействий четко определена. При этом есть самое первое звено, которое определяет цель, желаемых участников и организует деятельность.

Выбор той или иной модели зависит от конкретного повода (проблемы, события), ради которого формируется данный тип взаимодействия.

Рассмотрим модель сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования в условиях крупного города. В условиях большого города эффективнее решаются основные проблемы, связанные с организацией внеурочной деятельности, – кадровое и ресурсное обеспечение. Разносторонен спектр возможностей взаимодействия учреждений образования и других учреждений, в том числе культуры, и спорта. К основным характеристикам сетевой организации можно отнести: независимость, множество лидеров, объединяющую цель, добровольность связей и множественность уровней взаимодействия.

Управление сетевым взаимодействием образовательных учреждений осуществляет Координационный совет, созданный при муниципальном органе управления. Участниками сети могут выступать не только образовательные учреждения (учреждения дополнительного образования, школы, лицеи, гимназии, дошкольные образовательные учреждения), но также специалисты, эксперты, различные объединения и общества, коммерческие структуры, волонтеры, органы государственной и муниципальной власти, заинтересованные лица. Партнерами образовательных учреждений являются средства массовой информации, учреждения культуры и спорта.

В целях эффективного управления координирующий совет делится на подразделения со своими специализированными функциями (табл. 1).

Таблица 1

Основные функции подразделений координирующего совета в рамках сетевого взаимодействия по вопросам организации внеурочной деятельности

Название подразделения	Функции подразделения
Подразделение по связям с общественностью	включение в сетевое взаимодействие новых участников; взаимодействие с возможными социальными партнерами; позиционирование модели сетевого взаимодействия в общественной среде
Подразделение программ	разработка образовательных программ внеурочной деятельности, их включение в образовательный процесс образовательного учреждения и в индивидуальные образовательные маршруты; выявление потребностей образовательных учреждений и обучающихся и их родителей в направлениях, структуре и качестве образовательных программ внеурочной деятельности
Подразделение качества и оценки образовательных результатов	осуществление диагностики и контроля реализации образовательных программ внеурочной деятельности; подготовка рекомендаций по корректировке существующих программ внеурочной деятельности
Подразделение ресурсного обеспечения (материального, финансового, кадрового, методического и т.д.)	анализ ресурсной обеспеченности внеурочной деятельности участников сетевого взаимодействия; реализация мероприятий по организации ресурсного обеспечения при помощи различных механизмов (обмена, совместного приобретения, договоренностей со сторонними партнерами)
Подразделение нормативно-аналитического обеспечения	анализ интересов участников сетевого взаимодействия и их объединение; выработка общим норм и правил взаимодействия; организационно-правовое и документационное обеспечение сетевого взаимодействия по реализации программ внеурочной деятельности; разработка законодательных инициатив по вопросам сетевого взаимодействия по организации внеурочной деятельности

Ресурсными центрами в разных направлениях внеурочной деятельности могут стать образовательные учреждения дополнительного образования детей города, имеющие необходимую, наработанную годами материальную и методическую базы, высококвалифицированных специалистов, положительный опыт и высокие результаты работы.

Сеть ресурсных центров позволяет оптимизировать деятельность образовательных учреждений за счет эффективной организации научно-методического сопровождения, включения в систему дистанционных и прямых связей, доступа к совместным ресурсам, взаимного обмена опытом, выстраивания межотраслевого и межведомственного социального партнерства, отслеживания результативности деятельности на основе единого монито-

ринга, расширения влияния на общественное сознание.

Сетевое взаимодействие позволит решить имеющиеся проблемы отдельно взятых учреждений по организации внеурочной деятельности; развивать потенциал муниципальной системы образования в данном направлении. Самое главное, повысит качество образования через формирование компетенций, позволяющих решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Оценка сформированных компетенций школьника по выбранному направлению деятельности осуществляется по зачетной

книжке. Основная цель, ведения которой, заключается в объективном отражении результатов ученика в рамках внеурочной деятельности. При этом зачетная книжка должна отражать всестороннюю деятельность ученика в соответствии с выбранным индивидуальным маршрутом, в ней отражаются творческая, проектная, исследовательская и др. деятельности, в которых ребенок себя проявляет. Зачетная книжка является рабочим документом при оценивании его индивидуальных достижений, позволяющая наряду с государственной (итоговой) аттестацией определять рейтинг внеучебной успешности выпускника основной школы. Кроме зачетной книжки, формируется портфолио сертифицированных результатов с творческими работами для подкрепления записей зачетной книжки, что придает больше ценности победам и наградам ребенка.

В условиях сетевого взаимодействия следует отметить роль дополнительного образования в организации внеурочной деятельности, которая заключается:

- в построении индивидуального образовательного маршрута ребенка, ориентированного на личностные и метапредметные результаты;

- в наличии специалистов в узких направлениях дополнительного образования детей, сферах творческой деятельности (художественной, технической, спортивной, социальной и др.) и материально-технической базы для качественной реализации программ дополнительного образования и внеурочной деятельности;

- в открытии ресурсных центров по разным направлениям реализации ФГОС;

- в оказании методической поддержки процессов интеграции общего и дополнительного образования;

- в создании условия для развития детской одаренности и других особых категорий детей (трудных, с ограниченными возможностями здоровья);

- в организации каникулярного времени детей;

- в возможностях духовно-нравственного воспитания, формирования здорового образа жизни, детского самоуправления, коррекционной работы, профилактики негативных явлений среды и др.

В заключение остановимся на ожидаемых результатах функционирования модели сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования по организации внеурочной деятельности, которые выражаются, прежде всего:

- в организации эффективного сетевого взаимодействия по образовательной проблеме – внеурочной деятельности;

- в повышении эффективности развития образования и перехода на новые стандарты в плане организации внеурочной деятельности;

- во введении единой формы зачетной книжки обучающегося, в которой отслеживается формирование компетенций;

- в решении задач индивидуализации образования, удовлетворения потребности конкретного обучающегося во внеурочной образовательной деятельности;

- в освоении участниками сети навыков взаимодействия и формирования основ применения полученных знаний для решения других образовательных проблем.

Литература

1. *Асташова, А.А.* Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития: дис. ... докт. пед. наук / А.А. Асташова. – Брянск, 2001. – 450 с.

2. *Градосельская, Г.В.* Сетевые измерения в социологии: учеб. пособие / под ред. Г.С. Батыгина. – М.: Издат. дом «Новый учебник», 2004. – 248 с.

3. *Золоторева, А.В.* Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: метод. рекомендации / под ред. А.В. Золоторевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 312 с.

УДК 378.004

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ «ЭКОНОМЕТРИКИ»

Л.К. Астафьева

Аннотация

В статье рассматриваются методики использования компьютерных технологий в преподавании эконометрики. Анализируются факторы, позволяющие повысить качество обучения. Отмечается необходимость решения прикладных качественных задач с практическим содержанием.

Ключевые слова: эконометрика, методика преподавания, компетенции, компьютерные технологии, обучающие программы.

Abstract

The article considers methods of applying computer technologies to teaching econometrics. The author analyzes a number of quality enhancement factors for higher education, with a special focus on the need to solve applied qualitative issues with practical content.

Index terms: econometrics, methods of teaching, competences, computer technology, learning software.

В современных условиях, когда решается задача ускорения социально-экономического развития нашей страны, меняются требования к профессиональной деятельности будущих менеджеров и экономистов. Всем известно, что уровень образования – это исходная точка экономического прогресса и залог успешного развития государства и общества, поэтому развитие образования является общенациональной задачей.

Принятие нового закона «Об образовании» и переход к обучению по государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения, которые значительно отличаются от принятых в 2000 году стандартов второго поколения, изменение парадигмы высшего образования от концепции «учить» к концепции «учиться» требует от преподавателей изменений и в технологии обучения [1, с.30].

Более того, сегодня изменились приоритеты среди исходных целей. Выработка новой инновационной образовательной политики в области подготовки экономистов и менеджеров, безусловно, вытекает из тех преобразований, которые необходимо совершить на пути становления новой,

социально ориентированной рыночной экономики. В этих условиях особенно остро встает проблема формирования нового поколения управленческих кадров, способных организовывать и координировать работу персонала, выдерживать все возрастающую конкуренцию на свободном рынке труда, которая лишь возрастет в связи со вступлением нашей страны в ВТО. Поэтому повышение качества подготовки менеджеров и экономистов является неременным условием преодоления кризиса и становления новой общественной устройства.

В настоящее время вузы Российской Федерации официально перешли от традиционно применяемой квалификационной модели подготовки специалиста, основанной на усвоении знаний, умений и навыков, к компетентностной, основанной на готовности выпускника к применению этих знаний, умений и навыков в продуктивной деятельности [10, с.100].

Компетентностная модель подготовки существенно меняет весь образовательный процесс, причем не только само содержание образования, но и технологии обучения. К примеру, учебный план, согласно государственному образовательному федеральному стандарту высшего

профессионального образования по направлениям «экономика» и «менеджмент», предполагает, в частности, развитие таких компетенций, как использование методов технико-экономического анализа, применение методов математического анализа и моделирования, понимание и анализ экономических проблем и процессов.

Как известно, социально-экономические процессы и явления зависят от большого количества факторов, их определяющих, в связи с этим квалифицированным специалистам необходимо не только иметь четкие представления об основных направлениях экономики, но и уметь учитывать сложные, взаимосвязанные многообразия факторов, оказывающих влияние на изучаемый процесс. Кроме того, разработка и внедрение новых прогрессивных технологий, быстрое старение информации, высокая конкурентоспособность на рынке труда делают бесперспективными попытки в рамках университетского образования снабдить выпускника знаниями, достаточными для его дальнейшей профессиональной деятельности. На первый план встают проблемы развития творческой активности выпускника, что, безусловно, связано с совершенствованием методики преподавания и приемов обучения студентов.

Новая модель развития высшего профессионального образования во многом связана со сменой образовательных парадигм, переносащих акценты с образовательной деятельности на самообразовательную, что является одной из первостепенных задач для профессиональной подготовки студента – экономиста.

Дисциплина «Эконометрика» является обязательной частью любой серьезной программы подготовки современных управленцев наряду с микро- и макроэкономикой. Эконометрика – это наука, в которой на базе реальных статистических данных строятся, анализируются и совершенствуются модели реальных экономических процессов, при этом важно отметить, что одним из важнейших направлений эконо-

метрики является прогнозирование различных экономических показателей. Курс эконометрики призван научить различным способам выражения связей и закономерностей через эконометрические модели и методам проверки их адекватности, основанные на данных наблюдений [5, с.374]

Все модели и методы, изучаемые в современном курсе «Эконометрики», возникли как ответ науки на прямой заказ бизнеса, как известно, закономерности в экономике выражаются в виде зависимостей экономических показателей и математических моделей их поведения, поэтому распространенность математических методов планирования в реальной деловой практике исключительно велика.

Проблема изучения взаимосвязей экономических показателей является одной из важнейших проблем экономического анализа. Безусловно, что любая экономическая политика заключается в регулировании экономических переменных, и она должна основываться на знании того, как эти переменные влияют на другие переменные, являющиеся ключевыми для принимающего решения [2, с.246]. К примеру, в рыночной экономике нельзя непосредственно регулировать темп инфляции, однако на него можно воздействовать средствами бюджетно-налоговой и кредитно-денежной политикой. Поэтому, в частности, должна быть изучена зависимость между предложением денег и уровнем цен, то есть математическая модель.

Математические методы, в первую очередь, статистические и эконометрики, предоставляют современные инструменты для анализа в области финансового планирования, для оценки и управления финансовыми рисками, прогнозирования курса производственных ценных бумаг, формирования доходов [6, с.5].

Каким бы видом производства или бизнеса ни занималась организация, ей приходится планировать предпринимательскую деятельность на будущий период. При разработке краткосрочных и долгосрочных

планов менеджеры вынуждены планировать будущие значения таких показателей, как объем продаж, издержки производства, ставки процента и т.д.

Математические методы дают четкие ответы на точно поставленные вопросы, позволяют просчитать последствия выбора того или иного решения на основе того или иного критерия. Однако критерии выбирают менеджеры и решения принимают также они. Поэтому очень важно научить будущего менеджера увидеть в реальной ситуации возможности применения математических методов для повышения эффективности управления, распознать, какую именно из известных моделей использовать и оценить возможность использования полученного результата для принятия разумного решения. Так что будущим специалистам для анализа и управления экономическими процессами на всех уровнях требуется применение математических методов [8, с.6].

Традиционный подход к преподаванию дисциплины «Эконометрика» предполагает, что в процессе обучения основной акцент необходимо делать на математической стороне проблемы, на детальном рассмотрении вопроса о том, как найти решение поставленной задачи, какие эффективные алгоритмы решения использовать и как их технически возможно реализовать. Такой подход, безусловно, оправдан, если речь идет о подготовке математика.

Однако, на наш взгляд, современное требование к подготовке менеджера и экономиста стали несколько иные. Так он должен, в первую очередь, научиться применять готовые программы, а не разрабатывать их заново. Умение применять стандартные программы и использовать их для получения оптимального решения – мы считаем главной задачей обучения.

Для реализации поставленных целей в основу преподавания должен быть поставлен анализ практических задач. Только на конкретных примерах можно научить студентов ставить ту или иную задачу, строить математическую модель для применения

математических методов и анализировать различные аспекты полученных решений. При этом следует отметить, что подавляющее большинство рассматриваемых задач не может быть решено без использования компьютера, однако, с помощью встроенных статистических функций и надстройки «Пакет анализа» пакета Excel можно избежать долгих и утомительных вычислений. Конечно, студент должен знать алгоритмы решения задач, однако, главным в изучении дисциплины эконометрики нам представляется умение интерпретировать полученное решение задачи.

Безусловно, что одним из революционных достижений последнего времени, коренным образом повлиявшим на процесс образования, стало создание Интернета. Современные образовательные процессы не могут проходить без включения в обучение широкого спектра информационных ресурсов [9, с.74]. Все средства обучения в своей основе так или иначе связаны с информационными технологиями, в первую очередь, компьютерными и коммуникационными. Именно применение компьютерных технологий является наиболее перспективным в плане индивидуализации вполне определенных аспектов образования. Роль электронного обучения в настоящее время трудно переоценить. Каждый студент поставлен в ситуацию поиска необходимой ему информации, ответов на конкретные поставленные научные вопросы.

Использование новых образовательных технологий является увлекательной и актуальной задачей современного образования. Внедрение информационных технологий в образовательную сферу позволяет эффективно решать различные педагогические задачи. Так, например, использование цифровых технологий при проведении лекций, семинарских занятий и других видов учебной деятельности позволяет радикальным образом изменить стиль изложения материала, сделать его более интересным [7, с.122]. Представляемую студентам информацию можно со-

проводить анимированной компьютерной графикой и текстом с неподвижным или движущимся изображением. Компьютерная поддержка таких лекций базируется на стандартных программных продуктах. Основным и простейшим таким продуктом признано средство создания и демонстрации компьютерной презентации Microsoft PowerPoint, которое позволяет объединять текстовую, графическую и звуковую информацию [3, с.54]. Именно этот подход был нами использован при создании видеолекций. Все схемы, диаграммы, вывод формул анимирован, временная последовательность появления изображения на экране монитора регулируется щелчком мыши.

При этом информацию можно сопровождать и звуковыми эффектами, однако, если работа на компьютере ведется в индивидуальном темпе, например, при проведении практических занятий в группе, то подобное проводить нецелесообразно, поскольку при индивидуальном темпе работы звуковые сигналы появляются хаотично, так что шумовые эффекты лишь мешают работе. Ни у кого не вызывает сомнений, что используемая в учебном процессе мультимедийность создает психологические условия, способствующие лучшему восприятию и запоминанию учебного материала, активизирует его положительные эмоции, улучшает его психофизиологическое состояние. Следует отметить, что попытки механически переложить учебный материал и технологии традиционного образования на электронное обучение проваливаются изначально. Нет смысла переводить текст учебника на электронный носитель без соответствующих изменений, читать удобнее с бумажного носителя информации

На кафедре экономической методологии и истории Казанского (Приволжского) федерального университета разработан целый комплекс программ, позволяющий использовать в учебном процессе все преимущества компьютерных технологий.

Учебная информация может быть представлена в виде обучающих и контролирующих компьютерных программ, справочников, гипертекста, презентаций и т.п.

Особую роль в преподавании играют электронные учебники и электронные слайды, а также материалы для проведения тестового контроля знаний.

Разрабатывая электронные лекции по всем разделам дисциплины, можно значительно облегчить труд преподавателя при подготовке его к лекционным занятиям. Современные информационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности в размещении, хранении, обработке, структурировании и доставке любой информации любого объема и содержания на любые расстояния.

Можно отметить, что электронные лекции могут быть доступны любому студенту, поэтому, если лекция по какой-либо причине была пропущена, студент может с ней самостоятельно ознакомиться дома. Так что по сравнению с традиционными учебно-методическими средствами электронный учебник имеет ряд несравненных преимуществ, к каковым относится создание условий для самостоятельной работы над учебным материалом, которое позволяет студенту выбирать удобное для него место, время и темп работы.

Это же относится и к семинарским занятиям. Как правило, во время аудиторных занятий студент вынужден следовать темпу, который задает преподаватель или же студент, решающий задачу у доски. Преподавателю в такой ситуации довольно сложно уследить за ходом решения каждой задачи каждым студентом. А потому электронный конспект, содержащий подробное решение типовых задач оказывает помощь и в том, что позволяет студентам разобрать и изучить алгоритм решения задачи в индивидуальном темпе.

Использование компьютерных технологий заключается не только в этом.

Текущий контроль знаний – обязательная составляющая учебного процесса. Он

является реальным рычагом, стимулирующим учебную работу. Качество образования во многом зависит от того, каким образом проверяются знания студентов.

Известно, как много времени при обучении студентов уходит на составление заданий и проверку самостоятельных, контрольных работ, коллоквиумов. Известны также сложности проведения практических и семинарских занятий в группах, где скорость усвоения материала у всех обучающихся различная. Одним из способов проверки знаний является тестирование, которое можно проводить как в процессе обучения для закрепления изученного материала, так и во время экзаменационной сессии.

Оптимизировать учебный процесс помогают также компьютерные программы для проверки знаний, которые можно использовать как на групповых занятиях, так и во время самостоятельной работы. Основную роль в этом играет специализированный класс, оснащенный современными компьютерами, которые объединены в локальную сеть. Все недостатки компьютерного тестирования хорошо известны, однако, этот метод оценки имеет и свои достоинства, а именно возможность объективной оценки по единым критериям, здесь все зависит содержания заданий достаточно лишь исключить возможность угадывания ответов. Созданный на кафедре комплект тестов для проверки знаний состоит из сорока вопросов, чтобы можно было легко оценить знания студентов по принятой в университете сорокабалльной шкале.

Последнее достигается тем, что тест разбит на блоки, и в каждом блоке имеется несколько типовых заданий. При проведении тестового контроля в студенческой группе блоки вопросов у каждого студента появляются случайным образом, да и вопрос из блока также выпадает случайно. К каждому вопросу предлагается пять вариантов ответов. Это практически исключает возможность случайного угадывания ответов. Если студент будет проходить тест еще один раз, то у него на мониторе появятся

совершенно другие вопросы и по иному расположенные.

Время электронного тестирования ограничено и задается преподавателем, а время выполнения одного задания внутри теста определяется каждым студентом индивидуально. При этом в любой момент времени отведенного на выполнение теста в целом студент может вернуться к предыдущим вопросам, изменить ответ или дать ответ на вопрос, если он был ранее пропущен.

Итогом электронного тестирования является оценка работы студента и информация о количестве правильных ответов на вопросы теста.

Безусловно, что электронное тестирование имеет ряд преимуществ, к которым, в первую очередь, следует отнести объективность оценки уровня подготовленности студента, психологическую независимость студента от личности преподавателя, экономию времени, выделенного на опрос студентов стимулирование самостоятельности студента в повышении его интереса к изучаемой дисциплине [4, с.52].

Несмотря на то, что тестирование имеет в педагогической среде много противников, следует отметить, что Рособрназдор Министерства образования и науки Российской Федерации уже на протяжении многих лет проводит эксперимент по мониторингу знаний студентов по различным дисциплинам в режиме онлайн. В дальнейшем предполагается проводить такой мониторинг каждый семестр с целью объективной проверки качества знаний.

Вместе с тем мы считаем, что наиболее эффективным является сочетание различных форм опроса студентов применительно к разным разделам изучаемой дисциплины.

Компетентностный подход – это, прежде всего, индивидуализация обучения, которая требует внедрения иных методов обучения, иных технологий.

Безусловно, развитие компьютерных программ и специальных прикладных программ, совершенствование методов анали-

за сделали эконометрику мощнейшим инструментом экономических исследований.

Нам представляется важным, что использование компьютерных технологий, визуализация излагаемого учебного материала способствует его лучшему пониманию и усвоению.

Литература

1. *Гребнев, Д.С.* Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов / Д.С. Гребнев // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 29-42.
2. *Замков, О.О.* Математические методы в экономике: учебник / О.О. Замков, А.В. Толстопятенко, Ю.Н. Черемных. – М.: Дело и сервис, 2004. – 368 с.
3. *Захарова, И.Г.* Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М.: Изд-во «Академия», 2003. – 328 с.
4. *Киселева, Т.М.* Применение компьютерных технологий обучения в учебном процессе / Т.М. Киселева // Пути совершенствования преподавания общепрофессиональных и гуманитарных дисциплин в военных вузах. – Казань: Изд-во КВВКУ, 2012. – С. 52–56.
5. *Красс, М.С.* Математика для экономистов / М.С. Красс, Б.П. Чупрынов. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
6. *Новиков, А.И.* Эконометрика: учеб. пособие / А.И. Новиков. – М.: ИНФРА, 2006. – 106 с.
7. *Полат, Е.С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина. – М.: Изд-во «Академия», 2007. – 368 с.
8. *Степанов, В.И.* Экономико-математическое моделирование / В.И. Степанов, А.Ф. Терпугов. – М.: Академия. 2009. – 122 с.
9. *Шабанов, А.Г.* Компетентностно-ориентированная модель профессионального образования / А.Г. Шабанов // Инновации в образовании. – 2012. – № 11. – С. 74–78.
10. *Шарф, И.В.* Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели / И.В. Шарф // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 98–102.

УДК 37.01

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Н. Крисковец

Аннотация

В статье рассматриваются возможности индивидуализации процесса развития профессиональной карьеры в условиях непрерывного образования. Непрерывное образование рассматривается как основополагающий принцип образовательной системы. Автор доказывает необходимость самостоятельного выбора профессионалом вектора своего карьерного развития, обосновывает вариативность выбора собственной образовательной траектории.

Ключевые слова: профессиональная карьера; многоуровневость, организационная культура, мотивационная технология, самообразование, возможность выбора, мотивация профессионального развития, образовательная траектория, непрерывное обучение.

Abstract

This article looks at the opportunities of individualizing professional career development under the conditions of lifelong education as a basic principle of educational system. The author argues for an independent choice of a vector in career development by the professional, insisting on variability of a choice of educational path.

Index terms: professional career; multilevel management, organizational culture, motivation technology, self-education, possibility of a choice, motives of career development, educational path, lifelong education.

В последнее время понятие «обучение в течение жизни» (lifelong learning) все чаще становится основополагающей целью политики в сфере образования западных стран как на национальном, так и международном уровнях. Во многих случаях обучение в течение жизни представляется как один из путей достижения социально-экономического развития и как инструмент для продвижения идей информационного общества и общества, основанного на знаниях.

Успешный переход к экономике и обществу, основанных на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь (lifelong learning). Следовательно, системы образования должны не только заложить основу для наступающих перемен, но и сами они также должны измениться. Главная идея нового подхода состоит в том, что непрерывное образование перестает быть лишь одним из аспектов образования и переподготовки; оно становится основополагающим принципом образовательной

системы и участия в ней человека на протяжении всего непрерывного процесса его учебной деятельности.

Однако и успех на рынке труда, и участие в общественных процессах требуют определенных умений и навыков и доступа к современным знаниям. В середине 90-х стало также ясно, что непрерывное образование может стать не только ключом к решению проблем занятости, но и серьезным фактором социального единства. При этом личность и ее потребности должны стать центром любой системы образования и обучения. У людей появляется больше свободы в формировании своего образа жизни, однако, это налагает на них все большую ответственность за свою собственную жизнь. Все сильнее увеличивается разрыв между теми, кто преуспевают на рынке труда, постоянно поддерживая и обновляя свои навыки, и теми, кто безнадежно отстают, не поспевая за стремительно растущими профессиональными требованиями. Все эти перемены можно в сумме описать как переход к «обществу, основанному на

знании» или информационному обществу, т.е. такому, где основу экономики составляют нематериальные товары и услуги и где знания и умения приобретают первостепенное значение. В таком обществе люди сами ответственны за свой успех, они должны стать хозяевами своей судьбы и активными гражданами общества. И лучший способ сделать это – образование длиною в жизнь. Непрерывное образование рассматривает процесс обучения как постоянный континуум «от колыбели до смерти». И его основой служат те базовые навыки, которые человек получает в молодости. В информационном обществе эти навыки должны быть пересмотрены и расширены. К ним надо добавить умение учиться и желание продолжать свое обучение самостоятельно.

В обществе, основанном на знании, информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки необходимые для этого становятся решающим фактором развития, конкурентоспособности и эффективного рынка труда.

Создание образовательного потенциала современного общества – залог его успешного развития в современную эпоху. Мы живем в сложной социально-политической среде, где полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию. И лишь образование в самом широком понимании этого процесса может помочь успешно справиться с этой задачей.

Эти аспекты социально-экономических перемен тесно взаимосвязаны. Они определяют две главные цели непрерывного образования: активная гражданская позиция и конкурентоспособность на рынке труда. Участие в гражданском обществе практически невозможно без успешной профессиональной карьеры, поскольку она составляет фундамент личной независимости, самоуважения и благосостояния, а значит, определяет качество жизни [1].

Целью непрерывного образования является поддержание и развитие в человеке механизмов самореализации, саморегуляции, самоопределения, необходимых для становления самобытного личностного образа и диалогичного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией

При этом под *самореализацией* понимаем процесс и результат максимального развития человеком имеющихся у него задатков и способностей, их реализацию в практических делах. Это также стремление личности к постоянному самосовершенствованию. Саморегуляция – постоянное стремление личности к соотношению своих действий, поступков, намерений, интересов с интересами других людей, их действиями и намерениями, побуждение себя руководствоваться общественными интересами, не теряя при этом себя как личности, неповторимой индивидуальности. Самоопределение – это становление нравственной позиции личности, утверждение собственного «Я», осознание себя, своего места в обществе, своего назначения в жизни.

Самообразование не имеет статуса социального института (и, по всей вероятности, никогда его не обретет). Мы рассматриваем его как вид деятельности, ведущей и базовой социальной функцией которого является самореализация личности. Самообразование – это по настоящему свободный и в то же время наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность.

В постиндустриальном обществе сфера знания – ось, вокруг которой организуются новая технология, экономический рост, стратификация общества (Д. Белл). Важность образования в этом типе общества несомненна, и его технологии претерпевают кардинальные изменения. Суть их – в постепенном смещении соотношения «образование – самообразование» к до-

минантному превалированию последнего. Поэтому отчетливее проявляется тенденция, когда самообразовательные процессы, протекающие стихийно, обретают все более осознанные и рационально организованные формы, самообразование в качестве неотъемлемой составляющей разнообразных видов деятельности человека обретает доминирующие позиции.

Эффективность самообразования зависит от развитости интеллектуальных умений, а также от установок человека на учебную деятельность, от его отношения к знаниям, равно как от его волевых и других личностных качеств. В системе непрерывного образования самообразование выполняет роль связующего звена между дискретно идущими ступенями и стадиями организованной учебы, придавая образовательному процессу целостный и восходящий характер [7].

Под готовностью к самообразованию понимается комплекс склонностей и способностей самостоятельно находить ответы на актуальные вопросы жизни. Готовность к самообразованию включает умение соотносить мир знаний и мир реалий и умение хорошо ориентироваться в различных источниках информации [2].

Учет фактора «образование длиною в жизнь» в системе образования предполагает ее восприятие не просто как последовательности прохождения человеком уровней образования и получения соответствующих компетенций, а сложной структуры взаимосвязанных секторов, где есть множество точек входа и выхода, каналов и переходов, где нет программ, заканчивающихся тупиками. Переход к такому построению системы образования требует существенных ее преобразований, которые включают формирование:

- переходов между различными частями системы образования;
- механизмов поддержки перемещения человека внутри системы образования и из системы образования на рынок труда и обратно.

Развитие многоуровневой системы высшего образования, системы непрерывного образования ориентировано на повышение качества образования через обновление его содержания, форм и методов организации. Вариативная система высшего образования способствует максимальному развитию индивидуальной профессиональной карьеры учителя. Прежде всего, это выражается в осознанном выборе собственной образовательной траектории.

Смена в подходе от образования и учебы к обучению, т.е. к предоставлению различных возможностей в получении (приобретении) необходимых человеку знаний, умений и навыков имеет два важных последствия. Во-первых, это признание того, что в рамках системы непрерывного образования есть небольшая часть заранее прописанных, жестко структурированных и упорядоченных учебных курсов или программ, которые могут быть применимы к любому индивидууму. Эти курсы и программы можно в некотором смысле рассматривать как элементы, из которых каждый желающий может строить свой образовательный ресурс, самостоятельно выбирая необходимые. Человек сам определяет содержание карьерного развития, объема, сроки и др. Причем выбор должен предлагаться многообразным, от готовых наборов образовательных программ до удовлетворения индивидуальных запросов в области профессиональной деятельности. Во-вторых, субъект карьерного развития должен иметь не только больше возможностей выбора, но и более широкие возможности для осуществления действий и принятия осмысленных решений среди различных опций, которые доступны для них.

К принципиальным свойствам инновационной образовательной программы «Управление профессиональной карьерой преподавателя нового поколения» относятся вариативность, нелинейность, индивидуально ориентированный способ освоения компетентностей.

Отличительной особенностью данной программы является принцип модульно-компетентностного построения, в котором программы курсов объединены в содержательные блоки – модули.

Этот опыт интересен тем, что учителя имеют возможность изучать любое число вариативных модулей в зависимости от проблематики карьерного развития. Таким образом, модульное построение программ позволяет системе непрерывного образования гибко реагировать на запросы обучающихся.

Необходимо отметить, что модуляризация обучения не является новым явлением в организации обучения.

Традиционно в дидактике и соответственно в практике работы образовательных учреждений под модуляризацией обучения понимали разбивку учебного материала дисциплин на небольшие составляющие – отдельные, относительно завершённые элементы, именуемые «модулями», которыми легко манипулировать. Такие модули образуют фрагменты дисциплин и комплексы задач для решения, что в совокупности обеспечивает освоение дисциплины учащимися. В этом понимании модуль рассматривается как целостный (условно завершённый) фрагмент содержания обучения.

В современных условиях модуль рассматривается не как фрагмент учебной программы, а как фрагмент образовательной программы. Основной причиной распространения именно такого понимания модуля являются, по-видимому, две характеристики модуля. Во-первых, модуль рассматривается как относительно завершённый фрагмент образовательной программы. Во-вторых, модуль обладает одним важным достоинством – его можно соединять с другими модулями. В этом случае овладение рядом модулей может способствовать реализации профессиональной карьерной стратегии.

Индивидуальный образовательный маршрут выстраивается субъектом, исходя из необходимости выбора вариативных

модулей. Учитель имеет возможность разработки собственного варианта сочетания вариативных модулей.

Использование модульной системы в процессе реализации системы непрерывного образования предполагает «асинхронный» или нелинейный порядок карьерного развития, что является одной из видимых перспектив российского образования [4].

Реализация технологии проектирования индивидуально-образовательного маршрута учителя предполагает предоставление свободы выбора, овладение умениями строить программы собственного развития и профессиональной подготовки в постоянно меняющихся условиях.

К организационно-педагогическим условиям проектирования индивидуально-образовательного маршрута могут быть отнесены:

- *соуправление* учителя и сопровождающего в процессе проектирования и реализации индивидуально-образовательного маршрута;

- *соответствие* содержания индивидуально-образовательного маршрута процессу самореализации личности;

- *соответствие ресурсного обеспечения* цели индивидуально-образовательного маршрута (учебно-программное, информационное, аудиовизуальное обеспечение);

- использование модульного подхода при проектировании индивидуально-образовательного маршрута.

Технология проектирования индивидуально-образовательного маршрута студента основывается на компонентах педагогической деятельности, что выражается в их прямой зависимости.

Мотивационный компонент (изучение потребностей и мотивации студента в получении знаний, формулировка целей обучения).

Когнитивный компонент (проектирование содержания индивидуально-образовательного маршрута студента).

Технологический компонент (формулировка программы управления проекти-

рованием и реализацией индивидуально-образовательного маршрута, организация системы поддержки студента, экспертиза хода и результатов проектирования).

Рефлексивный компонент (анализ, оценка, сравнение результатов с целями деятельности) [3].

В зависимости от степени готовности учителя к реализации учителем индивидуального образовательного маршрута может меняться роль сопровождающего процесс карьерного развития учителя.

Следует обратить внимание на те предпосылки и условия, которые необходимы для запуска, стимулирования реализации индивидуального образовательного маршрута. Со стороны учителя эти предпосылки таковы: фундаментальная теоретическая подготовка; формирование системы самоорганизации, самостоятельной работы и самообразования; приобретение опыта исследовательской деятельности. Со стороны сопровождающего предпосылки и условия содержат ориентированность на систематическую и целенаправленную научно-исследовательскую деятельность; открытость к исследовательской инициативе учителя; поддержку и стимулирование последней в любых доступных формах [6].

Проведенное нами изучение современных педагогических исследований в области структуры и содержания индивидуально-образовательного маршрута привело к определению следующих важных положений:

1. Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую учителю позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении сопровождающими педагогической поддержки его профессионального самоопределения и самореализации.

2. Основу реального осуществления индивидуально-образовательного маршрута составляет построение концептуальной

основы, включающей целеполагание, диагностику, прогнозирование, разработку и отслеживание хода и результата обучения учителя по индивидуально-образовательному маршруту.

3. При этом необходимо отметить, то, что при проектировании индивидуально-образовательного маршрута учитель выступает в качестве субъекта деятельности при консультирующей роли сопровождающего, готового предложить минимально необходимый комплект средств обучения. Одной из главных образовательных целей выступает карьерное развитие, а информация используется как средство организации познавательной деятельности.

Логика проектирования выстраивается на основе поисков закономерностей становления человека в педагогическом процессе. Тогда процесс педагогического проектирования включает в себя «обращение к имеющемуся фонду научных знаний о педагогическом процессе, выбор теоретической модели педагогического процесса, выявление факторов, обуславливающих становление человека в педагогическом процессе, конструирование условий, обеспечивающих активизацию положительных факторов и одновременно предупреждающих (ослабляющих) возможные негативные влияния, анализ продуктивности выделенных условий, реконструкцию предшествующих этапов нового педагогического знания о проектируемом процессе или объекте» [5].

Необходимо отметить, что в реальности проектирование не носит строгой линейности в этапах деятельности, все этапы находятся в тесной взаимосвязи и взаимопереходах.

В заключение сделаем один обобщающий вывод: сегодня человечество находится не на прогрессивном витке своего развития, а на регрессивном. Старая парадигма мышления заставляла говорить о линейном, поступательном, прогрессивном развитии человечества. Но диалектика социального развития такова, что наряду со

«звездными часами человечества» есть и черные, и серые полосы его существования. Вместе с восходами есть и закаты. Эти «закаты», как правило, связаны с забвением главной цели общественного движения – развитием человека, созданием ему условий для жизни, деятельности и профессионального карьерного развития.

Литература

1. Жилина, А.И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования: монография / А.И. Жилина. – СПб.: ИОВ РАО, 2001.
2. Заир-Бек, Е.С. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Е.С. Заир-Бек, А.П.Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
3. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: науч.-метод. материалы / В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
5. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01, 13.00.08 / В.В. Лоренц. – Омск, 2001.
6. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена: метод. материалы. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
7. <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>

УДК 378:17.022.1

АКСИОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ю.В. Лопухова

Аннотация

В данной статье в результате выявления того, что аксиолого-педагогический подход является регулятивом, в соответствии с которым проектируется и осуществляется воспитание толерантности студентов, объясняется теоретическая оправданность и практическая целесообразность употребления терминов «аксиологический» и «педагогический» в понятии «аксиолого-педагогический подход».

Ключевые слова: толерантность, воспитание, подход, студент.

Abstract

This article aims to prove the theoretical importance and practical expediency of using the terms «axiological» and «pedagogical» in the complex concept of «axiologo-pedagogical approach». This choice is based on the fact that the «axiologo-pedagogical approach» acts as a regulator for planning and implementing the development of students' tolerance.

Index terms: tolerance, education, approach, student.

При обосновании концепции воспитания толерантности студентов мы, опираясь на идеи В.В.Серикова о том, что концепция есть система регулятивов, в

соответствии с которыми проектируется и осуществляется процесс обучения (процесс воспитания толерантности студентов. – Ю.Л.) и которые призваны придать

ему определенные целевые, содержательные и процессуальные свойства, благодаря которым он сможет выполнить ожидаемую от обучения (воспитания. – Ю.Л.) социальную функцию [13, с.103], в качестве ведущего регулятива, придающего «содержательные и процессуальные свойства» процессу воспитания толерантности студентов выделяем аксиолого-педагогический подход, реализуемый с помощью принципов, адекватных его сущности и сохранению.

Понимание того, что подход является регулятивом, в соответствии с которым проектируется и осуществляется процесс обучения, воспитания студентов и который призван придать данному процессу определенные целевые, содержательные и процессуальные свойства, во-первых, вписывается в научные представления Э.Г. Юдина о методологическом подходе. Подход, как отмечает Э.Г. Юдин, «можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения, как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [18, с.69]. Во-вторых, в научные представления В.В. Серикова о том, что подход есть стратегия профессиональной деятельности педагога [14, с.133].

Понимание Э.Г. Юдиным и В.В. Сериковым того, что подход руководит общей стратегией исследования, дает нам основание утверждать, что аксиолого-педагогический подход к воспитанию толерантности студентов руководит общей стратегией деятельности преподавателя при разработке концепции воспитания толерантности студентов, при создании аксиологического пространства воспитания, а затем и при проектировании содержания процесса приобщения студентов к ценностям «на уровнях учебного предмета, учебного материала» [9, с.12], при реализации такого содержания на «на уровнях процесса обучения и структуры личности учащегося (студента. – Ю.Л.)» [9, с.12].

Итак, подходом, определяющим стратегию деятельности преподавателя вуза по воспитанию толерантности студентов, является аксиолого-педагогический подход. Подходами, определяющими тактику деятельности преподавателя, с нашей точки зрения, являются контекстный, проблемно-методологический, личностно ориентированный, текстуально-диалогический, задачный и имитационно-игровой подходы, которые обеспечивают как реализацию проектируемого содержания процесса приобщения студентов к ценностям, так и приобщение студентов к ценностям в логике их поиска, оценки, выбора и проекции в рамках направлений деятельности преподавателя.

Возникает вопрос: «Правомерно ли в исследовании, посвященном воспитанию толерантности студентов вуза, заявлять об аксиолого-педагогическом подходе к проектированию содержания процесса приобщения студентов к ценностям, о контекстном, проблемно-методологическом и личностно ориентированном подходе к реализации такого содержания?»

Мы утверждаем: «Да, правомерно». Данное утверждение базируется на идее В.В. Краевского, отмечающего, что положение о воспитании в процессе обучения формулируется как принцип именно потому, что необходимы специальные усилия педагогов-теоретиков, составителей учебных материалов, учителей (преподавателей вуза. – Ю.Л.), чтобы сделать обучение воспитывающим [7, с.57].

Возвращаясь к идеям В.В. Серикова о концепции, скажем, что, соглашаясь с ученым в том, что регулятивы придают «содержательные и процессуальные свойства» процессу обучения, в нашем случае процессу воспитания толерантности студентов, мы, тем не менее, полагаем, что регулятивы не придают целевые свойства процессу обучению и воспитания. С нашей точки зрения, цель и предполагаемый результат определяют выбор подходов, а не подходы (регулятивы) определяют

формирование цели. Целью разрабатываемой нами концепции воспитания толерантности студентов является воспитание толерантности студентов, а предполагаемым, прогнозируемым результатом является иерархически выстроенный ценностный ряд толерантности, в котором зафиксированы отношения фундирования высших ценностей низшими ценностями.

Концепция задает способ создания модели воспитания толерантности студентов, в которой находят свое отражение уже не только содержательные и процессуальные аспекты деятельности преподавателя вуза по воспитанию толерантности студентов, но и целевой аспект, прогнозируемый результат. Заметим, что прогнозируемый результат, о котором речь шла выше, есть результат внедряемой модели, а не концепции, под которой мы, опираясь на идеи В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой, понимаем систему идей и объяснений о ценностном значении вырабатываемого знания о воспитании толерантности студентов.

Мы ведем речь об идее проникновенной сопричастности человечности ценностных миров преподавателя, студента как различных людей, которая (идея) получает свое объяснение через привлечение научного знания, рассматриваемого «не в онтологическом и гносеологическом значении, а в ценностном, то есть в отношении к студенту» [4, с.109]. При этом знание, «благодаря смысловой своей составляющей, входит в структуру ценности» [3, с.83], а приобщение к ценностям и есть воспитание.

Аксиолого-педагогический подход, определяя стратегию нашей деятельности по воспитанию толерантности студентов в аксиологическом пространстве воспитания, находится в основаниях концепции, разрабатываемой нами в контексте уровней методологии на основе идеи проникновенной сопричастности человечности ценностных миров преподавателя, студента.

Прежде чем представить разработанную нами в контексте уровней методоло-

гии концепцию воспитания толерантности студентов в аксиологическом пространстве воспитания, раскроем сущность и содержание аксиолого-педагогического подхода.

Понятие «аксиолого-педагогический подход» состоит из термина «аксиологический», синонимом которого является термин «ценностный», и термина «педагогический». Данные термины входят в понятийный аппарат этики и педагогики. Термин «аксиологический», являющийся производным от слова «аксиология», входит в понятийный аппарат этики, точнее такого ее раздела, как аксиология. Термин «педагогический», являющийся производным от слов «педагог», «педагогика» – в понятийный аппарат педагогики.

Употребление данных терминов в понятии «аксиолого-педагогический подход» именно в таком порядке целесообразно и теоретически оправданно.

Возникает вопрос: «Почему аксиолого-педагогический подход, а не просто ценностный подход?». Задав такой вопрос, мы имеем в виду, что, по сути, педагогический подход к воспитанию есть своего рода тавтология, поскольку под объектом педагогической науки традиционно понимается воспитание, которое по определению предполагает существование педагогической деятельности – деятельности воспитания, о чем речь шла выше при раскрытии сущности и содержания аксиологического пространства воспитания студентов. (Мы не вступаем в дискуссию относительно объекта и предмета педагогики. Подробно об объекте и предмете педагогики в работе В.В. Краевского [8].) Однако в нашем случае без тавтологии обойтись нельзя. В то же время такая тавтологичность снимается, если мы будем учитывать, что слово «педагогический» имеет и такое значение, как принадлежность индивида к конкретной профессии – профессии педагога в широком смысле этого слова, то есть к педагогической профессии, которую обслуживает педагогическая деятельность, являющаяся «объектом педагогической науки» [8, с.33].

«Профессия, – пишет Е.И. Рогов, – есть деятельность, обладающая собственной целью, имеющая собственный продукт, нормы и средства, которые в конечном счете детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественной жизни, которую данная деятельность обслуживает» [12, с.7].

Педагогическая деятельность обслуживает конкретную сферу общества. Возникает вопрос: «Материальной или духовной сферы общества?». Аксиомой является признание того, что педагогическая деятельность, готовящая человека к жизни и к труду, непосредственно, прямо обслуживает духовную сферу общества и опосредованно-материальную сферу общества.

Мы полагаем, что не следует смешивать непосредственное обслуживание педагогической деятельностью духовной сферы общества как сферы, повторим еще раз, «обращения к предельным вопросам, далеко выходящим за грань конкретной деятельности смысла жизни» [5, с.287] с социально-опосредованным ее характером. Смысл такого характера педагогической деятельности заключается в том, что ее результаты в целом, в том числе и результаты деятельности воспитания, проявляются не сразу. Они могут проявиться и по прошествии многих лет. Педагогические влияния создают предпосылочное состояние для становления студента как такого субъекта, который «ставит себе цели из себя и черпает из себя материал своих действий» [6, с.131].

Следует отметить, что студент «ставит себе цели из себя и черпает из себя материал своих действий» не только в материальной сфере, но и в духовной, нравственно-ценностной сфере. Это относится как к периоду обучения в вузе, так и к периоду самостоятельной деятельности по окончании вуза.

Теоретическая оправданность и практическая целесообразность употребления термина «педагогический» в понятии «аксиолого-педагогический подход» объясняется и тем, что термин «педагогический»

отграничивает область применения данного подхода в исследовании. Суть такого отграничения заключается в том, что аксиолого-педагогический подход используется именно в педагогической деятельности преподавателя вуза – как в научной (для разработки концепции воспитания толерантности в аксиологическом пространстве воспитания), так и в практической деятельности (для создания такого пространства и реализации содержания процесса приобщения студентов к ценностям в процессе обучения студентов в вузе и т.д.).

Необходимость такого отграничения объясняется тем, что ценностный подход используется, во-первых, для объяснения общественных явлений. «Ценностный подход, – пишет С. Ангелов, – не повторяет теоретический подход, он имеет определенное место в объяснении общественных явлений» [2, с.115]. Во-вторых, для оценки результатов познания с точки зрения их практической значимости для данного времени и для отдаленного будущего [16, с.104]. В-третьих, при обращении ученых к нравственно-ценностной проблематике наук, благодаря чему снимается эффект сциентизации теоретико-познавательных проблем. Речь идет о включении «ценностного подхода в самое содержание критерия истины» [15, с.134]. В-четвертых, при поиске ответов на вопросы: «Почему у науки есть и этические измерения?» [1], «Свободна ли наука от ценностей?» [10].

Теоретическая оправданность и практическая целесообразность употребления термина «педагогический» в понятии «аксиолого-педагогический подход» объясняется и тем, и это, по-видимому, главное, что данный подход определяет «принципиальную методологическую ориентацию» [18, с.69] преподавателя вуза на организацию «движения» знания по уровням морально-этической педагогической рефлексии. Данный подход в зависимости от решаемых преподавателем вуза задач входит в содержание философского, общенаучного и конкретно-научного уровней ме-

тодологии. На разных уровнях методологии данный подход «оформляется» с помощью различных категорий и понятий, входящих в содержание уровней методологии. Осмысление же содержания данных категорий и понятий осуществляется на этико-педагогическом, морально-педагогическом и нравственно-педагогическом уровнях морально-этической педагогической рефлексии, содержание которых применительно к учителю и его деятельности раскрыто О.К. Поздняковой [11, с.66-69]. Поскольку в нашей работе речь идет о педагогической деятельности преподавателя вуза, постольку становится возможной экстраполяция идеи ученого о содержании уровней морально-этической педагогической рефлексии на наше исследование.

При этом, как подчеркивает О.К. Позднякова, каждому уровню методологии соответствует адекватный ему уровень рефлексии. Так, согласно ученому, философскому уровню методологии соответствуют этико-педагогическая рефлексия (этико-педагогическая рефлексия есть «осмысление учителем (преподавателем. – Ю.Л.) “Я” среди ценностей и норм морали, педагогической морали, есть деятельность его сознания по поводу моральных императивов, норм, обычаев, содержания научных категорий и понятий» [11, с.68]). Общенаучному уровню методологии соответствуют морально-педагогическая рефлексия («осмысление учителем (преподавателем. – Ю.Л.) “Я” среди учащихся и людей (пространство отношений), деятельность его сознания по исследованию своих взаимодействий, отношений с учащимися, когда учитель (преподаватель. – Ю.Л.) мысленно спорит с собой и с другими, обосновывает свою нравственную позицию и/или нравственную позицию другого, оправдывает себя и/или другого») [11, с.67]). Конкретно-научному уровню методологии соответствуют нравственно-педагогическая рефлексия (осмысление учителем (преподавателем. – Ю.Л.) личностного, профессионального «Я» среди своих це-

лей, мотивов, установок, деятельность его сознания по исследованию своих целей, мотивов, установок по отношению к себе) [11, с.67]).

Важно отметить, что преподаватель не только сам осуществляет морально-этическую педагогическую рефлексию, но и развивает способность студентов к морально-этической рефлексии. В случае с развитием способности студентов к морально-этической рефлексии педагогическая составляющая такой рефлексии в расчет не принимается. Студент, обучающийся в Самарском государственном архитектурно-строительном университете, не будущий учитель, а будущий инженер, что, однако, не преуменьшает значения и роли морально-этической рефлексии в его отношениях не только с людьми, но с представителями профессии инженера, которую обслуживает деятельность инженера. Мы имеем в виду, что процесс развития такой способности у студентов – будущих инженеров требует учета того факта, что своей деятельностью инженер, создающий технику, инженерные сооружения, эксплуатирующий технику и инженерные сооружения, вмешивается в природу. «Эффект вмешательства человека в дела природы выступает как возмущение, что оборачивается необходимостью брать на себя задачу компенсации возмущающих результатов своей деятельности. Он представлен одновременно и возмущающим, и регулирующим началом по отношению к природе» [15, с.128].

Важным становится осознание студентами значения нравственно-понимающего отношения к природе, которое предполагает взаимопонимание, правдивость, внимательность, доверие, полноту ценностного ответа, чистоту слова, действия, мысли, словом, реализацию ценностей, образующих ценностный ряд толерантности. Такое отношение к природе требует не нарушать моральных запретов, «основанных на законах науки и обращенных и к Человеку, и к Иному» [17, с.287]. Таким Иным является

и Человек, и Природа. Осознание студентом значения нравственно-понимающего отношения к природе происходит по ценностным критериям, какими являются ценности, которые как образующие содержания сложной ценности «толерантность», обеспечивают студенту видение реальной ситуации возмущения деятельностью инженера природы «глазами» самой природы и «глазами» возмущающего природу инженера. Такое видение не возможно без морально-этической рефлексии студента как человека и как будущего специалиста. Развитие нравственно-понимающего отношения студентов к природе происходит в процессе организации ценностно-ориентационной деятельности, связанной с осуществлением ценностей, фиксирующей ценностные отношения студента не только к человеку, но и к природе.

Заметим, что «убрав» педагогическую составляющую из морально-этической педагогической рефлексии, мы ничего нового в понимание данных уровней не вносим. Новое находится в содержании уровней морально-этической рефлексии студента, если его рассматривать как будущего инженера, что выходит за рамки нашего исследования, не является его задачей.

Литература

1. Агацци, Э. Почему у науки есть и этические измерения? / Э. Агацци // Вопросы философии. – 2009. – № 10. – С. 93–104.
2. Ангелов, С. Марксистская этика как наука / С. Ангелов; пер. с болгар. – М.: Прогресс, 1973. – 264 с.
3. Бездухов, В.П. Культура и образование / В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюткин // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СГПУ, 2002. – С. 66–173.
4. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: СГПУ, 2000. – 185 с.
5. Братусь, Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Б.С. Братусь. – М.: Смысл, 1999. – С. 284–298.
6. Гегель, Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. / Г. Гегель. – Т. 1. – Наука логики. – М.: Мысль, 1975. – 452 с.
7. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара: СГПИ, 1994. – 165 с.
8. Краевский, В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский. – Волгоград: Перемена, 1996. – 85 с.
9. Краевский, В.В. Чему учить? / В.В. Краевский // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 5–23.
10. Лейси, Х. Свободна ли наука от ценностей? Ценности и научное понимание / Х. Лейси. – М.: Логос, 2001. – 360 с.
11. Позднякова, О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя: монография / О.К. Позднякова. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.
12. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1988. – 496 с.
13. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
14. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие / В.В. Сериков. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
15. Туровский, М.Б. Философские основания культурологии / М.Б. Туровский. – М.: РОССПЭН, 1997. – 440 с.
16. Шишкин, А.Ф. О некоторых философских проблемах этики / А.Ф. Шишкин, К.А. Шварцман // Предмет и система этики. – М.: Ин-т философии АН СССР; София: Ин-т философии БАН, 1973. – С. 92–131.
17. Этика / под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевича. – Минск: Новое знание, 2002. – 509 с.
18. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 629.735+378.016+159.1

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНЫХ И ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН

С.В. Колосов

Аннотация

Раскрыты особенности организованного целенаправленного процесса формирования знаний, умений, навыков и психологических качеств для профессиональной деятельности летного (штурманского) состава ВВС РФ.

Ключевые слова: методы, формы и средства обучения, знания, умения, навыки.

Abstract

The article reviews the features of building knowledge, skills and psychological qualities required for the service of flight navigators in Russia's Air Force, as a controlled and purpose-driven process.

Index terms: methods, forms and means of training, knowledge, skills.

«... Люди обычно находят смерть в том, в чем они неискusstны, терпят поражение в том, что они не умеют с пользой применять. Поэтому в ведении войны самое главное – обучение ...» [3].

Вопросы подготовки высококвалифицированных специалистов в любой области были и остаются актуальными, по сей день. Актуальными они являются и при подготовке военных специалистов.

Для военных специалистов обучение характеризуется как организованный, целенаправленный процесс формирования знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для профессионально-ориентированной деятельности.

Для достижения этих целей используются традиционные педагогические методы, формы и средства обучения. В современных условиях в профессиональной подготовке курсантов военных ВУЗов получают широкое распространение нетрадиционные, активные методы обучения. Естественно то, что распределение методов на «традиционные» и «активные» является весьма условным. Любой метод опирает-

ся на традиции, сложившиеся в системе военного образования, и содержит в себе элементы активности. Вместе с тем любые группы методов отличаются по своим задачам, каждая из них выполняет свою, свойственную, прежде всего ей дидактическую функцию.

Что же понимается под «активными» и «традиционными» методами обучения?

Так называемые «традиционные» методы – монологические лекции, семинары, групповые и практические занятия – направлены, как правило, на передачу и закрепление определенной суммы знаний и ориентированы преимущественно на память курсантов. Основными «традиционными» методами являются информационный и репродуктивный.

Активными методами обучения можно назвать такие методы, которые нацелены на развитие у курсантов творческого мышления, навыков и умений самостоятельно и квалифицированно решать военно-профессиональные задачи. К ним относятся: лекция-диалог, интеллектуальная разминка, мозговой штурм, деловые игры, ана-

лиз военно-профессиональных ситуаций, семинар-дискуссия, индивидуальные практикумы, профессиональная консультация, обучение с помощью персонального компьютера и другие.

Их преимущество перед «традиционными» методами состоит в следующем [1]:

– во-первых, указанные методы – диалоговые, а именно диалоговое общение способствует наибольшей активизации познавательных способностей курсантов (восприятие, представление, воображение, мышление, внимание, память, речь), более глубокому и прочному усвоению знаний;

– во-вторых, коллективное обсуждение учебных вопросов предполагает сопоставление мнений, позиций, столкновение различных точек зрения, а это значит, что курсанты самостоятельно формулируют свое мировоззрение, военно-профессиональные взгляды и убеждения;

– в-третьих, участвуя вместе с преподавателем в анализе сложных социально-политических, военно-технических и специальных проблем курсанты от занятия к занятию совершенствуют и развивают навыки и умения диалектического мышления;

– в-четвертых, диалоговые методы учебы являются более привлекательными для курсантов: они сами по себе вызывают интерес у обучаемых, который может затем перерасти к той или иной военной дисциплине, специальности, проблеме;

– в-пятых, активные методы обучения более эффективно по сравнению с традиционными методами обучения способствуют становления у курсантов культуры речи, начальных педагогических навыков.

Умелое использование активных методов обучения предполагает определенную методическую подготовленность преподавателя. Поэтому целесообразно более подробно охарактеризовать эти методы.

Лекция-диалог – это живое, непосредственное общение лектора и аудитории. Ее основными методами является лекция-беседа, лекция-дискуссия, проблемная

лекция. Активизация познавательного интереса курсантов в лекции-беседе можно обеспечить следующими приемами:

1. Постановкой вопросов перед аудиторией. Эти вопросы предназначены не для проверки знаний, а для выяснения мнений и уровня осведомленности по рассматриваемому вопросу, степени их готовности к дальнейшей работе. Они отвечают с мест. С учетом их ответов лектор строит свое дальнейшее рассуждение, а курсанты, обдумывая вопрос, имеют возможность самостоятельно прийти к тем выводам, которые лектор должен был сообщить им в качестве новых знаний. При этом важно следить за тем, чтобы вопросы не оставались без ответов. Иначе они будут носить риторический характер и не обеспечат достаточной активизации мышления курсантов.

2. Приглашением курсантов к коллективному поиску нужных решений. Лектор предлагает курсантам совместно вывести то или иное суждение по отношению к какому-либо явлению, процессу. При этом он обращается к имеющемуся уже опыту и знаниям аудитории. Уточняя и дополняя внесенные предложения, корректируя «направление» рассуждений, лектор тем самым подводит под коллективный опыт теоретическую базу, систематизирует его и возвращает слушателям в виде совместно выработанного тезиса.

Значительными возможностями по развитию у курсантов творческого мышления располагает проблемная лекция. Проблемная лекция отражает логику развития рассматриваемого явления и путем постановки перед курсантами вопросов, получение ответов на эти вопросы обеспечивает усвоение ими необходимых знаний. Первостепенное значение при этом имеет уровень подготовленности, компетентности самого преподавателя и наличия у него умений вводить курсантов в проблемные ситуации.

Проблемная ситуация – это сложная, противоречивая обстановка, создаваемая на занятиях путем постановки проблемных

вопросов, требующая активной познавательной деятельности обучаемых для ее правильной оценки и разрешения [2].

Проблемный вопрос содержит в себе диалектическое противоречие и требует для решения не воспроизведения известных знаний, а размышления, сравнения, поиска, приобретения и применения новых знаний.

Проблемная задача – в отличие от проблемного вопроса содержит дополнительную информацию и при необходимости некоторые ориентиры поиска ее решения. Следует иметь в виду, что понятие «проблемный вопрос» и «проблемная задача» разграничиваются лишь условно, так как вопрос может перерасти в задачу, а задача расчленивается на вопросы и подвопросы. Уровень сложности и характер проблем зависит от подготовки курсантов, изучаемой темы и других обстоятельств. Таким образом, на лекции диалогового характера курсанты находятся в постоянном процессе «сомышления» с лектором и в итоге выступают «соавторами» в решении проблемных задач.

Интеллектуальная разминка – это быстрый опрос курсантов по основным понятиям учебной темы. Этот метод применяется, как правило, в начале группового или практического занятия в целях диагностики и закрепления усвоенных на лекциях знаний, а также приведения их в активное «стартовое» состояние. Интеллектуальная разминка идет как активное диалоговое общение педагога и курсантов. Преподаватель задает вопросы. Если отвечающий затрудняется, то этот же вопрос адресуется другому курсанту, при необходимости уточнения – третьему и т.д. Таким образом, за короткое время (10-15 мин.) курсанты прорабатывают исходные понятия учебной темы, а преподаватель получает возможность оценивать уровень их личной подготовленности. Интеллектуальная разминка позволяет сравнительно активизировать познавательные возможности курсантов, закрепить и обогатить усвоенные ими зна-

ния, существенно сократить период адаптации людей к предстоящему занятию.

Метод «мозгового штурма» (атаки) известен как способ продуцирования новых идей, группового решения сложных познавательных задач. Он может использоваться как фрагмент на занятиях или как занятие в целом. В общем виде методика «мозгового штурма» состоит из следующих этапов: выдвижение преподавателем выносимой на обсуждение проблемы; объявление условий и правил действий участников; коллективный поиск вариантов решения задачи; оценка и отбор наилучших идей. Метод «мозгового штурма» может использоваться на занятиях по любым военным, военно-техническим дисциплинам и психолого-педагогическим темам.

Деловые игры предназначены для развития у курсантов творческого мышления, формирования навыков и умений анализа явлений, процессов, ситуаций, способности принимать обоснованные и взвешенные решения. Различают ролевые и ситуативные игры. В ролевых играх курсанты практически выполняют отведенные роли в соответствии с требованиями профессиональной деятельности. В ситуативных – происходит изучение, разбор и обсуждение конкретных явлений, процессов, наиболее часто встречающихся в практике военных специалистов.

Метод анализа конкретных ситуаций заключается в том, что в процессе занятий создаются проблемные ситуации, взятые из военно-профессиональной практики военнослужащих (например, случаи отказа технических систем, оружия и т.д.). От курсантов требуется глубокий анализ ситуации и принятие соответствующего оптимального решения в данных условиях. Данный метод используется в основном на групповых, практических и семинарских занятиях.

Семинар-дискуссия – это всестороннее рассмотрение участниками занятия, выносимых на обсуждение проблем, сопоставление позиций, взглядов, мнений, совместное нахождение оптимального варианта решения того или иного вопроса.

Под индивидуальным практикумом понимается самостоятельная работа курсантов по заданию преподавателя. Индивидуальные практикумы можно разделять на два вида. Первый – отработка индивидуальных упражнений. Сюда относятся упражнения на закрепление знаний, на развитие навыков и умений их практического использования. Второй – выполнение исследовательских заданий, поиск научного материала по заданной теме, участие в конкретном исследовании. Этот метод как нельзя лучше применим к самостоятельной работе под руководством преподавателя, лабораторным и практическим занятиям.

Профессиональная консультация приобретает важное значение при комплексном проведении занятий на основе активных методов обучения. Профессиональная консультация проводится преподавательским и командным составом и предназначена для:

- вооружения курсантов советами методического и предметно-практического характера;
- оказания наставнической помощи и поиска необходимой информации, преодоления затруднений;
- изучения интересов, склонностей военнослужащих, их готовности к профессиональной деятельности.

Для инженерной кафедры важным методом обучения является показ. Показ при обучении осуществляется на конкретных действующих образцах военной техники и вооружения. Показу обычно предшествует (или сопровождает его) устное изложение в виде рассказа или объяснения. Это помогает направлять внимание курсантов в процессе показа именно на те элементы, которые в данные моменты следует наблюдать. Показ дает возможность создать у курсантов конкретные представления об изучаемых предметах, проникнуть в сущность явлений, а, следовательно, понять их.

Изучение конструкции приборов и агрегатов, двигателей, специального оборудования лучше всего проводить на натураль-

ных пособиях, а при изучении процессов, происходящих в них, и взаимодействия частей применять принципиальные схемы, разрезные макеты и кинофильмы.

Демонстрацию натуральных пособий следует начинать с показа общего вида, а затем переходить к отдельным частям. Например, двигатель самолета демонстрируется в начале в общем виде, а потом в разрезе с перечислением и показом его отдельных частей. При демонстрации натуральных пособий не рекомендуется вести записи, так как это отвлекает внимание от наблюдения. Записи целесообразно произвести после показа, когда курсанты смогут осмысленно записать необходимые для них сведения.

Демонстрацию схем, в которых показана динамика явлений, рекомендуется производить от частного к целому, то есть в начале показать работу отдельных деталей или отдельных процессов, а затем их взаимодействие. Это поможет лучше разобраться в сложных процессах.

Показ работы техники на земле и в воздухе имеет большое значение при изучении состава, принципа действия и эксплуатации систем учебного и боевого самолетов. При обучении технике выполнения работы рекомендуются следующие приемы:

- показать все действия, которым курсант должен научиться, в том темпе, в каком они выполняются в обычных условиях. Это даст общее представление о выполнении работы;
- показать все действия расчленено, в замедленном темпе. Это позволит понять сущность и значение каждого действия;
- повторить показ в полном объеме, но в несколько замедленном темпе, лав курсантам возможность вновь проследить весь процесс с пониманием каждого отдельного движения и действия. В процессе показа следует пояснениями направлять внимание курсантов на существенные стороны работы; указать, как при этом переключать внимание, чтобы не упустить ее важные моменты;

– дать курсантам возможность самостоятельно выполнить всю работу. Если при этом возникнут ошибки, устранять их показом, объяснением или подсказкой;

– оценить действия каждого курсанта, показав и проанализировав наиболее часто встречающиеся ошибки.

Показ, отработка и закрепление первичных навыков в эксплуатации систем современных самолетов возможны в специализированных лабораториях учебно-тренажного комплекса и специализированных классах кафедр.

При изучении тактико-специальных дисциплин необходимо делать акцент на сравнительный анализ между типовыми видами и родами войск иностранных государств и России. Это приведет к тесному взаимодействию профилирующих кафедр (расширению межпредметных связей) и углубленному изучению соответствующих дисциплин курсантами. На тактическом фоне имеется возможность моделирования боевых действий (исторический

пример: модель взятия крепости Измаил фельдмаршалом Суворовым А.В.), развития теории управления и развития теории принятия решения. Преподаватель обязан постоянно обращаться к примерам из повседневной деятельности войск.

Таким образом, основные виды занятий, педагогические приемы и достоинства предлагаемых активных методов обучения курсантов военных ВУЗов позволят поднять эффективность и качество проведения тактико-специальных и инженерных дисциплин.

Литература

1. Капустин, А.Н. Психолого-педагогические проблемы деятельности военного авиационного инженера / А.Н. Капустин [и др.]. – М.: ВВИА им. проф. Н.Е. Жуковского, 1992. – 315 с.
2. Основы авиационной психологии и военной педагогики / под. ред. И.Л. Туркель. – М., УГК ВВС, 1966. – 245 с.
3. Сунь-Цзы. Искусство войны / под ред. Т. Клири. – М.: София, 2010. – 224 с.

УДК 371.111

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

О.А. Казанцева

Аннотация

Статья раскрывает взаимосвязи управленческой и профессиональной компетентности, акцентируя внимание на том, что компетентность является лишь гранью профессионализма и мастерства. В данной работе актуализируются признаки, структура, критерии, показатели, индикаторы и методы измерения профессиональной компетентности. Автор рассматривает тему с позиций социологов, психологов, педагогов, акцентируя недостаточный уровень рассмотрения профессиональной компетентности руководителя современного общеобразовательного учреждения именно с позиций педагогической науки.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, управленческая компетентность, педагогическая проблема, руководитель.

Abstract

The article explains the interconnections between leadership and professional competence, with a focus on the fact that competence is one of the many aspects of professionalism. The author scrutinizes the characteristics, structure, criteria, indices and methods of measuring professional competence. The analysis takes into account the positions of social scientists, psychologists, educators focusing on professional competence, as the purely pedagogical approach often proves to be less than enough to characterize pedagogical competence of a school administrator.

Index terms: professional competence, leadership competence, pedagogical problem, leader.

Социокультурные и экономические изменения общества и технический прогресс обусловили потребность в опережающем образовании, формирующем готовность человека к самостоятельному, ответственному действию и выбору в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни.

Сегодня основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, что требует повышения качества массового образования, которое невозможно без усиления гибкости, эффективности, ориентированности на потребителя всей системы образования.

Качество профессиональной компетентности руководителей школ во многом определяет характер и судьбу модернизации образования. В связи с этим возникает необходимость в изучении и разработке теории и практики становления профес-

сиональной компетентности руководителя современного общеобразовательного учреждения.

Однако многогранность самого явления требует дальнейшего исследования. Вопросы профессиональной компетентности уже давно стали объектом изучения в социологии, психологии, педагогике. Несмотря на то, что профессиональная компетентность руководителя современного общеобразовательного учреждения достаточно основательно исследуется в отдельных аспектах, в целом как фундаментальная педагогическая проблема она не решена.

Смысл любой профессии выявляется в деятельности, под которой мы понимаем многоуровневую систему, состоящую из цели, мотива, действия и результата. Рассмотрим в структуре деятельности такие понятия как «способность», «квалификация», «компетентность», «профессионализм», «мастерство».

Способности определяют как индивидуальные, устойчивые характеристики личности, состоящие из специфической чувствительности к объекту, процессу и результатам, позволяющим находить продуктивные способы решения задач в конкретных условиях. Главным критерием способностей выступает результат деятельности. Способность – это базовый элемент деятельности.

Квалификация – это степень профессиональной подготовленности рабочих и служащих к выполнению конкретного вида работы. Ее составными элементами являются теоретические знания работника, его практические навыки, профессиональное мастерство. (Тарифно-квалификационный справочник). Присвоение квалификации специалисту требует от него не опыта в этой профессии, а соответствия приобретенных в процессе обучения знаний и умений образовательному стандарту. Квалификация – это степень и вид профессиональной обученности (подготовленности), позволяющий специалисту выполнять работу на определенном рабочем месте. Специалист приобретает квалификацию прежде, чем начнет складываться соответствующий профессиональный опыт.

Следующим компонентом деятельности является компетентность. А.В. Хуторской предлагает следующее определение компетентности: «...компетентность – это владение, обладание человеком совокупностью взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, включающий личное отношение человека к компетентности и предмету деятельности» [20, с.34].

И.А. Зимняя трактует понятие компетентность «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально – профессиональной жизнедеятельности» [7, с.49].

Г. Селевко выделяет следующие виды компетентности:

- общие компетентности;
- специальные компетентности;
- ключевые компетентности;
- профессиональные компетентности;
- управленческие компетентности [18, с.58].

Л.Н. Болотов, Н.Д. Никандров, А.А. Петров рассматривают компетентность и компетенцию как синонимы [2, с.34]. Мы рассматриваем «компетенцию» и «компетентность» как отличные друг от друга понятия. Разделяя точку зрения А.В. Хуторского и И.А. Зимней, полагаем, что компетентность – это интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Компетенция, по мнению Дж. Равена, характеризует то, чем человек обладает (способности, умения, круг полномочий, круг вопросов) [15, с.98].

Компетентность является формируемым качеством, но мы говорим о становлении, так как именно в нем, в отличие от формирования, воспитания, обучения и развития, воздействие минимизировано, ведущим фактором является саморазвитие личности, ее непрерывная работа над собой.

Следующей составляющей деятельности является профессионализм. Н.В. Кузьмина определяет профессионализм как качественную характеристику субъекта деятельности, представителя профессии, которая определяется мерой владения им современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления [9, с.67]. Под профессионализмом нами понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность

постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство.

А.М. Моисеев под мастерством рассматривает способность осуществлять какую – либо деятельность лучше других [13, с.89]. Оно формируется на основе практического опыта, но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целей и технологии деятельности. Мастерство и состоит в умении выработать, диагностировать и применить технологии реализации всех этих трех стратегий.

Таким образом, компетентность является ядром, важной составляющей таких качеств как профессионализм и мастерство.

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления. Управленческий аспект должен быть ярко отражен в педагогическом образовании.

Процесс управления с самой общей точки зрения следует рассматривать как процесс накопления, передачи и преобразования информации.

В.А.Сластенин под управлением вообще понимает деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации [17, с.21].

А.М. Моисеев характеризует управление следующими чертами и свойствами:

- четкая ориентация на определенный интервал времени;
- конкретность и измеримость;
- непротиворечивость и согласованность с другими целями и ресурсами;
- адресность и контролируемость [13, с.93].

Таким образом, управление должно обеспечивать упорядоченность соответствующей системы, ее целостность, нормальное функционирование и развитие. Управление невозможно как явление без

руководителя. При этом руководитель направляет, координирует и контролирует деятельность исполнителей. Результатом его усилий является определенным образом сгруппированная, направленная и скоординированная работа других людей.

В исследованиях Ю.А. Конаржевского, В.Ю. Кричевского, Т.И. Шамовой научно обосновано, что руководитель школы – это профессия, выполнение которой требует наряду с профессионально – педагогическим образованием и творческим опытом управленческого образования [21, с.211].

Разделяя позиции В. Зигерта, И.Ф. Исаева, В.Ю. Кричевского, Д. Френсиса, рассматриваем управленческую деятельность руководителя современного общеобразовательного учреждения как деятельность по разработке и осуществлению стратегии учреждения посредством реализации основных (планирование, организация, мотивирование и контроль) и связующих (коммуникации, принятие решения) управленческих функций, ведущих к достижению стратегической цели учреждения [6, с.234].

Управленческая компетентность включает в себя умения по управлению коллективом, которые являются специальными профессиональными умениями. Следовательно, управленческая компетентность предусматривает профессиональную и отличается от других видов компетентности по видам деятельности и функциям. Нам интересна компетентность профессионала, так как именно она является значимым компонентом личности и предопределяет ее управленческую компетентность.

Под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений.

Необходимость подобных качеств (компетенций) является ответом образо-

вания на вызовы современного общества, которое характеризуется все возрастающей сложностью и динамизмом. Отсюда становление профессиональной компетентности сосредотачивается не на том, чтобы увеличить объем информированности человека в различных предметных областях, а помочь людям самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях.

В профессиональной компетентности руководителя современного общеобразовательного учреждения мы выделяем предметную компетентность, компетентность методов, социальную компетентность, личностную компетентность. Под предметной компетентностью мы понимаем знания основ менеджмента и умения применять их на практике в обычных и нестандартных условиях. Компетентность методов позволяет руководителю школы выбирать и принимать наиболее оптимальные и устраивающие большинство решения. Социальная компетентность – это способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов. Личностная компетентность основана на качествах руководителя, определяющих структуру его характера, темперамента, индивидуальности.

Проведенный анализ понятий «профессиональная компетентность», «управленческая компетентность» (И.Ю. Алексашина, Т.Г. Браже, И.В. Гришина, А.К. Маркова, В.А. Слостенин, Т.И. Шамова и др.) позволил определить управленческую компетентность руководителя современного общеобразовательного учреждения как проекцию его профессиональной компетентности на сферу управленческой деятельности. Таким образом, профессиональная и управленческая компетентность рассматриваются как смежные понятия, имеющие в своей основе такую общую структуру как деятельность, но отличающиеся целями, содержанием и результатом.

Т.И. Шамова в профессиональной компетентности руководителя выделяет следующие компоненты, формирующие ее структуру:

- потребностно-мотивационный компонент (цели и задачи управления);
- операционно-технический компонент (практическое решение управленческих задач);
- рефлексивно-оценочный компонент (оценка собственной деятельности, выбор стратегии поведения) [21, с.278].

Структура профессиональной компетентности руководителя соответствует системообразующим факторам деятельности, таким как цель, мотив, действие и результат.

Измерение профессиональной компетентности руководителя как личностного качества становится возможным при условии установления системы критериев, показателей становления профессиональной компетентности и выявления тенденций, закономерностей, факторов этого становления с помощью валидных, надежных методов фиксирования и интерпретации процесса и результатов.

К критериям и показателям становления профессиональной компетентности руководителя современного общеобразовательного учреждения можно сформулировать следующие основные требования:

- степень выраженности интегративных качеств личности – профессионала;
- показатели удовлетворенности субъектов образовательного процесса;
- результаты социальной деятельности субъектов образовательного процесса.

Мы определяем два интегральных критерия профессиональной компетентности: внутренний и внешний.

В качестве внутреннего интегрального критерия профессиональной компетентности выступает мера соответствия личностного смысла руководителя, его способностям, самореализации в соответствии с профессиональной ролью.

В качестве внешнего интегрального критерия профессиональной компетен-

тности мы выделяем меру соответствия способа реализации руководителем себя в профессиональных позициях и требованиям, предъявляемым к личности руководителя современным состоянием развития организации. Данный критерий является объективным, так как в его качестве выступают характеристики реальной самореализации руководителя.

Выделенные критерии находятся в некотором соотношении, основой которого являются рациональность стратегий и удовлетворенность личности.

Методология исследования профессиональной компетентности руководителя современного общеобразовательного учреждения ориентирована на философские, управленческие, маркетинговые, психологические и педагогические теории, раскрывающие сущность управленческой компетентности в современном общеобразовательном учреждении, возможности ее становления; положения теории деятельности, теории личности, теории управления, теории маркетинга; системно-деятельностный, андрагогический, компетентностный подходы к решению изучаемой проблемы.

Системно-деятельностный подход позволяет разработать систему формирования управленческой компетентности руководителя современного общеобразовательного учреждения и целостно рассмотреть исследуемый процесс; изучить механизм интеграции входящих в систему компонентов; определить наиболее эффективные пути функционирования и развития разрабатываемой педагогической системы.

Правомерность выбора андрагогического подхода обусловлена необходимостью учета содержательной, процессуальной специфики и своеобразия задач обучения руководителей.

Изменение знаниевой парадигмы на компетентностную определило необходимость пересмотра целевых, содержательных и технологических характеристик исследуемого процесса в контексте компе-

тентностного подхода, который предполагает овладение не суммой знаний, умений и навыков, а целостным опытом решения проблем в ходе выполнения основных и связующих управленческих функций.

В целом освоенность профессиональной компетентности можно оценивать как по результату решения проблемных ситуаций, так и в самом процессе их применения.

Таким образом, комплексный анализ становления профессиональной компетентности руководителя современного общеобразовательного учреждения позволяет интерпретировать следующие уровни:

1. Общефилософский уровень рассматривает положения о человеке, личности, ее роли в современном мире (В.С. Библер, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев).

2. Общенаучный уровень изучает общие теории деятельности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн)

3. Конкретно-научный уровень рассматривает теории гуманизации образовательного процесса (А.Г. Бермус, В.Г. Рындак, Э.Р. Саитбаева, В.В. Сериков), положения теории в области проектирования педагогических систем (А.А. Бодалев, Н.К. Зотова, В.А. Кан-Калик, В.В. Краевский), теории образовательного менеджмента (Г.В. Белая, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Т.И. Шамова), работы в области постдипломного образования (С.В. Алексеев, В.В. Беляков), повышения квалификации работников образования (И.Ю. Алексашина, Д.Ф. Ильясов, Е.П. Тонконогая).

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 34–39.
3. Веснин, В.Р. Менеджмент / В.Р. Веснин. – М.: Проспект, 2007. – 486 с.

4. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. – ЕФО, 1997.
5. *Загвоздкин, В.К.* Определение и границы понятия ключевых компетенций.
6. *Зигерт, В.* Руководитель без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланг. – М.: Экономика, 1990. – 254 с.
7. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 15–19.
8. *Иванов, Д.А.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Управление современной школой. Завуч. – 2008. – № 1. – С. 18–22.
9. *Кузьмина, Н.В.* Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 1993. – 304 с.
10. *Леднев, В.С.* Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, Н.В. Рыжаков. – М.: Владос, 2002. – 276 с.
11. *Маркова, А.К.* Технология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Мысль, 1996. – 284 с.
12. *Митина, Л.М.* Интеллектуальная гибкость учителя. Психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина [и др.]. – М.: Академия, 2003. – 302 с.
13. *Моисеев, А.М.* Основы стратегического управления школой: учеб. пособие / А.М. Моисеев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 256 с.
14. *Поташник, М.М.* Управление современной школой: пособие для директора / М.М. Поташник. – М.: АПП ЦЦТП, 1992. – 168 с.
15. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 128 с.
16. *Сарджвеладзе, Н.И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 425 с.
17. *Сластенин, В.А.* Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А. Сластенин, А.М. Мищенко. – М.: Педагогика, 2007. – 274 с.
18. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
19. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Просвещение, 1983.
20. *Хуторской, А.В.* Компетенции в образовании: опыт проектирования / А.В. Хуторской. – М.: Науч.-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 127–130.
21. *Шамова, Т.И.* Управление образовательными системами: учеб. пособие для вузов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Владос, 2002. – 385 с. ■

УДК 373.2.016

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ НА КАЧЕСТВО ПЕСЕННЫХ ИМПРОВИЗАЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

И.Г. Кольцовская

Аннотация

Статья посвящена актуальной задаче музыкального образования дошкольников – развитию музыкальности ребенка и песенной импровизации как одного из видов детского музыкального творчества. Автором рассмотрена образовательная программа, в рамках которой рассматривается дынный вид песенного творчества. Результаты проведенной работы, представленные автором статьи, свидетельствуют о непосредственной связи между музыкальностью и качеством песенной импровизации – чем музыкальнее ребенок, тем качественней его импровизация.

Ключевые слова: музыкальность, музыкально-творческие способности, песенная импровизация, песенное творчество, детский музыкальный спектакль, уровень музыкальности, уровень песенной импровизации.

Abstract

The article deals with the urgent issue of musical education for preschool children, more specifically, to the development of a child's musicality and to song improvisation as one of the types of creative work in music. The author examines how the educational program covers this kind of singing. Research outcomes suggest the evidence of a direct relation between musicality and the quality of song improvisation. The better ear for music the child has, the more qualitative his improvisation is expected to be.

Index terms: musicality, music and creative abilities, song improvisation, creative work in singing, children's music drama, level of musicality, level of song improvisation.

Проблемы теории и практики музыкального образования дошкольников в настоящее время является одной из наиболее актуальных и остается предметом углубленного изучения ученых-психологов, педагогов, музыковедов и практиков, таких как: Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, М.Т. Картавцева, А.И. Катинене, Э.П. Костина, М.Л. Палавандишвили, К.Л. Тарасова, Л.Л. Бочкарева, В.И. Петрушина и других.

Музыкальное образование обладает большим потенциалом для развития музыкальных творческих способностей. Б.М. Теплов в своей уникальной монографии «Психология музыкальных способностей» «сочетание музыкальных способностей, обозначил общим понятием «музыкальность» [4, с.43]. По словам автора, все музыкальные способности характеризуются синтезом эмоционального и слухового компонентов. Их сенсорная основа заключается в узнавании, дифференциации, сопоставлении звуков, различных

по высоте, динамике, ритму, тембру, и их воспроизведении.

Взаимосвязь музыкального развития детей и развития творческих способностей на первоначальной ступени музыкального воспитания глубоко раскрыта в трудах К.В.Головской: «Первое находится в прямой зависимости от уровня второго. Чем больше и лучше овладеет ребенок музыкальными умениями, тем свободнее он ими «оперирует», переносит их из одной деятельности в другую, тем богаче и его творческое воображение и проявления» [2, с.67].

Н.А. Ветлугина вслед за Б.М. Тепловым, Б.В. Асафьевым, Б.Л. Яворским, Н.К. Головской определила структуру музыкальности. Музыкальность проявляется в различных видах музыкальной деятельности как комплекс способностей, которые различны по своей основе и зависят от:

– уровня собственно музыкального развития детей и квалифицируются как специальные музыкальные способности.

Они необходимы детям для продуктивной творческой деятельности.

– свойства личности и способности, носящие достаточно общий характер, также необходимы для успешного выполнения творческих заданий в любом виде музыкальной деятельности.

– свойства личности и способностей, носящих общий характер: быстрота и адекватность решений поставленных заданий; легкость и свобода ориентировки в новых ситуациях при выполнении неожиданных заданий; умение применить усвоенный опыт в любых условиях [1, с.166–168].

В ходе исследований Н.А. Ветлугина пришла к выводу, что все перечисленные свойства личности и способности (музыкальные и общие) необходимы ребенку для успешного выполнения музыкально-творческой деятельности.

В настоящее время во многих современных образовательных программах проблема развития музыкально-творческих способностей детей представлена достаточно широко. К таким программам можно отнести:

– программу музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста Э.П. Костиной «Камертон»;

– программу эстетического воспитания детей от 2 до 7 лет «Красота, радость, творчество» Т.С. Комаровой, А.В. Антоновой, М.Б. Зацепиной;

– программу «Гармония» для старшего дошкольного возраста К.Л. Тарасовой, Т.В. Нестеренко, Т.Г. Рубан;

– программу развития музыкального восприятия у детей на основе синтеза искусств «Синтез» К.В. Тарасовой, М.Л. Петровой, Т.Г. Рубан и др.

Программой, обеспечивающей детям развитие их музыкально-творческих способностей и раскрывающей пути сочинительства в музыкальной деятельности, является программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста Э.П. Костиной «Камертон». Она ориентирована на креативное развитие це-

лостной личности ребенка (воспитанной, развитой, обученной) и повышение качества музыкального образования, которое ребенок получает в процессе овладения им различными видами детской музыкальной деятельности. Наиболее важными задачами программы «Камертон», которые необходимы для развития певческой импровизационной деятельности детей, являются:

– формирование музыкально-слуховых певческих представлений (настроение, характер, интонации, музыкальные образы);

– развитие дифференцированного музыкального восприятия: форма песни, выразительных средств, позволяющих исполнителю передать эмоционально-образное содержание песни (музыкальных и немзыкальных);

– развитие музыкально-сенсорного восприятия, позволяющее воспринимать, обследовать, сравнивать, обобщать, выделять выразительные отношения музыкальных звуков;

– развитие певческих умений, певческой техники, выразительности;

– развитие песенного творчества, формирование способов импровизации.

Развитие музыкальных способностей являются основой успешного осуществления песенной импровизационной деятельности дошкольников. Опираясь на исследования Б.В. Асафьева, Б.Л. Яворского, Н.А. Ветлугиной, мы выделили три взаимосвязанных направления развития импровизации.

Первое направление – обогащение жизненных и музыкальных впечатлений ребенка, которое создает основу для импровизации, стимулирует заинтересованное отношение к музыке. В этом направлении велика роль взрослого, который выступает образцом для подражания песенного творчества.

Второе направление характеризуется знакомством со способами творческих действий. Здесь роли взрослого и ребенка абсолютно равны, но в то же время взрос-

лый побуждает ребенка импровизировать несложные мелодии и мотивы.

Третье направление – самостоятельное сочинение мелодий ребенком. На этом этапе роль взрослого отсутствует, ребенок самостоятельно импровизирует мелодии на заданный текст. В этом направлении предполагается использование дидактических пособий, стимулирующих творческие проявления детей. При этом качество и разработка предметно-развивающей среды, побуждающие дошкольников к импровизации, обуславливаются разработанными Э.П. Костиной критериями: качество содержания развивающей предметной музыкальной среды; качество структуры развивающей предметно музыкальной среды; качество функционального и эмоционального комфорта детей в среде музыкальной деятельности. [3, с.159]

В первом и втором направлении развития песенных импровизаций отмечена огромная роль взрослого. На этих этапах необходимо применить следующие виды творческих заданий: речевая импровизация, вокализация, звуковая импровизация, звукоподражание, диалогическая импровизация, благодаря которым ребенок выходит на третье направление, характеризующееся самостоятельной импровизацией. Импровизация тесно связана с творческим развитием детей, она позволяет мобилизовать личностные качества ребенка для самостоятельного поиска нужных выразительных средств музыки.

Импровизация дошкольника является наивысшей ступенью в развитии песенного творчества, к которой необходимо ребенка подготовить. Имея навык речевых, вопросно-ответных импровизаций, умение вокализировать стихотворение, подражать звукам окружающего мира ребенок может принимать участие в детском музыкальном спектакле, являющимся оптимальной формой, где он может реализовать свой творческий потенциал. Основные преимущества выбора данной формы организации музыкально-творческой деятельности дошкольни-

ков, заключаются в том, что в музыкальном спектакле задействованы дети всей группы, независимо от их творческих способностей; отсутствует зазубривание и назначение ребенка на определенную роль заранее; проявляется самостоятельность, активность, инициативность ребенка, присутствует свобода выбора понравившегося героя.

В основе детских спектаклей лежит сказочный сюжет, который ориентирован на использование в нем не только фольклорного материала, но и современного литературного сюжета. Спектакль позволяет детям раскрыть свои творческие способности в песенной импровизации.

Детский музыкальный спектакль строится на знакомом детям музыкальном материале, причем в процентном соотношении это примерно две трети – готовый материал, включающий песни, танцы, игру на музыкальных инструментах, которые ребенок освоил, согласно азбуке музыкального образования по программе «Камертон», и одна треть занимает область импровизаций.

Организация праздников в форме детского музыкального спектакля, в котором представлена песенная импровизационная деятельность дошкольников, предназначена для детей старшего дошкольного возраста, но, несомненно, начиная со второй младшей группы, в певческой деятельности детей проявляются первичные музыкально-творческие навыки. К старшей группе у детей накапливается богатый опыт песенного исполнения. Свободное владение музыкальными навыками позволяет проявиться способности к импровизации в детском музыкальном спектакле, который является определенным итогом в развитии детского песенного творчества.

Освоение детского музыкального спектакля происходит поэтапно:

1. Входящая диагностика на начальном этапе приобщения детей к песенному творчеству.

2. Творческие задания, побуждающие детей к:

- речевой импровизации,
- вокализации стихотворений,
- звукоподражанию, звуковой импровизации,
- диалогической импровизации.

3. Побуждение детей к импровизации в детском музыкальном спектакле.

4. Итоговая диагностика качества песенной импровизации.

Музыкальное сопровождение детского спектакля очень важно, поскольку именно в нем отслеживается качество песенных импровизаций.

Н.А. Ветлугина предлагает в качестве оценки уровня импровизации показатели, по которым можно судить о качестве детской продукции: 1) отношения, интересы, способности детей, проявляющиеся в художественном творчестве; 2) способы творческих действий; 3) качество детской продукции [5, с.8]

Кроме этого, на качество песенной импровизации влияет музыкальное восприятие ребенка. Слух ребенка должен не только контролировать правильность спетой мелодии, а, прежде всего, формировать музыкальную мысль, создавая различные образы-фразы.

В музыкальной импровизации нет разделения функций композитора (сочинение музыки) и исполнителя (воспроизведение произведения, интерпретация); они образуют органическое единство и осуществляются ребенком-импровизатором одновременно. Умение импровизировать не является «свободным фантазированием». Грамотная импровизация требует от ребенка знания определенных тем, их гармонических структур, формы будущего произведения (хотя бы в общих чертах). Своеобразный мелодико-гармонический язык импровизатора вырабатывается в процессе кропотливой продолжительной работы. Чем больше различных музыкальных фраз, ладов, ритмических рисунков, способов создания напряжения-разрешения, которые знает ребенок, тем оригинальнее получается импровизация. Поэтому так важна система

подготовительной работы для ребенка-импровизатора, чем музыкальнее ребенок – тем оригинальнее произведение.

К критериям оценки детского песенного творчества Н.А. Ветлугина относит: мелодическую линию, тональное строение мелодий, ритм в смысле организованной последовательности звуковых длительностей – повторность и вариационность, общность темпа, динамики в образце, строение музыкальной формы, единство смысловых и музыкальных акцентов [1, с.254]. Песенная импровизация рассматривается как средство накопления музыкального опыта, формирования интонационного «словаря», осмысления законов формообразования.

Диагностическое обследование качества музыкального образования дошкольников в начале года, помогает наметить пути развития музыкальных способностей каждого ребенка. Итоговая диагностика программы «Камертон» позволяет выявить динамику в развитии музыкальности, креативности и качества музыкального образования дошкольников, что позволяет утвердиться в эффективности проделанной работы или выявить недочеты в ней, вовремя оказать коррекционную помощь каждому ребенку.

С 2009/2012 учебных годов в МКДОУ «Детский сад № 80» г. Дзержинска Нижегородской области осуществлялась экспериментальная деятельность, результатом которой стала разработка учебно-методического пособия «Развитие песенных импровизаций старших дошкольников как вида детского музыкального творчества». В данном пособии раскрываются инновационные подходы к развитию песенных импровизаций старших дошкольников в процессе музыкального образования. Изложенные материалы учитывают современные тенденции развития музыкального образования детей. В нем представлено приложение, в котором дан практический материал для использования в практике ДОУ.

В ходе экспериментальной деятельности были получены определенные результаты. Показатели методики выявления развития музыкальности (Э.П. Костиной «Камертон») в течение трех лет показали положительную тенденцию (см. *рис. 1*).

В ходе экспериментального исследования была разработана диагностика, выявляющая качество песенной импровизации, опираясь на исследования Н.А. Ветлугиной, Э.П. Костиной. На основе критериев качества песенной импровизации, разработанных Н.А.Ветлугиной, была определена область диагностического обследования, состоящая из творческих заданий: речевая импровизация, вокализация, звукоподражание, звуковая импровизация, диалогическая импровизация.

Каждая область диагностического обследования определялась тремя уровнями развития песенной импровизации (высокий, средний, ниже среднего) и включал в себя показатели качества песенной импровизации, такие как: оригинальность, быстрота мышления, вариативность, нюансировка, музыкальность.

Вышеуказанные уровни развития песенной импровизации всех детей одной возрастной группы были представлены в виде диаграммы (см. табл. 1).

В ходе проведенного исследования получены положительные результаты, которые представлены на *рис. 2*.

Для статистического изучения связи между музыкальным развитием ребенка и качеством песенной импровизации был

Таблица 1

Уровень развития песенной импровизации детей старшей группы

Ф.И. ребенка	Виды песенной импровизации, оценка в баллах				
	Речевая	Вокальная	Звукоподражание	Звуковая	Диалогическая

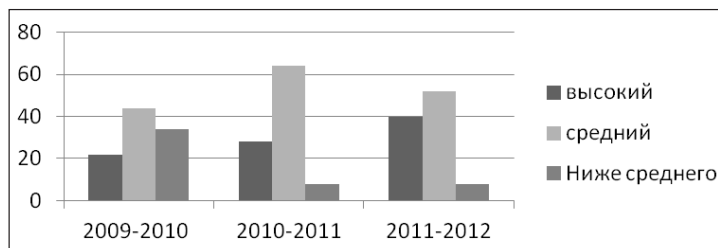


Рис. 1. Развитие музыкальности

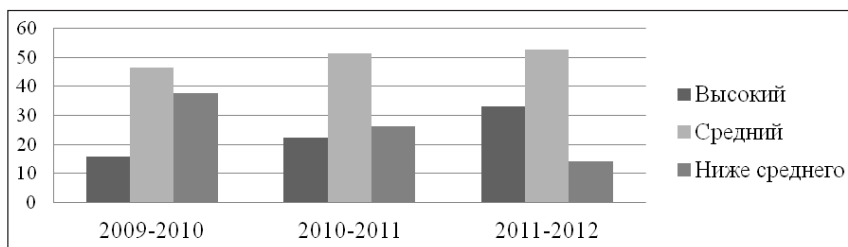


Рис. 2. Результативность качества песенной импровизации

выбран метод коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В нем определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами исследуемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента. В результате проведенного метода знак коэффициента линейной корреляции составил $r = 0.9$, что свидетельствует о наличии связи между коррелирующими признаками. Такая зависимость носит название прямо пропорциональной зависимости.

Таким образом, в результате проведенного исследования определилась устойчивая взаимосвязь между музыкальным развитием ребенка и качеством песенной импровизации: чем музыкальнее ребенок, тем выше качество песенной импровизации.

Способность ребенка импровизировать выводит на принципиально новые позиции отношения дошкольника к самому себе и к окружению, позволяет творчески подхо-

дить к любой жизненной ситуации, нестандартным решениям любой задачи или проблемы, которые так необходимы детям в настоящее время.

Литература

1. *Ветлугина, Н.А.* Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1967. – С. 166–168.
2. *Костина, Э.П.* Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников: монография / Э.П. Костина. – Н.Новгород, НИРО, 2011. – 417 с. С. 67.
3. *Костина, Э.П.* Теория и практика креативной педагогической технологии содействия музыкальному образованию детей 5-6 лет: учеб. пособие для педагогов дошкольных учреждений / Э.П. Костина. – Н. Новгород.
4. *Теплов, Б.М.* Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избр. труды: в 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с. С. 43.
5. *Художественное творчество в детском саду: пособие для воспитателя и музыкального руководителя / под ред. Н.А. Ветлугиной.* – М.: Просвещение, 1974. – 175 с. ■

УДК 372.881.161.1

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ДЕЛОВОГО СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Г.Х. Ахбарова

Аннотация

В статье обосновано значение деловых бумаг для личности в современном социуме, теоретически и практически описана методика обучения деловым бумагам в школе.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, официально-деловой стиль, деловые бумаги, жанр делового стиля, значение жанра, составление по схеме, поэтапная работа, языковая личность.

Abstract

The article explains the role of business documentation for the modern society, providing a theoretical background and a training technique for teaching business documentation at secondary schools.

Index terms: communicative competence, official style, official documentation, official style, role of a genre, drawing up a document according to the model, stage-by-stage work, linguistic personality.

Одной из актуальных задач современной образовательной политики является подготовка высококвалифицированного и конкурентноспособного специалиста. Особое место в такой подготовке отведено русскому языку как важнейшему языку науки и мировых систем коммуникации, специфическому учебному предмету, неотделимому от проблем экономики, политики, культуры в нашей стране.

Жизненная потребность в информационно-коммуникативных, финансово-экономических, юридических, исполнительских и других документах, представляющих собой тексты делового стиля, поставила задачу обязательного формирования у школьников языковой и коммуникативной компетентности в деловом стиле речи.

Значение обучения самостоятельному составлению текстов, в том числе и делового стиля, особо выделено в ФГОС ОО второго поколения как метапредметные и предметные результаты изучения русского языка в школе.

В настоящее время учёными-методистами Института развития образования Республики Татарстан представлена концепция обучения деловому стилю речи русского языка учащихся 5-11 классов школ с русским и родными (нерусским) языками

обучения, которая опирается на определённые закономерности (принципы).

Отобранный нами в ходе эксперимента минимум жанров для целей обучения деловому стилю в процессе изучения русского языка в 5-11 классах общеобразовательных учреждений был распределён по 7-и тематическим группам, которые представлены в табл. 1.

Разработанная на основе этой концепции и экспериментально проверенная эффективная методика обучения деловому стилю речи, способствующая формированию языковой и коммуникативной компетенций учащихся 5-11 классов школ, изучается и усваивается слушателями курсов повышения квалификации: анализируются теоретико-методические основы, моделируются и проводятся уроки. В последние годы по разработанной методике ведётся обучение деловому стилю речи в разных школах республики. Овладению деловым стилем речи возросло внимание: в общеобразовательных учреждениях, а также в муниципальных районах и в масштабах республики проводились конкурсы, научно-практические конференции педагогов и школьников. Развернулась исследовательская деятельность учителями русской словесности и школьниками, которым нередко

Таблица 1

Тематические группы жанров делового стиля, определённых для изучения в 5-11 классах общеобразовательных учреждений

№ п/п	Тематические группы	Жанры делового стиля	Внутренняя и внешняя мотивация объединения в условные тематические группы
1	Почтовые отправления	Адрес на конверте (посылке, бандероли) Почтовая открытка Почтовый перевод Телеграмма	1. Все жанры содержат адрес, оформляющийся почти одинаково. 2. Связаны с учреждением, занимающимся доставкой и отсылкой. 3. Около 60% опорных слов – общие для всех жанров группы
2	Личные документы, имеющие отношение к службе	Заявление Объяснительная записка Служебная записка Докладная записка Рапорт Апелляция	1. Связаны со службой в учреждениях: с работой, учёбой и т.д. 2. Во многом одинаковы (похожи) композиционные элементы. 3. Выражают просьбу, оформленную словесно или контекстуально. 4. 59% (19 из 32) языкового минимума используется в перечисленных документах
3	Объявление	Объявление Афиша Поздравление Приглашение Реклама	1. Объединяют жанры сообщения (объявление) о чём-то, стремление привлечь внимание к чему-то с какой-то последующей целью. 2. Изначально все в виде плаката наклеивались на «Досках объявлений», стенах и т.д. 3. Много общего в композиционных элементах. 4. Из 32 слов и словосочетаний общими для жанров группы являются 15 (47%)
4	Документы о материальных ценностях	Расписка Доверенность Счёт Акт Договор	1. Документы о принятии или сдаче материальных ценностей определёнными частными или юридическими лицами. 2. Все подтверждаются подписями, иногда и печатью. В большинстве случаев указываются паспортные данные. 3. Все документы имеют большую или меньшую юридическую силу. 4. 25% (10 из 39) языкового минимума используется во всех жанрах
5	Документы, удостоверяющие, характеризующие личность	Справка Удостоверение Деловая автобиография Деловая характеристика Резюме	1. Констатируют факты, достижения (образовательные, трудовые), характеризуют деловые качества личности. 2. Все деловые бумаги имеют юридическую силу только с подписью ответственного лица или самой личности; некоторые документы действительны только с печатью. 3. Из 41 единицы языкового минимума 9 (22%) употребляются при создании всех документов группы
6.	Документы организующего характера	Протокол Выписка из протокола План Приказ Отчёт	1. Документы относятся к служебным, составляются учреждениями, организациями. Может быть и индивидуальный план, составленный служащим по месту работы. Объединяет документы организующего, постанавляющего содержания.

Продолжение табл. 1

№ п/п	Тематические группы	Жанры делового стиля	Внутренняя и внешняя мотивация объединения в условные тематические группы
			<p>2. Все документы имеют разного уровня юридическую силу.</p> <p>3. Жанрам характерна композиционная сложность формы: наличие пунктов, подпунктов, цифровые обозначения и т.д. Содержанию некоторых документов присуща императивность.</p> <p>4. 62% (26 и 42) слов и словосочетаний языкового минимума является общим для жанров группы</p>
7.	Служебные письма	<p>Сопроводительное письмо</p> <p>Письмо-ответ</p> <p>Письмо-приглашение</p> <p>Письмо-поздравление</p> <p>Письмо-благодарность</p> <p>Письмо-просьба</p> <p>Письмо-извинение</p> <p>Письмо-извещение</p> <p>Письмо-запрос</p> <p>Письмо-заказ</p> <p>Письмо-отклонение</p> <p>Письмо-вызов</p> <p>Письмо-подтверждение</p> <p>Письмо-предложение</p>	<p>1. Разные по содержанию, все письма относятся к службе; официальные.</p> <p>2. Наряду с общими элементами, из которых состоят служебные письма, их композиция содержит и индивидуальное. Последнее зависит от вида письма.</p> <p>3. Служебные письма имеют не одинаковую юридическую силу. Письмо-извещение, письмо-запрос имеют большую юридическую силу, чем письмо-благодарность.</p> <p>4. Из 23 слов и выражений, отобранных для данной группы, 8 (36%) используются во всех видах служебных писем</p>

помогали и родители, обобщался положительный опыт.

Обучение деловому стилю речи, состоящее из нескольких этапов, в основном проходит по одной схеме:

1. Подготовка к восприятию жанра делового стиля, представляющая собой обогащение словарного запаса данного стиля.

2. Представление самого жанра деловой речи, определение значения каждого жанра по разным справочникам и словарям.

3. Ознакомление учащихся со специфическими признаками жанра делового стиля русского языка.

4. Анализ текстов того или иного жанра.

5. Распознавание жанра делового стиля по языковым, структурным особенностям.

6. Выделение структурных элементов текстов делового стиля, составление плана, по которому создаётся текст определённого жанра.

7. Выполнение упражнений с разными заданиями.

Остановимся более подробно на разработке системы упражнений, поскольку целенаправленное выполнение их формирует умение самостоятельно составлять тексты разных жанров деловых бумаг.

Конечной целью обучения деловому стилю речи мы рассматриваем формирование коммуникативной личности, способной целесообразно и успешно общаться в различных ситуациях современного мира. Формирование умений учащихся самостоятельно составлять тексты по законам делового стиля требует решения комплекса вопросов.

Одним из видов работы, имеющей целью формирование, развитие и совершенствование умений и навыков овладения русской деловой речью учащимися, являются эффективные упражнения, разработанные и построенные на научных принципах и проводимые в определённой системе.

Такая сложная задача не может быть решена на каком-то одном этапе обучения,

она представляет собой длительный процесс и предполагает пять этапов.

При отборе дидактического материала необходимо учитывать принцип взаимодействия различных сторон языка и любые задания связывать с темой, изучаемой на уроке русского языка.

Разработанная и апробированная методика обучения деловой речи учащихся осуществляется в 4 этапа.

Первый – подготовительный этап.

Главной целью выполнения подготовительных упражнений являются отработка языкового материала, доведение владения им до автоматизма. В основном это тренировочные упражнения (на **определение** в тексте признаков официально-делового стиля; слов и словосочетаний, относящихся к этому стилю; сферу употребления данных слов и выражений; на **составление** с данными существительными или глаголами словосочетаний, предложений, учитывая, что их сфера употребления должна лежать в области официально-делового стиля; на **включение** данных слов и выражений в указанный текст и т.д.). Однако необходимо иметь в виду, что содержание упражнений, направленных на овладение языковым материалом, должно представлять коммуникативную ценность и отражать реальную действительность. Поэтому такие упражнения должны быть ситуативного характера, чтобы впоследствии активизируемый материал мог быть использован учащимися в тех или иных жизненных ситуациях.

Усвоение особенностей деловой речи учащимися, особенно школ с родными (нерусским) языками обучения, сопряжено большими трудностями: языковыми, речевыми, стилевыми, жанровыми, композиционными и т.д. Поэтому при разработке системы упражнений для обучения деловой письменной русской речи учащихся необходимо исходить из тех затруднений, которые испытывает данный контингент. Как известно, наиболее продуктивной является не столько работа над ошибками,

допущенными учащимися, сколько работа по предупреждению возможных ошибок.

Основным условием **успешного усвоения и осознанного использования деловой речи** в процессе создания текстов документов является представление учащимся образца жанра деловой бумаги. Именно поэтому **второй этап (ознакомительно-аналитический)** в системе обучения деловой русской речи учащихся представляет собой ознакомление с образцами жанров деловых бумаг и выполнение упражнений с заданиями, рассчитанными на различение правильных и неправильных по форме и содержанию текстов жанров, формирование умений находить в них речевые, стилистические, композиционные ошибки.

Упражнения **третьего этапа** предполагают обучение школьников применению полученных знаний при выполнении отдельных речевых действий, направленных на формирование конкретных речевых умений. Эта группа состоит в основном из заданий следующего характера: составление развернутых ответов на вопросы; конструирование фрагментов текста из заданных элементов с учётом указанных условий; редактирование высказываний; продолжение заданного начала; создание небольших собственных высказываний по точным рекомендациям.

Упражнения **четвёртого этапа** обучения деловой русской речи учащихся 5-11 классов – это собственно-речевые упражнения творческого характера, направленные на формирование у школьников всего комплекса речевых умений. Преимущественно это упражнения, предполагающие самостоятельное написание (применительно к деловым бумагам – составление) различных жанров деловых бумаг.

Собственно речевые упражнения формируют речевой механизм, который характеризуется автоматизмом оперирования языковым материалом. При выполнении таких упражнений внимание учащихся почти полностью переключается на смысл высказывания.

Целью собственно речевых упражнений является обучение школьников использованию того материала, которым они овладели в процессе выполнения подготовительных упражнений, непосредственно в речи и в связи с заданной ситуацией. Собственно речевые упражнения являются **коммуникативными**, т. е. несут определённую информацию, связанную с реальной действительностью и жизненным опытом учащихся; **творческими** (от учащихся требуется самостоятельное решение той или иной речевой задачи) и ситуативными (учащиеся должны осмыслить ситуацию и составить своё высказывание, используя накопленный языковой материал в соответствии с ней).

При помощи собственно речевых упражнений учащиеся подводятся к спонтанной речи.

Обязательными являются упражнения на выделение в тексте стандартизованных выражений, определение их соответствия выражениям на родном (нерусском) языке учащихся.

8. Составление собственного текста по заданной ситуации.

9. Коллективное, групповое, индивидуальное рецензирование, взаиморецензирование текстов делового стиля, составленных учащимися.

10. Составление таблицы, куда вносятся школьниками специфические языковые и структурные особенности жанрово-тематической группы.

В системе профильного обучения на старшей ступени общеобразовательных учреждений могут практиковаться элективные курсы «Деловое письмо», «Деловые бумаги», «Деловое общение», направленные на развитие деловой русской речи учащихся. В то же время эти курсы могут быть интегрированными: на татарско-русском, русско-татарском или русско-ин-остранном, татарско-русско-английском языках и т.д.

Литература

1. *Ахбарова, Г.Х.* Деловое письмо / Г.Х. Ахбарова, Т.О. Скиргайло. – М.: Просвещение, 2004. – 103 с.

2. *Быстрова, Е.А.* Русский язык в системе филологического образования // Обучение русскому языку в школе: учебные пособия для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др. / под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.

3. *Воителева, Т.М.* Формирование умений и навыков учащихся 5-9 классов на уроках русского языка: дис. ... докт. пед. наук / Т.М. Воителева. – М., 2000. – 339 с.

4. *Дейкина, А.Д.* Русский язык: учебник-практикум для старших классов / А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова. – М.: Вербум-М, 2004. – 416 с. ■

УДК 372.881.1

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ

Т.О. Скиргайло

Аннотация

В статье обращается внимание на ошибки и недочеты, встречающиеся в экзаменационных работах учащихся 9-х классов и предлагается система заданий, помогающих их преодолеть, приводятся примеры сочинений-рассуждений по высказыванию, ключи к некоторым заданиям.

Ключевые слова: сочинение-рассуждение, высказывание, вступление, заключение, вывод, доказательство.

Abstract

The article focuses on mistakes and flaws in examination papers by 9th grade students. We offer a number of exercises to overcome and avoid these mistakes, also providing some examples of reasoning essays and keys for some of the tasks.

Index terms: reasoning essay, statement, introduction, conclusion, conclusion, proof.

Одной из целей изучения русского языка, которая определена в Федеральном государственном стандарте, является овладение видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных ситуациях общения.

Усиление коммуникативно-деятельностной направленности курса русского языка является важнейшим условием формирования функциональной грамотности как способности человека быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать.

Основным индикатором функциональной грамотности является коммуникативные универсальные учебные действия: владеть всеми видами речевой деятельности, адекватно воспринимать устную и письменную речь, правильно, логично и выразительно излагать свою точку зрения по поставленной проблеме, соблюдать в процессе коммуникации и основные нормы устной и письменной речи, которыми должны овладеть учащиеся девятых классов.

На проверку усвоения учащимися основной школы коммуникативных навыков – умение составлять сочинения-рас-

суждения на лингвистическую тему – направлено в ГИА и задание С2.1. Это письменное высказывание в жанре сочинения-рассуждения. Сочинение-рассуждение – это функциональный тип текста, основная цель которого изложение, подтверждение какой-либо мысли. Сочинение-рассуждение состоит из: 1) тезиса. Тезис это главная мысль текста, которую необходимо доказать. 2) Аргументов. Аргументы – это доказательства, приводимые в поддержку тезиса. Аргументы обязательно должны подкрепляться примерами (из жизни, литературы, истории и т. д.). 3) Вывода. Вывод – это подведение итогов своим размышлениям. Запомнить композицию сочинения-размышления поможет следующий алгоритм (рис. 1).

В демонстративном варианте ГИА 2012 года в качестве примера сочинения-рассуждения на лингвистическую тему приведена следующая формулировка: «Написать сочинение-рассуждение, приняв в качестве тезиса слова известного лингвиста Г. Степанова «Словарь языка свидетельствует, о чём думают люди, а грамматика – как они думают». Увеличился и объём сочинения-рассуждения на 20 слов (было 50, стало 70).



Рис. 1. Алгоритм написания сочинения-рассуждения

Проверка экзаменационных сочинений-рассуждений учащихся 9-х классов выявила следующие типичные недочеты и ошибки, которые ежегодно приводятся в итоговых республиканских и российских справках:

- неумение начать и закончить сочинение;
- неумение выделять абзацы;
- отсутствие логики в изложении содержания связного высказывания;
- неумение обосновывать собственную точку зрения, т.е. ученики затрудняются приводить аргументы для доказательства;
- неумение анализировать сочинение по критериям, приведённым в сборниках по ГИА;
- неграмотное оформление цитат и др.

Устранить эти недочеты, на наш взгляд, помогут упражнения, выполняемые школьниками в определенной системе. К таким заданиям можно отнести следующие:

1. Напишите сочинение-рассуждение, приняв в качестве тезиса следующее высказывание.
2. Прочитайте сочинение по высказыванию «...», разделите на абзацы.
3. Выберите два аргумента из предложенных ниже и напишите сочинение-рассуждение по высказыванию «...».
4. Допишите сочинение-рассуждение по высказыванию «...».

5. Прочитайте сочинение-рассуждение по высказыванию «...». Согласны ли вы с приведенными аргументами?

6. Прочитайте сочинение-рассуждение по высказыванию «...», проанализируйте его по критериям, приведенным в сборниках по ГИА.

7. Выпишите одно из заключений и напишите сочинение-рассуждение по высказыванию «...».

8. Прочитайте высказывания. Какие из них подойдут для аргументации предложенного высказывания?

9. Подберите два аргумента к сочинению-рассуждению, напишите сочинение.

10. Прочитайте сочинение-рассуждение по высказыванию, подберите другие аргументы.

11. Прочитайте сочинение-рассуждение по высказыванию, согласны ли вы с тезисом и выводом?

12. Составьте диалог «Как надо писать сочинение-рассуждение по высказыванию «...».

13. Коля написал сочинение-рассуждение по высказыванию, но когда стал набирать его, предложения «рассыпались». Помогите расположить предложения в логической последовательности.

14. Выпишите одно из вступлений и напишите сочинение-рассуждение по высказыванию «...» и др.

Научить школьника писать сочинения-рассуждения по высказыванию поможет, на наш взгляд, следующий план:

1. Прочитайте задание, определите, какому вопросу посвящено высказывание.

2. Подумайте о том, как вы сформулируете тезис, отразив в нём актуальность поднятой в высказывании проблемы.

3. Вспомните, какие примеры в доказательство вы можете привести. Сформулируйте аргументы.

4. В конце сочинения обобщите ваши рассуждения и сделайте вывод о значимости обозначенной проблемы.

5. Не забудьте о словах-связках (во-первых, во-вторых, итак, следовательно и т. д.), которые помогут при переходе от одной мысли к другой.

6. Помните: каждый пункт плана необходимо начинать с красной строки.

7. Написать работу можно в научном или публицистическом стиле, раскрывая тему на лингвистическом материале.

8. В качестве тезиса можно использовать само высказывание и начать сочинение словами, например, «Словарь отечественного языка есть одна из самых необходимых книг для всякого образованного человека...» (И.И. Срезневский).

9. Если предстоит писать сочинение с опорой на текст, то номера нужных предложений, отобранных для примера, можно просто указать или применить цитирование.

Обучать этому виду письменной работы целесообразно, начиная с пятого класса, где в качестве темы для сочинения-рассуждения можно использовать пословицу, поговорку, высказывание лингвиста или известного ученого (писателя, художника, музыканта и т.д.). Ученик должен написать сочинение-рассуждение, раскрывая смысл высказывания. Аргументируя свой ответ, школьнику необходимо привести 2 примера, иллюстрирующие лексические и грамматические явления, примеры из жизни, литературы или из предложенного текста.

Приведем примеры сочинений-рассуждений, приняв в качестве образца пословицу «Не дорого начало, а похвален конец» и высказывания «Словарь отечественного языка есть один из самых необходимых настольных книг для всякого образованного человека». (И. Срезневский) по выше названным заданиям:

1. Выберите два из предложенных ниже вступлений и напишите сочинение-рассуждение по высказыванию: «Словарь отечественного языка есть один из самых необходимых настольных книг для всякого образованного человека» (И. Срезневский).

1. Словари – источники знаний. Попробуем поразмышлять вместе.

2. Вы любите читать словари? Часто ли обращаетесь к ним? Действительно ли вы считаете их настольной книгой?

3. Значение словарей в жизни каждого человека трудно переоценить. Чтение словарей, постоянное обращение к ним повышает культуру речи.

4. Мне вспоминается высказывание, которое зачитывала нам библиотекарь школы одного видного деятеля о том, что дома должны быть книги повторного чтения, классики (и притом любимые), а больше всего справочники и словари. Они могут иногда заменить целую библиотеку. И с этим нельзя не согласиться.

2. Выберите два из предложенных ниже заключения и напишите сочинение-рассуждение по высказыванию: «Словарь отечественного языка есть один из самых необходимых настольных книг для всякого образованного человека» (И. Срезневский).

1. Действительно, словарь – это историческая повесть о жизни людей, их думах, чаяниях, бедах и радостях, потому что каждое слово, помещенное в словаре, связано с жизнью, деятельностью народа – творца языка.

2. Если вы интересуетесь историей нашей страны или изучаете ее, если вы хотите выступить в своей школе с сообщением о словах, возникших в настоящее время, или об их дальнейшей судьбе – толковый

словарь даст нам богатейший материал. Он расширит наш кругозор, обогатит словарный запас.

3. Аргументы свидетельствуют о том, что словари нужны каждому ученику. Особенно полезность их стала очевидной при подготовке к ГИА.

3. *Прочитайте вступление и заключение. Напишите аргументы к сочинению – рассуждению по высказыванию: «Словарь отечественного языка есть один из самых необходимых настольных книг для всякого образованного человека» (И. Срезневский).*

Вступление

Словарь сегодня для каждого культурного человека является неотъемлемой частью его жизни.

Заключение

Таким образом, нельзя не согласиться с высказыванием академика Я. Грота, который отмечал, что словарь должен «облегчить наблюдения над языком и слогом писателя», и вместе с тем он как «частный труд» может служить материалом для истории общеупотребительного языка, для общего словаря и грамматики. Я думаю, мне удалось доказать, что словарь для каждого культурного человека – первая необходимость.

4. *Прочитайте сочинение по высказыванию: «Словарь отечественного языка есть один из самых необходимых настольных книг для всякого образованного человека» (И. Срезневский) Расположите сочинение в логической последовательности.*

Во-вторых, для тех, кто занимается исследовательской работой в школе, частотный словарь может стать настольной книгой. Его задача – показать сравнительную частоту употребления слов языка в речи.

Таким образом, нельзя не согласиться с французским писателем А. Франсом, кото-

рый писал: «Словарь – это целый мир, расположенный в алфавитном порядке. Здесь мысли, радости, труды, горести наших предков и наши собственные. Подумайте, что все собранные вместе слова – дело плоти, крови и души родины и человечества».

Кто из вас сомневается в том, что словарь является настольной книгой, из которого можно узнать многое о мире, слове, жизни? Попробую доказать.

Во-первых, для всех интеллигентных людей настольной книгой являются справочные словари. К таким словарям относятся лингвистические справочные словари, в которых дается не объяснение значения слова или особенностей его употребления и происхождения, а приводятся различного рода справки о слове как языковой единице.

Думается, что обучение учащихся сочинению-рассуждению по высказыванию в определенной системе позволит школьникам предупредить ошибки, которые были названы в начале статьи, и успешно сдать экзамены (ГИА).

Литература

1. *Гвоздарев, Ю.Л.* Рассказы о русской фразеологии / Ю.Л. Гвоздарев. – М., 1988.
2. *Горшков, А.И.* Русская словесность. От слова к словесности / А.И. Горшков. – М., 1995.
3. *Рождественский, Ю.В.* Техника, культура, язык / Ю.В. Рождественский. – М., 1993.
4. *Розенталь, Д.Э.* Занимательная стилистика / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб. – М., 1988.
5. *Скворцов, Л.И.* Экономия слова, или Поговорим о культуре русской речи / Л.И. Скворцов. – М., 1996.
6. *Колесников, Н.П.* Культура речи / Н.П. Колесников. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – С. 139–169.

УДК 372.87

ОСВОЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ ТЕХНИКИ СИЛУЭТА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВИЗУАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

Л.А. Батаева**Аннотация**

Статья посвящена проблеме развития способности целостного видения учащихся как основы профессионального мастерства художника в процессе освоения искусства силуэта. Следует отметить, что, несмотря на широкое использование силуэта в творчестве предшествующих мастеров искусства, на сегодняшний день нет достаточной ясности по данной проблеме в теоретическом наследии и в рабочей практике художников-педагогов.

Ключевые слова: целостное художественное восприятие, визуально-аналитическое восприятие, формирование профессионального видения, силуэт, методика обучения.

Abstract

The article is devoted to the problem of building students' complex vision as a basis for artistic skills in the course of learning silhouette art. It is important to stress that in spite of widespread use of silhouette techniques in the works of the famous masters of the past, there is no sufficient consensus on this issue both in the theoretical heritage and in the practice of teacher artists.

Index terms: complex perception of art, visual and analytical perception, building professional vision, silhouette, training technique.

Изобразительная деятельность в педагогической науке рассматривается как часть сложного психофизиологического процесса формирования художественного мышления школьника. Поэтому в педагогическом сознании общества одной из ключевых потребностей является определение наиболее оптимальных путей и методов художественного обучения, способствующие творческому становлению личности ученика. Всем известно, что дети начинают рисовать в самом раннем возрасте потому, что именно в это время изображение увиденного для них является преимущественно доступной формой мышления и познания, связанной с процессами визуального восприятия окружающих предметов и образования на этой основе представлений и понятий, а также выявления связей, отношений и умозаключений об окружающем мире. Изобразительная деятельность в первую очередь сопряжена с процессами визуально-аналитического восприятия и образования на их основе

художественных представлений о явлениях окружающей действительности.

Восприятие – сложное понятие, не имеющее до настоящего времени общепринятого определения в художественной педагогике. Художниками – педагогами и психологами оно рассматривается и как процесс и как результат. В восприятии-процессе выделяются его фазы и этапы, активные и пассивные, осознаваемые и неосознаваемые компоненты; в научной литературе отмечается, что достаточно полно изучен генезис действий при формировании визуального образа.

Мы знаем, что проблемы психологии визуального восприятия давно привлекают внимание ученых и обстоятельно исследуются в различных методологических аспектах. Во многих научных работах подчеркивается неразрывность процессов восприятия и визуального мышления, обнаруживается творческий процесс уже в перцептивных действиях (Р. Арнхейм, Ю. Вергилес, Е. Игнатъев и др.). Из других

исследований известно о различных уровнях взаимодействия вербальных установок и зрительного мышления, направленных на достижение конечной цели (О. Тихомиров, Д. Узнадзе и др.). В ходе восприятия психологи выделяют три основных компонента – объект, субъект, процесс восприятия. Проблема способности воспринимать, усваивать явления внешнего мира рассматривается как бы через призму объекта восприятия. Процесс чувственного отражения действительности в сознании и воспринимающий субъект анализируются с позиции целостности. Таким образом, предмет и метод исследования оказываются органически связанными.

Особенности восприятия изучались и изучаются не только психологами, но и художниками-педагогами, которые исследуют эти процессы в связи с различными задачами на изображение воспринимаемого. Главным, а для художника практически единственным, результатом восприятия является формирование опосредованных лично образных внешнего мира.

Российскими учеными (В.П. Зинченко, Ю.В. Коробко и др.) установлено, что центральной проблемой обучения изобразительному искусству является проблема целостного художественного восприятия предметов и явлений окружающей действительности. Задача совершенствования зрительного восприятия затронута такими художниками – педагогами как Г.В.Беда, В.С.Кузин, Л.Г.Медведев, Н.Н.Ростовцев, Б.В.Иогансон, Н.П.Крымов, В.Н.Яковлев и др.

В методике обучения хотя и наработан определенный опыт эффективных приемов формирования различных аспектов визуально – аналитического восприятия в процессе изобразительной деятельности, но конкретных методов и способов формирования целостного видения учащихся и в том числе в процессе освоения искусства силуэта предложено не было.

Так преподаватели художественной школы, практически работающие с детьми,

постоянно убеждаются в необходимости решения проблемы формирования целостного видения у учащихся, так как без него невозможно успешное решение учебных художественных задач. И чем раньше эта проблема будет поставлена перед обучающимися изобразительному искусству, тем более осознанно они приступят к ее решению в своей практической деятельности и, следовательно, обучение будет проходить эффективнее. «Как держать карандаш или кисть, как расположить краски на палитре, как провести плавную линию – это не проблемы для педагога. Большая часть подобных технических указаний дается лишь попутно, но вот как научить видеть, – это не просто и это главное», – пишет Н.Н. Волков [2, с.13].

Перестройка обыденного визуального восприятия на профессиональное художественное целостное видение – очень длительный и трудоемкий процесс. Для того чтобы сформировать у учащихся это целостное видение (видеть изображаемое явление все сразу, целиком) художниками-педагогами эмпирически были сформулированы такие рекомендации, как, например, смотреть на натуру «широко», чтобы видимое было нечетким, предметы воспринимались размытыми, «смотреть быстро», видеть натуру боковым зрением и ряд других приемов. Г.В. Беда утверждает: «Если студент научится широко смотреть и на натуру и на рисунок, не упираясь взглядом в один предмет, а, оценивая всю натуру и рисунок в целом, с этого момента он начинает работать как профессиональный художник» [1, с.23].

Д.Н. Кардовский при обучении рисунку уделял особое внимание умению видеть в основе любой сложной формы силуэт: «Когда сделан общий – абрис, надо немедленно наполнить его формой. Для этого внутри контуров намечают главные массы формы, ограниченной плоскостями, как говорят, надо обрубить форму, сделать ее обрубовку» [4, с.38-39]. Данный метод заставляет рисующего мыслить формой (он

отвлекается от контура, обращая внимание на массы объемов, заключенные между линиями), что в свою очередь способствует формированию у учащихся целостного видения.

Необходимо отметить, что Б.Иогансон для воспитания профессионального целостного видения художника рекомендует вести работу постепенно, планомерно, все более и более усложняя задачи по мере овладения изобразительным мастерством. «Чем опытнее вы будете становиться, тем шире будете смотреть на целое. Сначала вы будете искать и сравнивать два тона, потом три, потом четыре, пять одновременно, и наконец, как дирижер оркестра, который слышит одновременно и скрипку, и флейту, и контрабас, вы разовьете свои глаза настолько, что будете видеть все одновременно, а рука ваша будет брать не две-три ноты, а целые аккорды живописи...» [3, с.71].

Проблеме развития способности целостного видения как основы профессионального мастерства художника особо уделял внимание Н.П. Крымов, утверждая, «чтобы стать художником, надо, прежде всего, поставить глаз – научиться верно видеть... Если художник умеет видеть, он сумеет написать все, что угодно, начиная с чайника и кончая сложной картиной, в зависимости от его склонностей, знаний и способностей» [5, с.27].

Но что же входит в понятие «целостное видение»? Какие формы и методы работы может использовать педагог, чтобы сформировать способности к целостному видению у ученика и содействовать его дальнейшему творческому росту?

В настоящее время в художественной педагогике под целостным (обобщенным) видением понимается комплекс профессиональных способностей художника, сформированных в процессе изобразительной деятельности и целенаправленного обучения, позволяющие ему видеть объект изображения и само изображение нерасчлененным, сразу, одновременно, во всем единстве. И один из возможных путей фор-

мирования целостного видения сопряжен с освоением искусства силуэта.

Существует довольно распространенное мнение: учить умению целостно видеть форму не нужно, здесь многое решает одаренность ребенка. По всей видимости, такое положение сложилось из-за того, что большее количество исследований отечественных психологов, художников-педагогов (Н.Н. Волкова, В.С. Кузина, А.А. Прищепы и др.) было посвящено вопросам целостного художественного восприятия картины, где в основном понятие – восприятие рассматривалось с точки зрения психологии и физиологии. Отсюда и недостаточная научная обоснованность методики обучения формированию целостного видения у учащихся в процессе работы с натуры.

Формирование целостного видения основывается на анализе и сравнении, зрительной памяти, остроте видения и наблюдательности. И для развития этих качеств педагог вполне может определить каждому обучающемуся индивидуальные задания. Ведь чем вернее ученик видит и понимает натуру, тем грамотнее его рисунок, а без глубокого осознания и уверенного овладения всеми специальными качествами целостного восприятия невозможна полноценная подготовка учащихся в области изобразительного искусства. И, как уже было сказано, одна из возможностей совершенствования целостного видения и воспитания будущей творческой личности связана с освоением искусства силуэта и различных графических композиций на его основе. Анализ и обобщение имеющихся сведений об истории и различных способах работы художников-силуэтистов говорит о необходимости включения этой разновидности графики в учебный процесс дополнительного художественного образования. Силуэт как средство художественной педагогики разворачивает перед учителем широкие возможности. Весь процесс создания изображения учит умению вести работу целенаправленно, целостно и осознанно ее воспринимать. Силуэт расширяет

возможности плодотворной самореализации учащихся.

Наши теоретические предположения подтверждаются практикой. Исследования, проведенные в художественной школе, показали значительные положительные результаты обучения детей там, где в учебные задачи программы по рисунку были введены дополнительные задания на освоение искусства силуэта. В исследовании участвовали дети 1-го и 2-го годов обучения в возрасте 11–13 лет. Работа проводилась в течение одного учебного года. Проведенные исследования показали, что формирование целостного видения у учащихся проходит определенные этапы, которые задают обусловленную последовательность в обучении. Нами условно установлено три этапа, в которых выделяются соответственно три уровня формирования целостного (обобщенного) видения – от начальной стадии обучения – передачи обобщенной формы предмета до стадия умения решать собственно творческие задачи в композиции.

Рассмотрим эти этапы подробнее на примере работы учащихся над натюрмортом.

1-й этап. Формирование умения целостно воспринимать формы отдельных предметов. На этом этапе учащиеся выполняют силуэтные зарисовки предметов с различных ракурсов в больших количествах и сразу кистью. Основная задача состоит в том, чтобы развить умение целостно видеть предмет. Это сложный, длительный и трудоемкий процесс, так как обобщенное видение формы для неискушенного рисовальщика представляет большие трудности, ибо детали слишком сильно привлекают внимание, препятствуя целостному восприятию формы.

Вначале обучения ученик воспринимает форму предметов разобщенно, всматривается в каждый предмет, не сравнивая с другими, у него отсутствует целостное видение предметов. Как правило, точные формы предмета не передаются, поэтому иногда возникает расхождение в построении и

пропорциях. В процессе обучения постоянно возникают психологические барьеры: ученик как будто видит форму, но передать ее на плоскости формата целостно не может. По данному вопросу определенный интерес представляют взгляды известного ученого Р.Х. Шакурова по проблеме механизмов психодинамики личности, мышления и творчества. Он справедливо заметил, что необходимо научить учащихся быстро решать различные учебные задачи, проявлять элементы микротворчества или репродуктивного творчества. «Мышление начинается с появления ценностных барьеров. При этом важны барьеры, пробуждающие разные виды интереса (интерес-интрига, интерес-радость, интерес-любопытство)» [6, с.118]. Считается, что в творчестве особенно большую роль играет познавательная внутренняя мотивация. Поэтому в процессе работы следует в основном консультировать, вносить предложения проблемного и экспериментального характера, творчески настраивать ученика.

2-й этап. Совершенствование умения целостного видения постановки натюрморта.

Постепенно ученик начинает воспринимать формы сначала отдельных предметов, что позволяет пропорционально и грамотно увидеть особенности строения формы, соотношение частей друг к другу, а затем воспринимать всю постановку целостно, сравнивая положения предметов в среде, в пространстве, между собой. Особенно наглядно это проявляется при выполнении натюрмортов с большим количеством предметов.

3-й этап. Формирование умения грамотно располагать объекты на формате листа и объединять их в единое целое. На этой стадии совершенствуются умения самостоятельного визуального анализа учебной постановки, целостное видение форм предметов переходит в умение целостного восприятия объектов на плоскости формата и выполнение на их основе творческих композиций. Каждое выполненное задание

педагог анализирует, при необходимости задание повторяется.

Как показали исследования С.Л. Рубинштейна, главным звеном мыслительного процесса при решении задачи является перенос: задача решается путем переноса старого опыта на новые условия. Это относится и к формированию целостного восприятия природы. За переносом всегда стоит обобщение. «Для того, чтобы «перенести» решение одной задачи на другую, надо раскрыть то, что есть между ними существенно общего: за переносом стоит обобщение, раскрытие этого общего в результате анализа является внутренним условием переноса» [6, с.123]. Поэтому работу следует строить на принципах последовательности, (следующее задание вытекает из предыдущего), натурные задания должны проходить параллельно с анализом произведений мастеров, с работами по памяти и короткими упражнениями по композиции.

Наши наблюдения и опыт работы показывают, что в основном учащиеся уже за полгода интенсивного обучения достигают положительных результатов в умении целостно видеть и передавать в рисунке формы предметов, а также объединять их в единые цельные композиции. При этом нами замечено, что большие перерывы в практическом обучении ведут к потере приобретенного качества целостного видения и поэтому задача педагога состоит в том, чтобы определить меру заданий и ритм занятий. Целостное видение активизируется в процессе занятий, следовательно, необходимо поддерживать его самостоятельными домашними упражнениями. Если же такие самостоятельные занятия отсутствуют, то достигнутый уровень снижается, потому что у довольно значительного числа учащихся целостное видение почти не развивается. И на следующий урок приходится все начинать сначала. Поэтому наша задача формирования целостного визуально-аналитического восприятия учащихся в процессе освоения искусства силуэта должна проходить через все занятия.

В целом по результатам анализа изобразительной деятельности учащихся можно сделать вывод, что формирование целостного видения на основе освоения искусства силуэта в учебном процессе дополнительного художественного образования содействует развитию следующих способностей, лежащих в основе этого существенного профессионального качества:

1) целостное видение формы предмета, понимание пропорциональных соотношений, верная передача расположения предметов на плоскости относительно друг друга;

2) умение целостно воспринимать большие тоновые отношения;

3) воспринимать изображаемую группу предметов как единое целое; соподчинение деталей целому, второстепенного – главному, выделение композиционного центра; формирование композиционного видения.

Резюмируя сказанное, можно говорить о том, что формирование целостного визуального восприятия проходит определенные этапы и основным является освоение учащимися искусства силуэта. При соответствующей методике обучения и научно обоснованном подходе к решению данной проблемы можно обеспечить наиболее успешное её решение и способствовать эффективному художественному образованию детей.

И всё-таки, роль силуэтного изображения в процессе формирования целостного художественного восприятия еще недостаточно исследована и требует обстоятельных теоретических и экспериментальных обоснований, что в целом и привело нас к выводу о необходимости внимательного научного рассмотрения данного аспекта художественной педагогики.

Литература

1. Беда, Г.В. Основы изобразительной грамоты / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1981. – 239 с.
2. Волков, Н.Н. Восприятие предмета и рисунка / Н.Н. Волков. – М.: Изд-во: Искусство, 1950. – С. 220.

3. *Иогансон, Б.В.* Молодым художникам о живописи / Б.В. Иогансон. – М.: Изд-во академии художеств СССР, 1959. – 248 с.

4. *Кардовский, Д.Н.* Об искусстве: Воспоминания, статьи, письма / Д.Н. Кардовский. – М., 1960. – 260 с.

5. *Крымов, Н.П.* Художник и педагог: статьи, воспоминания / Н.П. Крымов. – М., 1960. – 77 с.

6. *Шакуров, Р.Х.* Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с. ■

УДК 373.31

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г.Р. Юнусова

Аннотация

В статье говорится, что информационно-компьютерная компетентность будущего учителя на современном этапе становится одной из главных составляющих их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: культура, информационная культура, информационные технологии, профессиональная компетентность педагога, профессиональная подготовка будущих учителей, информационно-компьютерная культура.

Abstract

The article argues that information and computer competence of a teaching major has now become one of the main components of their professional competence.

Index terms: culture, information culture, information technology, professional competence of a teacher, training teaching majors, information and computer culture.

Мировой тенденцией развития современной системы образования становится внедрение новых информационных технологий (НИТ) во все составляющие учебного процесса.

Информатизация и компьютеризация образования сегодня являются необходимым и обязательным условием создания интеллектуальной базы современного информационного общества, и для того, чтобы стать полноправным членом такого общества, необходимо обладать определенным уровнем информационно-компьютерной культуры.

Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует о том, что возраст, с которого дети начинают знакомство с новыми информационными технологиями, неуклонно снижается: уже в дошкольном возрасте

малыши получают доступ к персональным компьютерам и сети Интернет. Поэтому процесс формирования и развития информационно-компьютерной культуры должен начинаться еще в раннем возрасте, и наилучшие результаты в этом процессе будут достигнуты тогда, когда вокруг ребенка в школе будет создано единое информационное пространство, основным компонентом которого является компетентность учителей в области новых информационных технологий. В этой связи остро встает вопрос о качестве подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях информатизации и компьютеризации общества, то есть о профессиональной компетентности.

Практика информатизации средних школ поставила ряд проблем. Одной из

наиболее острых (помимо материальных и организационных) является проблема «сопротивления» учителей внедрению новых информационных технологий в процесс обучения, вызванная противоречием между коллективными формами обучения, характерными для классно-урочной системы, и индивидуализацией обучения, стимулируемой персональными ЭВМ. Другая проблема – вероятное уменьшение межличностных контактов за счет расширения обращения к обезличенной информации. Эта проблема отчасти связана с появлением категории людей, стремящихся погрузиться в иллюзорный мир на экране компьютера, активно взаимодействующих с ним, но оторванных от реального мира. Важный круг проблем связан с правовыми основами распространения информации в системе образования: права учащихся на получение информации, защита от использования информации об учащихся другими лицами ему во вред и от несанкционированного доступа к школьным базам данных; авторское право, и, в частности, использование в образовательных целях информации, на которую наложен запрет на бесплатное распространение; защита информации от преднамеренной и непреднамеренной порчи («вирусы» и пр.) и др.

Информационные технологии в образовании относятся к важнейшим компонентам современных образовательных систем всех ступеней и уровней и реализуемых в них образовательных процессов.

Цели внедрения и использования информационных технологий в образовании, как правило, связываются с созданием новых (ранее отсутствовавших или не проявленных) возможностей в образовательных системах для всех ее участников (тех, кто получает образование; тех, кто обучает и воспитывает; тех, кто организует и управляет образованием) и их взаимодействия.

В большинстве случаев, благодаря внедрению информационных технологий в образование, такие новые возможности определяются как:

– сокращение времени на поиск и доступ к необходимой учебной и научной информации преподавателями и учащимися;

– ускорение обновления содержания образования за счет сокращения времени преподавателей на разработку новой учебной и методической литературы;

– высвобождение дополнительного времени у учащихся для индивидуальной самостоятельной работы, а у преподавателей и организаторов (при соответствующей организации их деятельности) на совершенствование и развитие образовательного процесса;

– ускорение в достижении обучаемыми установленных требований (норм, стандартов) к качеству образования и др. [1, с.34]

Понять сущность термина «информационная культура», дать наиболее точное его определение нам позволило обращение к смыслу его составляющих, т.е. к значениям слов «информация» и «культура».

Первое из них означает сведения, являющиеся объектом хранения, переработки и передачи другое определение сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальными устройствами [2, с.57].

С.И. Ожегов определяет культуру как «высокий уровень умения создавать, передавать, хранить и обрабатывать какие-либо знания, сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальными устройствами» [3, с.345]. В наше время информационная культура включает в себя умение ориентироваться в море информации, способность выбрать нужное и отсеять бесполезное.

Само название «информационная культура» предполагает, что речь идет о различных навыках общения с информацией, о культуре этого общения.

Содержание информационной культуры можно определить следующим образом. Это, прежде всего:

1) умение определять возможные источники информации и стратегию ее поиска, получать ее;

2) умение анализировать полученную информацию, используя различного рода схемы, таблицы и т.д. для фиксации результатов;

3) умение оценивать информацию с точки зрения ее достоверности, точности, достаточности для решения проблемы (задачи);

4) умение распознавать потребность в дополнительной информации, получать ее, если это возможно;

5) умение использовать результаты процессов поиска, получения, анализа и оценки информации для принятия решений;

6) умение создавать новые (для данного случая) информационные модели объектов и процессов, в том числе с использованием схем, таблиц и т.д.

7) умение наращивать собственный банк знаний за счет лично значимой информации, необходимой для своей деятельности в самых различных областях;

8) умение создавать свои источники информации;

9) умение использовать современные технологии при работе с информацией;

10) умение работать с информацией индивидуально и в группе. Формирование и развитие информационной культуры участников образовательного процесса (преподавателей и студентов, учителей и учеников) является необходимым и обязательным условием процесса информатизации и компьютеризации образования [2, с.100].

Отсутствие информационной культуры создает ряд проблем. Например, проблема соотношения объема информации (потока информации), который может предоставить компьютер пользователю и объема сведений, которые пользователь может, во-первых, мысленно охватить, во-вторых – осмыслить, а в третьих – усвоить.

Ученика не приучили ориентироваться в мощном потоке учебной информации, он

не может разделять ее на главное и второстепенное, выделять направленность этой информации, перерабатывать ее для лучшего усвоения, выявлять закономерности и т.п. В сущности, информация (сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах) может рассматриваться как некая многофакторная система, детали которой скрыты от учащихся, а потому и весь этот поток сведений в целом (его основы, направленность, цели, связи между элементами, причинно-следственные зависимости и т.п.) оказывается трудно доступным для восприятия. Наряду с этим возникает проблема темпа усвоения учащимися материала с помощью компьютера (проблема возможной индивидуализации обучения при классно-урочной системе).

Формирование и развитие профессиональной компетентности учителя составляет приоритетное направление в теории и практике современного образования и воспитания. Определим данное понятие с позиций нашего исследования.

Обобщение основных суждений по вопросу «профессиональной компетентности педагога» позволяет сделать вывод, что это сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность и способность педагога к актуальному выполнению педагогической деятельности в соответствии с принятыми в социуме нормами, стандартами и требованиями в конкретный исторический момент.

Обобщая все компоненты профессиональной компетентности педагога можно выделить три плана соответствия их педагогической деятельности, впервые предложенные К.К.Платоновым:

1-й план – пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими, психическими особенностями и подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности в системе «Человек–Человек», которые были рассмотрены выше.

2-й план – готовность к педагогической деятельности. Она предполагает отрефлектированную мировоззренческую зрелость человека, широкую системную психолого-педагогическую компетентность.

3-й план – включаемость в педагогическую деятельность. Предполагает активное взаимодействие с другими людьми, то есть выработка профессиональных навыков педагогического общения, педагогической техники, основанных на перцептивно-рефлексивных, эмоционально-волевых, а также коммуникативных и организаторских способностях [4].

Совокупность всех трех планов позволит получить максимально эффективный результат и достигнуть вершины профессионального мастерства. При этом очень важно, чтобы каждый будущий педагог знал основную группу способностей, необходимую для этого, владел комплексом психолого-педагогических знаний, а также умений и навыков, являющихся составляющими элементами психолого-педагогической компетентности.

Модель структуры профессиональной компетентности педагога, которой мы придерживаемся, включает в себя три основных компонента: знания; умения и навыки; личностно-деловые качества. Выявленная структура профессиональной компетентности учителя не может быть полной и соответствовать сегодняшним требованиям к компетентным специалистам, без включения в нее таких компонентов, которые привели бы эту структуру в соответствие с новыми изменениями образовательных парадигм. Речь идет о готовности учителя к педагогической деятельности в условиях информатизации образования.

От информационно-компьютерной компетентности специалистов в области образования во многом зависит успех информатизации и компьютеризации учебного процесса. Учителей, способных качественно обучать детей младшего школьного возраста основным предметам школьной программы, применяя новые информаци-

онные технологии, а также вводить детей в сложный мир этих технологий и формировать их информационно-компьютерную культуру, необходимо специально готовить. Эти специалисты должны хорошо разбираться в психологии ребенка, хорошо владеть методическими приемами обучения детей младшего школьного возраста и быть специалистами в области информационных технологий. Такие педагоги должны владеть следующими знаниями и навыками: знать возможности использования компьютера для обучения и развития; владеть методами использования компьютера в организации обучения младших школьников различным дисциплинам; уметь использовать компьютер для организации контроля и самоконтроля освоения школьниками пройденного материала; уметь оптимально сочетать компьютерные и традиционные технологии обучения; использовать новые информационные технологии для организации творческой деятельности учащихся.

На стадии констатирующего эксперимента мы определили уровень сформированности профессиональной компетентности будущих учителей (а точнее, ее важной стороны – информационно-компьютерной компетентности), а также уровень информационной культуры младших школьников для того, чтобы в дальнейшем определить какая взаимосвязь существует между ними.

При проведении диагностического анализа уровня сформированности профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов особое место отводилось готовности их к развитию информационно-компьютерной культуры младших школьников, такому компоненту как информационно-компьютерная компетентность. Критериями оценки для нас стали: мотивационный, когнитивный, операционный, исходя из выявленных критериев нами были определены уровни профессиональной компетентности будущих учителей (высокий, средний, низкий).

Итоговая оценка уровня сформированности профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов выводилась нами из суммы оценок трех категорий: оценка преподавателями вуза; оценка учителями, наблюдавшими за студентами во время прохождения педагогической практики в школе; самооценка студентов – будущих учителей начальных классов.

Диагностика проводилась нами помощью таких методов исследования, как опрос, анкетирование, рейтинг и метод компетентных оценок. Оценивая в целом уровень профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов, то есть студентов выпускных курсов педагогического факультета, преподаватели вуза выразили свою точку зрения таким образом: «низкий уровень» – 37,8%, «средний уровень» – 54,9%, «высокий уровень» – 7,3%. Мнение учителей школ, в которых студенты проходили педагогическую практику выражено в следующих цифрах: «низкий уровень» – 32,6%, «средний уровень» – 59,3%, «высокий уровень» – 8,1%. Сами студенты выпускных курсов – будущие учителя начальных классов дают такую оценку своему уровню профессиональной компетентности: «низкий уровень» – 34,3%, «средний уровень» – 61,2%, «высокий уровень» – 4,5%.

Определяя уровень профессиональной компетентности по установленным нами критериям, мы выявили, что по оценке преподавателей вуза у мотивационного критерия преобладает средний уровень и составляет 62%, низкий уровень составляет 28%, высокий уровень – 10%; средний уровень когнитивного критерия составляет 51%, низкий уровень – 32%, высокий уровень – 17%; средний уровень операционного критерия составляет 57%, низкий уровень – 29%, высокий – 14%. По оценке учителей средний уровень мотивационного критерия составляет 57%, низкий уровень 28%, высокий уровень – 15%; средний уровень когнитивного критерия составляет

55%, низкий уровень – 34%, высокий уровень – 11%; средний уровень операционного критерия составляет 61%, низкий уровень – 26%, высокий – 13%. По самооценке будущих педагогов средний уровень мотивационного критерия составляет 60%, низкий уровень 29%, высокий уровень – 11%; средний уровень когнитивного критерия составляет 57%, низкий уровень – 32%, высокий уровень – 11%; средний уровень операционного критерия составляет 66%, низкий уровень – 24%, высокий – 10%.

Полученные результаты говорят о том, что в оценке всех трех критериев преобладает средний уровень. Это дает основание для поиска новых путей совершенствования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов.

Проводимое параллельно исследование состояния уровня сформированности информационно-компьютерной грамотности будущих учителей начальных классов показало, что в этой области их профессиональной компетентности существует немало нерешенных проблем. Студенты получают в вузе отдельные знания по информатике и вычислительной технике, но при этом имеют лишь поверхностное представление о том, как можно эффективно использовать новые информационные технологии в своей профессиональной деятельности. Тем самым они остаются недостаточно компетентными для развития информационно-компьютерной культуры младших школьников (так как сами не обладают ею).

Среди опрошенных студентов встречаются вообще не имеющие навыков работы на компьютере (11,3%). Более 50% не знают, каким образом можно использовать новые информационные технологии в своей профессиональной деятельности. Остальные же, имеют представление об этом, но не все имеют навыки, так как не было возможности изучить необходимое программное обеспечение, возможности сети Интернет и другие особенности новых информационных технологий.

Проблема ориентации в информационной среде также является актуальной. Студенты не в полной мере используют такое мощное средство как Интернет для получения и передачи информации. Электронные библиотеки менее популярны, чем обычные, хотя доступ к ним намного легче. Желание же быть компетентными в области новых информационных технологий присутствует у 83% опрошенных студентов. Поэтому нам представляется необходимым разрабатывать и применять новые средства формирования информационно-компьютерной компетентности будущих учителей и их профессиональной компетентности в целом.

Общее представление о состоянии уровня информационно-компьютерной культуры младших школьников создавалось в основном из оценки, данной учителями. Они отмечают, что умение обращаться с электронной техникой есть только у 38,2% младших школьников. Из них 31,4% умеют только играть в компьютерные игры и всего 6,8% (от общего количества младших школьников) имеют навык обращения с некоторыми компьютерными программами: энциклопедиями, обучающими средствами, текстовыми редакторами и т.д. Желание научиться играть с помощью компьютера у младших школьников гораздо выше желания учиться с помощью ЭВМ. Большинство из них не имеют конкретного

представления о возможностях компьютерной техники (55,3%). Многие пока не знают, что такое Интернет (47,1%), хотя слышали о нем очень много от родителей и по телевидению. Интерес к возможностям Интернета присутствует у 73,4% детей.

Таким образом, мы выявили, что уровень информационно-компьютерной компетентности будущих учителей начальных классов ниже среднего, поэтому формирование такой компетентности является актуальной проблемой, требующей к себе внимания. Соответственно некомпетентные в области новых информационных технологий учителя не могут способствовать развитию информационно-компьютерной культуры младших школьников.

Литература

1. *Брановский, Ю.С.* Введение в педагогическую информатику: учеб. пособие для студентов не физико-математических специальностей педвузов / Ю.С. Барановский. – Ставрополь: СГПИ, 1995. – 205 с.
2. *Гершунский, Б.С.* Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 267 с.
3. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Просвещение, 1983. – 816 с.
4. *Платонов, К.К.* Способности и характер. Теоретические проблемы психологии личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1974. – 190 с. ■

УДК 378.2

ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

А.П. Григорьев

Аннотация

Данная статья раскрывает основные идеи и направления формирования компетентности педагога в сфере физической культуры и спорта, представляющиеся через создание и реализацию концептуальных положений реализуемых принципом динамического проектирования, а также аспекты профессиональной подготовки педагога по физической культуре и спорта.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, гуманитарная подготовка, гуманизация, культурологический аспект, профессиональный аспект, личностный аспект, гуманитаризация.

Abstract

This article reveals the basic ideas and directions of competence-building for teachers of physical education and sport. These ideas are implemented by means of conceptual positions realized through the principle of dynamic projection. Also covered are the aspects of professional training of the teacher of physical culture and sports.

Index terms: professional training, humanitarian training, humanization, cultural aspect, professional aspect, personal aspect, humanitarization.

На повестку дня вышел вопрос о всемерном стимулировании личностного потенциала педагога по физической культуре. Лидером он должен быть по своей социально-психологической установке, по логической позиции в процессе личностно-профессиональной коррекции эмоционально-ценностных отношений к себе, к своей профессии, ко всей профессиональной деятельности в целом.

Мы убеждены, что продуктивность деятельности педагога физической культуры и спортивного педагога во многом зависит от того культурного потенциала, который сформировался за время обучения в учебном заведении.

Формирование культуры личности составляет в настоящее время одну из важнейших социальных проблем и отражает сложности становления социальной зрелости молодежи. Она решается на разных уровнях – общем (социально-политическом), особенном (научном) и единичном (педагогическом) и призвана снять целый ряд противоречий: между опережающим прогностическим ростом требований к личности и реальными тенденциями ее

формирования; между ростом потребности в высоких уровнях культуры производства, общения, быта и объективными трудностями ее осуществления.

В сфере высшего образования содержание педагогической деятельности должно состоять в создании таких условий жизнедеятельности студентов, при которой, имеющаяся у них потребность «быть профессионалом» может быть преобразована в реальный процесс личностно-профессионального развития. Другими словами – если формирование целостной развитой личности рассматривать как главную цель обучения, то необходимо обеспечить единство познания, деятельности и общения [1].

В практике профессионального образования данное положение реализуется через принцип динамического проектирования, который предполагает непосредственное включение в процесс целеполагания самого студента за счет интерактивного характера учебных материалов и заданий. При этом, студент рассматривает себя и свое профессиональное развитие во временной развертке: находясь в настоящем, (т.е. в

позиции самообучающегося) он анализирует прошлую деятельность и прокладывает перспективы в будущее.

Принцип динамического проектирования позволяет построить мостик между реальным – «есть» и желаемым – «надо». В настоящем студент осознает себя субъектом учебной деятельности, и создает эффект интеграции его учебной, социальной и профессиональной сфер деятельности. В этом случае технологию обучения принято называть компетентно-ориентированным. Именно в таких технологиях есть инвариантная составляющая, обязательная для использования, реализующая функцию «надо», одной из частей диалектической пары «надо – хочу».

Подразумевается, что студент сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения. Речь идет о формировании компетентности будущего педагога по физической культуре.

В настоящее время основные идеи и направления формирования компетентности педагога в сфере физической культуры и спорта представляются через создание и реализацию концептуальных положений, сущность которых заключается в следующем:

в гуманизации процесса профессионального образования будущих педагогов по физической культуре, ориентировке на обязательный учет индивидуальных особенностей каждого человека;

в гармонизации содержания педагогического и физкультурно-спортивного образования, обеспечивающего соразмерное гуманистическое и профессиональное развитие;

в изменении критериев оценки качества профессиональной подготовки выпускников учебных заведений соответствующего профиля;

в непрерывном развитии процесса профессиональной подготовки будущего

педагога по физической культуре и спорту в вузе, представляющей динамическое движение многовариативного педагогического процесса, построенного на использовании гибких методов и средств обучения, творческом поиске, новаторстве педагогов, самостоятельности и инициативе занимающихся.

Проблема гуманизации профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре во многом тождественная проблеме органического «вхождения» человека в мир гуманитарных (ценностно-смысловых) завоеваний культуры.

Эта проблема, как и любая другая, касающаяся изменений в жизнедеятельности социума, должна пройти три основных этапа. Первый этап – феноменологический, т.е. время возникновения и вербализации теорий, концепций, представлений, а также генерализации первичных идей их практической реализации. Второй – процесс научно-технического отбора и обоснования выдвинутых методологических положений и идей. И, наконец, третий – воплощение решений в жизнь.

В рамках гуманизации профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре и тренерских кадров можно выделить три основных целевых компонента: культурологический, профессиональный и личностный.

Культурологический аспект показывает закономерности развития мировой культуры как естественно исторического процесса. Он помогает правильно понять диалектику общего, особенного и единичного в истории, экономике, культуре каждого народа и любой эпохи, понять законы формирования и развития религии, искусства, этических, эстетических систем и взглядов.

Профессиональный аспект направлен на формирование у студентов знаний и умений, необходимых для привития занимающимся видения любой конкретной области знаний сквозь призму мирового развития как целого. Личностный аспект комплекса направлен на индивидуальное

культурное развитие будущих кадров в сфере «физическая культура и спорт».

Основным средством при достижении поставленной цели – гуманизации профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре – является использование гуманитарного знания (т.е. гуманитаризация). Гуманитарное знание обладает следующими характеристиками: диалогичность, смысл, историчность, целостность, всеобщность.

Гуманитаризация есть процесс экстраполяции смысловой сущности гуманитарного знания на все виды и формы деятельности профессионала. В то же время этот процесс ставит своей основной задачей формирование в сознании студента ответственности перед самим собой и перед обществом за создаваемый им самим личностный смысл бытия.

Гуманитаризация содержания образования, как мощное средство его гуманизации, направлена на создание условий самопознания человека как личности, формирование его способности и готовности к самоопределению и самореализации и основывается на положении о «благое человека» как критерии оценки деятельности всех социальных институтов.

Но следует заметить, что гуманитарное знание различно и по форме и по содержанию, а также оно способно при определенных условиях трансформироваться в несвойственные ему виды. И здесь становится совершенно очевидно, что выбор того или иного знания в качестве гуманитарного средства (как и построение его в систему в целях логического изложения и обучения), оказывается не столько профессиональным или педагогическим, сколько сложнейшим творческим действием и духовным актом.

Исследования показали, что, развивая компетентность на основе педагогических технологий, адекватных современной гуманитарной образовательной парадигме, необходимо руководствоваться следующими требованиями:

альтернативность действий педагогов и студентов, использование личного опыта с правом выбора соответствующих решений; возможность выбора целей, содержания, средств профессиональной подготовки и вида своей будущей профессиональной деятельности в качестве учителя физической культуры или спортивного педагога;

наличие возможности для реализации предлагаемых вариантов достижения целей профессионального образования;

оптимальность, то есть соответствие выбора целям профессиональной подготовки, осознанность профессионально-личностного развития, определенность условий и сферы выбора, способствующая самопознанию профессиональных способностей, интересов и самораскрытию творческого потенциала;

возможность переориентации в выборе путей профессиональной подготовки;

логическая взаимосвязь этапов развертывания ситуаций выбора;

системность, реализуемая в последовательности актов выбора и действий по реализации принятого решения.

Сущностными характеристиками концепции профессиональной подготовки будущего педагога в сфере «физическая культура и спорт» становятся гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве. Подобное образование, помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, превращается в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждения и предпринимать различные действия. Оно обеспечивает человеку понимание самого себя и окружающей среды, содействует выполнению его социальной роли в процессе профессиональной деятельности и жизни в обществе.

Подводя предварительные итоги, мы можем констатировать:

что скоро гуманитаризацию профессиональной деятельности педагога по физи-

ческой культуре мы связываем с системой образования, то существо решения проблемы оказывается напрямую зависимым от конкретной организации процесса обучения;

лично-профессиональное развитие педагога по физической культуре и спорту может быть представлено как его восхождение по иерархии ценностей и идеалов;

основой внутреннего строения профессионального образования может быть только соответствие ценностей и идеалов физической культуры и спорта историко-логическому пространству национальной и общественной культуры;

ценности и идеалы возникают в строго определенном порядке, и именно эта естественная логико-историческая последовательность делает их незыблемыми и вечными (не подверженными конъюнктуре времени и обстоятельств).

В то же время, новый, более динамичный менталитет, с большим адаптационным потенциалом, соответствующий современной ситуации, требует овладения механизмами выбора, усвоения, выработки и использования разнонаправленной информации, формирования устойчивого ядра личности, ее культуры, которые обеспечивают сохранение, функционирование и развитие целостности личности работника в сфере физической культуры и спорта [2].

Одним из значительных факторов, способных обеспечить устойчивую жизнедеятельность будущих педагогов по физической культуре является интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки.

Существенной характеристикой интеграционных процессов в системе подготовки учителя физической культуры и спортивного педагога является закономерность, связанная со сменой лидерства в циклах естественнонаучных, профессиональных и гуманитарных предметов. В настоящее время специалистами отмечается тенденция возрастания роли гуманитарных знаний для профессиональной подготовки педагога.

Кроме того, в общей массе интеграционных процессов, происходящих в сфере профессионального образования, наблюдается тенденция увеличения удельного веса высших, наиболее сложных видов междисциплинарных, межцикловых и межпредметных взаимосвязей, которые происходят на базе все более высоких и кардинальных ценностей.

В плане наших рассуждений, интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки специалиста в сфере физической культуры и спорта ориентирована на формирование у них стабильного, постоянного, устойчивого ядра культуры личности, которое должно выполнять функцию генетического механизма, хранящего информацию об истории, этапах формирования, условиях жизни и деятельности личности и социума. Через систему образования ядро культуры личности концентрирует в себе нормы и правила профессиональной деятельности, а также систему ценностей, которую каждый конкретный человек вырабатывает в своей жизни [3].

Заметим, что такая ориентация строится на стремлении к сохранению этого ядра, для чего формируется особый культурный, более динамичный слой. Он выполняет функцию фильтрующего механизма, пропускающего информацию, соответствующую ценностям ядра его культуры, но отсеивающего и поглощающего те информационные импульсы, которые разрушают это ядро.

Можно сделать предварительный прогноз о том, что процесс интеграции двух рассматриваемых нами разделов подготовки будущих педагогов по физической культуре и спорту должен соединять принцип преемственности в рамках сохраняющегося ядра культуры личности и принцип трансформации его защитного слоя в целях адаптации специалиста к разнообразию окружающего мира. Здесь необходимо не стихийное, а сознательное решение вопроса, поскольку это связано с усвоением и выработкой новых культурных ценностей.

Если в результате интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки будущего спортивного педагога на ценностной основе действительно формируется культурное ядро личности и его защитный слой, мы можем говорить о создании культурного, духовного иммунитета как базы, основания, которое обеспечивает целостность личности специалиста, его достаточно высокий профессиональный, культурный и духовный статус.

Логика возникновения различных уровней единства гуманитарного и профессионального знания представляют собой закономерности перехода от одного уровня личностно-профессионального развития к другому. Для профессиональной подготовки педагога это оказывается весьма важным и значимым, поскольку эти закономерности показывают логику восхождения личности к высшим ценностям.

В то же время, уяснение основных характеристик и свойств истинного гуманитарного знания еще не означает, что культурные ценности укоренились в сознании

человека. Они приобретают значение практического инструмента только тогда, когда, во-первых, «нагружены» знанием исторического и логического развития культуры и, во-вторых, пропущены через смысловое, культурное «ядро» личности.

Литература

1. *Бикмухаметов, Р.К.* Содержание процесса физического воспитания в системе педагогического образования / Р.К. Бикмухаметов // Теория и практика физической культуры. – М., 2003. № 7. – С. 45-51. (1,0 п.л.).

2. *Байденко, В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

3. *Бикмухаметов, Р.К.* Логика проектирования интеграции физического и духовного воспитания будущих педагогов / Р.К. Бикмухаметов // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: теория и практика. Межвузовский сборник научных трудов / под ред. Р.Ш. Маликова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. – С. 317-321. (0,5 п.л.).



ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 37.013.42

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОЭТНИЧЕСКОГО ТАТАРСТАНА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Г.Ж. Фахрутдинова

Аннотация

В статье проанализированы традиции и опыт воспитания подрастающего поколения средствами этнической педагогики в поликультурной образовательной среде многоэтнического Татарстана.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная личность, этнопедагогика, толерантность.

Abstract

The paper analyzes the customs and practice of education of the younger generation by means of ethnic pedagogy, also taking a look at the most pressing problems and prospects of multicultural education in a multicultural educational environment of multiethnic Tatarstan.

Index terms: multicultural education, multicultural person, ethnic pedagogy, tolerance.

В настоящее время одним из актуальнейших проблем современности становится возрождение культурно-исторического наследия прошлого, важнейшим из компонентов которого является этническая педагогика с ее прогрессивными богатейшими традициями и опытом воспитания подрастающего поколения. Становится актуальным соединение традиции и опыта этнопедагогики с методолого-теоретическими положениями педагогической науки в решении воспитательных задач, поставленных обществом. В связи с этим хотелось бы отметить особую важность такой проблемы как этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды. В мире практически не существует моноэтнических государств. Все государства полиэтнические. К числу таких полиэтнических, поликонфессиональных республик относится и Татарстан. Поэтому выявление этнопедагогического потенциала поликультурной среды очень важно, потому что она дает возможность

каждому из нас понять и узнать как все мы интересны, убедиться в непреходящих ценностях и общности человеческих идеалов, а знакомство с воспитательными традициями разных народов еще раз убедит нас в том, все мы нужны друг другу, все мы звенья одной цепи, имя которой – жизнь, для сохранения которой нужны мир и согласие.

В докладе международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке подчеркивается, что одна из важнейших функций школы – *научить людей жить вместе*, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность[3]. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить свое место, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам и воспитать толерантные отношения между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам.

Именно этот аспект образования принято называть поликультурным образованием.

Таким образом, *поликультурное образование – важная составная часть современного общего и профессионального образования, направленная на межэтническую интеграцию и способствующая уяснению общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, культурных ценностях рядом живущих народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных жизненных и мировоззренческих ценностей.*

Любой конкретный человеческий индивид выступает одновременно в двух ипостасях: он воспринимает себя представителем рода человеческого и вместе с тем как члена определенного этноса, нации. Как представитель человеческого рода, как личность, индивид выступает в качестве носителя общечеловеческих ценностей. Для него несомненное значение имеют ценности свободы, добра, истины, красоты и т.д. Как представитель определенного этноса или нации, индивид разделяет ценности этого этноса или нации. Он любит свою Родину, гордится принадлежностью к своему этносу, чтит свой язык, культуру, историческое прошлое своего народа и т.д.

Речь идет об адекватном соотношении «общего, особенного и единичного» в педагогическом процессе и содержании образования. В преломлении к нашим реалиям, под *общим* следует понимать *общечеловеческие ценности*, под *особенным* – *общероссийские ценности*, т.е. то, что присуще этносам России, под *единичным* – то, что присуще *каждому этносу в отдельности*, т.е. его самобытности.

В этой логике можно рассмотреть соотношение понятий «человечество», «нация» и «этнос» и т.д. Исходя из этого анализа, можно четко выделить, отличие поликультурного воспитания от интернационального. Оно имеет сходство с интернациональным воспитанием. В то же время проблематика, цель и задачи интернационального и поликультурного воспитания

различаются. Как и интернациональное, поликультурное воспитание предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувства солидарности и взаимопонимания, равенства и достоинства, противостоит дискриминации и национализму. Вместе с тем, в отличие от интернационального воспитания, поликультурное воспитание предусматривает, прежде всего, освоение культурно-образовательных ценностей, взаимодействие различных культур в поликультурной среде, адаптацию к иным культурным ценностям. Соответственно в поликультурном воспитании учет этнических и национальных особенностей является более важной, тогда как интернациональное воспитание ориентировано на формирование личности вне этнической культуры. Поликультурное воспитание призвано поддерживать многообразие больших и малых наций в условиях интеграции. Поликультурное воспитание предназначено для того, чтобы устранять противоречия между системами и нормами воспитания лидирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств, с другой стороны. Оно предполагает адаптацию этнических групп друг к другу.

Следует отметить, что воспитание толерантности в процессе поликультурного образования – важнейшее условие межэтнической интеграции.

Межэтническая интеграция – это взаимодействие нескольких существенно различающихся между собой по культуре этносов, которая приводит к появлению у них ряда черт, в том числе элементов общего самосознания, иначе говоря, возникновению *метаэтнической общности*. Процесс межэтнической интеграции не противоречит этническому возрождению и, допуская наличие данных процессов, в то же время означает определенное движение и появление ряда общих черт при сохранении этнического своеобразия, это, *во-первых; во-вторых*, при межэтнической интеграции, в отличие от консолидации, имеется ввиду взаимодействие различных по языку и

культуре, т.е. не родственных этносов. Это является одной из специфик этнической структуры Татарстана; *в-третьих, межэтническая интеграция* ни в коем случае не должна означать нивелирование этнических различий, а должно быть единением людей, представителей различных рас, этносов, конфессий. Результатом межэтнической интеграции является уникальный феномен – российский менталитет и татарстанское согражданство.

Российский менталитет возник на основе долгих лет совместной жизни и является результатом межэтнической интеграции, взаимовлияния различных этнических культур, конфессий. В плане единения народов России, в целом, и Татарстана, в частности, важное место занимает формирование у людей чувства *патриотизма*.

Современные исследователи выделяют три модели патриотизма:

- интегративную, которой присущ общенародный патриотизм, активная сопричастность населения процессу модернизации;

- авторитарная, с такими характерными чертами как государственный патриотизм, гипертрофированная роль государства;

- контрастно-дизинтегративная, которой присуща индифферентность (безразличие) – антипатриотизм, доминирование разных (социальных, этнических) интересов. Для нас наиболее приемлема интегративная модель патриотизма [2; 4].

Чувство патриотизма должно быть тесно взаимосвязано и с чувством гражданской ответственности, гражданского долга перед своей страной. К сожалению, социально-политическая обстановка в нашей стране показывает на отсутствие данных качеств у многих граждан страны. Поэтому данному принципу национальной идеологии, т.е. принципу патриотизма и высокой гражданской ответственности уделяется особое внимание в государственной политике.

В плане межэтнической интеграции в духовной сфере неопределима роль культуры.

Национальные и общечеловеческие ценности преломляются через культуру, посредством культуры проникают в совокупность общественно-исторической жизни. Именно в культуре четко различимы добро и зло.

Учитывая, что существует на сегодня около 300 определений культуры, за исходное понятие мы взяли следующее, отмеченное в материалах ЮНЕСКО (1995): «Культура, (духовный компонент культуры) – совокупность, идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм поведения, этикета, характерных для конкретной нации (этноса)» [1, с.24].

Следует отметить, что перед современной государственной политикой Татарстана в области культуры стоит двоякая задача: с одной стороны, необходимо разработать комплекс мероприятий, направленных на развитие и поддержание самобытных этнических культур, и, с другой стороны, создание условий для оптимального развития и безболезненной интеграции их в единую российскую культуру.

Здесь уместно обратить внимание на диалектическую взаимосвязь национальной и этнических культур. По своей структуре национальная культура представляет собой синтез культур тех этносов, что вошли в состав нации. Этот синтез может быть осуществлен на определенном культурном фундаменте, которым, как правило, является культура доминирующего в этой нации этноса.

Каковы же практические предпосылки для развития поликультурного образования в Татарстане?

Согласно последней переписи (2010 г.) в общий состав населения Татарстана входит более 115 национальностей. 52,9% населения составляют татары, 39,5% – русские. Численность остальных народов – около 300 тысяч человек. Издавна в Татарстане живут чуваша, удмурты, мордва, марийцы, башкиры, украинцы, белорусы, евреи, немцы. Есть в республике этнические группы, представленные несколькими

сотнями человек – это аварцы, кумыки, ассирийцы, даргинцы, осетины, калмыки и многие другие. В последние годы, в основном за счет миграции, происходит рост представительства новых диаспор. Более чем в 4 раза увеличилась таджикская диаспора (около 4 тысяч), в 3 раза – армянская (около 6 тысяч), в 2 раза – азербайджанская (более 10 тысяч).

Колорита многонациональной палитре добавляют вьетнамская и турецкая диаспоры, относительно недавно появившиеся в республике. Сегодня все чаще этнологи и политики называют Татарстан регионом высокой культуры межнационального общения, крепких, проверенных временем традиций взаимопонимания и уважения. Говорят об особых механизмах, «рецептах» уникальной толерантности в рамках Татарстанской модели этнокультурного развития.

В Татарстане зарегистрирована 81 национально-культурная общественная организация, около 70 участвуют в деятельности Ассамблеи народов Татарстана. При Ассамблее работают Агентство социально-правовой защиты иностранных граждан, многонациональная воскресная школа, Дома дружбы в Казани и Набережных Челнах, Немецкий дом Республики Татарстан.

Активно занимается вопросами сохранения и развития родной культуры Чувашская национально-культурная автономия, она является одной из самых крупных в составе Ассамблеи. Более 10 лет в республике проводится старинный чувашский праздник хоровода «Уяв», фестиваль «Чувашский соловей», издается газета «Сувар». Во многом благодаря деятельности Общества русской культуры была поднята и успешно решается проблема русского национального образования, созданы школы и классы русского филологического профиля. Возрожден древний красочный праздник «Каравон». Восстанавливаются православно-духовные центры русского народа, вернулись из небытия концерты духовной музыки. С XVII века значимую

роль в культурной жизни Казани играют представители немецкой общины. Сегодня Немецкий дом Татарстана – это многочисленные культурные связи с Германией, регулярные выставки, более 40 курсов немецкого языка. Большим успехом индийской общины стало установление прочных культурных связей между Татарстаном и Индией. Работает школа индийского классического танца «Сангита», а город Хайдарабада стал побратимом Казани. Активизировали в последнее время свою работу еврейская, азербайджанская, вьетнамская, корейская, марийская и другие диаспоры.

В Татарстане созданы детские сады, в которых процесс воспитания строится на родном языке. Открыты подобные группы и в обычных дошкольных учреждениях. Сейчас в Татарстане около 2 тысяч дошкольных образовательных учреждений, из них – 889 с татарским языком воспитания; 53 – чувашских, 15 – удмуртских детских садов, 10 марийских групп. В республике оптимальным вариантом государственной языковой политики выступает национально-русско-татарское трехязычие. Такой подход предполагает одинаково свободное, грамотное владение двумя государственными языками (русским и татарским) и родным языком. Сегодня для этого созданы необходимые условия, отработаны школьные программы. В Татарстане функционируют более 1,5 тысячи школ с татарским языком обучения, 148 – чувашских, 45 – удмуртских, 22 – марийских, 5 – мордовских. 34 школы – с русским этнокультурным компонентом. Представители народов изучают родные языки в 34 воскресных школах. Хорошо зарекомендовали себя учебные заведения с еврейским и кряшенским этнокультурными компонентами.

Как показывает опыт других стран (Германии, Франции, Японии, России и др.), ведущую роль в поликультурном образовании играет государственный язык, язык коренного этноса и его культура. Следует учитывать тот факт, что татарская школа на своей исторической родине должна быть

эталоном подлинно национальной татарской школы для всех татарских диаспор, живущих в других государствах. Однако приходится констатировать, что она находится еще в стадии становления. При этом наблюдается тенденция, когда поликультурное образование многие понимают как образование для этнических меньшинств, тогда как основная задача поликультурного образования – это образование в многокультурной среде, когда дети познают культуру друг друга.

Поэтому в условиях Татарстана поликультурное образование должно, в первую очередь, работать на гармонизацию отношений многообразных этносов Татарстана и объединяющим должно быть изучение государственных языков, культуры, истории Татарстана.

Следует обратить особое внимание на тот факт, что многие ученые, отдельные специалисты, пытаются искусственно разграничить поликультурное образование от этнокультурного, где-то противопоставляя друг другу. Это непонимание сущности поликультурного образования, методологической основой которого является диалектическое единство общечеловеческого и национального, может привести к одностороннему пониманию «*поликультурности*» и идентификации его с *интернациональным* воспитанием. Некоторые считают, что говоря о поликультурном образовании, следует ограничиваться лишь сферой культуры, не касаясь *этнического*. По нашему глубокому убеждению, это также может привести к очередному заблуждению, ибо такая точка зрения методологически не состоятельна.

Воспитание поликультурной личности – такой же длительный процесс, как и воспитание других человеческих качеств. В ходе своего многокультурного становления учитель и ученик проходят несколько ступеней и уровней:

- толерантность;
- понимание и принятие другой культуры;

– уважение культуры и утверждение культурных различий.

Обучение толерантности – первый, начальный и очень важный уровень в становлении ученика и учителя. Этот уровень предполагает развитие у индивида терпимости к культурным различиям, либерального к ним отношения, даже если они кажутся и абсурдными. Между тем только с помощью толерантности нельзя развить подлинно гуманную, поликультурную личность. Важны и действия, такие как воспитание у школьников умений понимать и принимать культурные отличия, что составляет содержание следующей ступени многокультурного образования.

Понимание и принятие другой культуры предполагает изучение и анализ уровня культурных различий, с которыми дети приходят в школу. Принимая отличие одного ребенка от другого, учитель принимает это не как проблему или препятствие, а как стимул к тому, чтобы научить других понимать и принимать культурный плюрализм, жить по демократическим правилам. Такой учитель будет чаще задумываться над проблемами дискриминации, ксенофобии и проявлять к ним повышенную восприимчивость.

Таким образом, овладев умением понимать различия, учитель и ученик переходят на следующий уровень многокультурности – уважение культурных различий. Это уважение предполагает восхищение и высокую оценку культурных различий. Например, ученик, увидев школьницу с множеством косичек, не станет смеяться над ней, не будет делать вид, что не замечает ее неординарности, а наоборот, захочет узнать о происхождение этой традиции.

Учитель, уважающий культурные различия других народов, постарается выучить хотя бы пять слов на языке детей, которые обучаются в его классе, будет порой приветствовать их на их родном языке, постарается воспитать толерантность и уважение и у других школьников.

Утверждение культурных различий – следующий уровень мульти-культурного

образования и поликультурного становления. Учитель на этом этапе многокультурности способен критически рефлексировать любые свои действия и поступки с целью выявления своей собственной предубежденности или предвзятого мнения. Он всегда будет спрашивать у себя: «А нет ли у меня негативных стереотипов к детям из бедных семей? Не предубежден ли я против чеченцев, мусульман, евреев и т.д.? Что в жизни моих детей могло вызвать проявление расизма, предубеждения, агрессивности к другим ученикам?».

Вполне понятно, что школа не может решать политические, экономические, этнические и другие конфликты и проблемы глобального характера, но она может внести существенный вклад в формирование многокультурного менталитета, в развитие толерантности и уважения к культурному плюрализму.

Исходя из вышеизложенного, нетрудно понять, насколько важно сейчас подумать о подготовке этнопедагогов как посредников между разными культурами, способствующими межэтнической интеграции.

В связи с этим следует отметить, что при кафедре педагогики Института педагогики и психологии КФУ создана лаборатория «Поликультурного образования и этнопедагогики», которая проводит открытые занятия, семинары, круглые столы, конференции, направленные на развитие этнопедагогической культуры будущих педагогов и подготовку их к реализации поликультурного образования. Состав участников разноплановый: студенты, педагоги общеобразовательных школ, преподаватели колледжей, гимназий, работники национально-культурных центров, музеев, учреждений дополнительного образования высших учебных заведений. Целью деятельности лаборатории является развитие этнопедагогической культуры педагогов и подготовка их к реализации поликультурного образования в условиях многонационального Татарстана.

Обобщая итоги работы, мы констатируем следующее:

– во-первых, актуальность и практическую значимость этой проблемы;

– во-вторых, недостаточную изученность этой проблемы вообще в России и в условиях Татарстана;

– в-третьих, несмотря на внешнюю «беспроblemность» в межэтнических взаимоотношениях, анализ показал, наличие ряда далеко «небезобидных» проблем. Например: преобладание чувства разобщенности, разрозненности и заботы об интересах только своей этнической общности. Это хорошо можно увидеть, если глубже проанализировать программы, учебные пособия, деятельность национально-культурных центров, учреждений дополнительного образования;

– в-четвертых, и это одна из самых серьезных проблем, то, что к реализации задач этно- и поликультурного образования совершенно не готов педагогический корпус: их не готовят к этому ни в вузе, ни в институтах повышения квалификации.

Вместе с тем, мы отмечаем, что лаборатория «Поликультурное образование и этнопедагогика» дала очень серьезный импульс в этой работе, раскрыла научно-педагогические и научно-методические основы данной проблемы и обосновала необходимость систематической научно-исследовательской работы в этом аспекте, а также безотлагательность организационно-педагогической работы по подготовке этнопедагогов, т.к. только они могут реализовывать грамотно задачи этно- и поликультурного образования учащейся молодежи.

Центральное место в этнопедагогической подготовке учителя занимает учебная дисциплина – этнопедагогика, исследующая обучение и воспитание с учетом этнических особенностей определенной этнической общности.

Мы рассматриваем этнопедагогику как составную часть педагогической науки, ее отрасль, сформировавшуюся на стыке этнографии, этнофилософии, этнической культуры и этнопсихологии, предметом

которой является система этнического воспитания, осуществляемая непрерывно в течение всей жизни в семье и в учреждениях образования.

Понятие «этническое» означает учет этноспецифических качеств, материализованных в особенностях культуры, традиций, языка, психического склада, этнического сознания, в области воспитания и обучения. Например, называя «татарская этническая педагогика», мы подчеркиваем, что в русле данной отрасли знания исследуются особенности татарского этнического воспитания, исторически сложившегося в конкретных этноспецифических условиях проживания татарского этноса, на формирование которого оказала влияние его культура, быт, обычаи, традиции, язык, верования. В этой связи образовательный процесс рассматривается как сложное историческое и этнопедагогическое явление, представляющее собой совокупность исторических, социальных, психологических, этнокультурных явлений как единство среды и обучаемого, способствующих формированию субъекта конкретного этноса, идентифицирующего себя со своим этносом и воспринимающего мир сквозь призму своих национально-специфических

особенностей. В этом смысле этнопедагогика – есть педагогика национального спасения.

Нам всегда следует помнить, что этнические группы, бесспорно, должны иметь свое лицо, но в то же время помнить, что они проживают в одном государстве. Поэтому все проблемы, связанные с будущим России, являются общими для всех. Всегда помня об этом, мы уберем себя и свое государство от множества социальных и этнических катаклизмов.

Литература

1. Наше созидательное разнообразие. Доклад Всемирной комиссии по культуре и развитию, представленный ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 1995. – С. 24.
2. *Давыдов, Ю.С.* Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации / Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова. – Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – 46 с.
3. Образование: сокрытое сокровище. Доклад международной Комиссии по образованию для XXI в., представленный ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 1997. – С. 52.
4. *Палаткина, Н.Д.* Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Н.Д. Палаткина // Педагогика. – 2002. – С. 41–42. ■

УДК 370.187

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ

О.Ю. Похорук

Аннотация

Акцентируется внимание на поиске средств и способов развития ценностей здорового образа жизни будущих педагогов, как условия формирования их профессиональной зрелости, направленного на преобразование себя, формирование позитивной Я-концепции.

Ключевые слова: ценности, здоровый образ жизни, физическое воспитание, формирование профессиональной зрелости будущих педагогов.

Abstract

The article focuses on the search of ways and means to develop a healthy lifestyle for future teachers as the precondition of their professional maturity aimed at self-transformation and forming positive «I-concepts».

Index terms: values, healthy lifestyle, physical education, professional maturity of future teachers.

Ориентация будущих педагогов на приоритеты ценностей здоровья является актуальной проблемой для отечественной и зарубежной молодежи. Это требует от педагогов высшей школы необходимости создания комфортных условий при обучении в вузах, реализации современных здоровьесберегающих технологий, способствующих глубокому осмыслению студентами своих потенциальных возможностей для успешного формирования их профессиональной зрелости в обновленном обществе [4].

Развитие ценностей здорового образа жизни будущих педагогов представляет собой сложный интегративный процесс, связанный с личностно-профессиональным становлением молодых людей, и является целенаправленным самосовершенствованием по восхождению к такому уровню сформированности духовно-нравственных, социальных, профессионально-деятельностных качеств, которые обеспечат более высокие возможности формирования профессиональной зрелости, как в собственных интересах, так и в интересах общества [3].

Студенческий возраст – это центральный период становления личности в целом, который характеризуется наивысшей

социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости, сложнейшим структурированием интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Формирование ценностей здорового образа жизни студентов педагогического вуза предполагает адаптацию молодых людей к условиям высшего учебного заведения на основе свободного самоощущения и сознательного самоограничения для ведения здорового образа жизни, с перестройкой иерархии системы ценностей, с приобщением к будущей профессии и «вращиванием» себя как будущего профессионала.

Несмотря на значительное количество работ, посвященных вопросам формирования ценностей здорового образа жизни обучающихся (В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфова, И.В. Дубровина, Е.Л. Ефимова, В.А. Кабачков, А.В. Кадетов, Н.Л. Пономарев, Г.А. Селиванов, В.А. Троек и др.), психолого-педагогические аспекты этой проблемы изучены недостаточно. М.Н. Жуков, В.А. Куренцов, В.К. Петров выявили, что необходимость использования средств и методов физического воспитания в работе с молодежью обусловлена тем, что в структуре их интересов и потребностей здоро-

вый образ жизни не занимает одно из ведущих мест и более 60% обучающихся не отдают этому предпочтения, не обращают внимания на важность сохранения здоровья с юношеских лет.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило также выявить, что ценности здорового образа жизни и активная самоорганизация не являются характерными для большинства студентов – будущих педагогов. Вследствие этого наиболее важной задачей сегодня является развитие у будущих учителей гуманистической установки на студента как на субъект педагогического процесса, обращенности к его естественному стремлению к самосовершенствованию, создание таких педагогических условий, при которых наиболее успешно происходит его личностная ориентация с приоритетом здорового образа жизни. В свете идеи обновления высшего педагогического образования на основе ориентации на внутренний личностный рост студентов, наибольший интерес представляет гуманистическое сознание, которое реализуется в сфере дидактики через идеалы формирования ценностей здорового образа жизни, как условия формирования профессиональной зрелости будущих учителей. Создание студентам благоприятных условий и предложение различных сфер для формирования профессиональной зрелости, в том числе, и ценностей здорового образа жизни через широкую когнитивную информацию, способствует повышению уровня самопознания, самоопределения и самосовершенствования, что, в свою очередь, положительно влияет на личностно-профессиональное физическое самочувствие и нравственное становление будущих учителей.

Наше многолетнее исследование позволило выявить, что значительное количество будущих педагогов (более 57%), закончив высшее учебное заведение, выявляют противоречие между системой их подготовки и индивидуально-творческим характером предстоящей педагогической

деятельности. Это требует не только расширения своих когнитивных возможностей о достижениях наук о человеке, овладения новыми здоровьесберегающими технологиями, но и формирования способности ориентироваться в профессиональной деятельности на основе субъектной позиции и проектирования стратегии жизнедеятельности, поэтому особенно значимым становится вопрос о включении в педагогический процесс позитивной Я-концепции с доминированием здорового образа жизни.

В сфере физической культуры и спорта существуют современные инновационные технологии, которые направлены на формирование ценностных ориентаций на здоровый образ жизни будущих педагогов, обладающих необходимым уровнем физической и спортивной культуры. Среди основных инновационных технологий выделим: спортивно ориентированное физическое воспитание; личностно ориентированное физическое воспитание; профессионально ориентированное физическое воспитание; экологическое образование; олимпийское образование; спортивно-патриотическое воспитание; мониторинг состояния физического здоровья, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи; нетрадиционные методы оздоровительной физической культуры [1].

Технология в физическом воспитании – это взаимосвязанная упорядоченная совокупность оптимальных и эффективных средств, методов и приемов, направленных на обеспечение планируемого спортивного результата или показателя физической подготовленности будущих педагогов при метрологическом врачебно-педагогическом контроле [2].

Технологии в спортивной педагогике и дидактике составляют часть интеллектуального вектора физической культуры и физкультурных знаний, которые опираются на фундаментальные науки. Согласно классификации знаний в области физической культуры на четырех уровнях,

предложенной В.К. Бальсевичем, технологии являются аспектами второго и третьего уровня, т.е. включают в себя социальные и биологические детерминанты процессов освоения физкультурных ценностей и частные научные дисциплины (их технологические продолжения), определяющие конкретные пути и средства реализации достижений науки в практике физкультурных интересов человека.

Современные технологии в физическом воспитании направлены на поиски резервов физической активности человека [1]. Технологии преподавания физической культуры должны обеспечивать системный подход к подготовке специалистов на базе современных достижений теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки, соответствующих современному уровню развития знаний, реальным образовательным задачам обучающихся, развивающимся потребностям общества. Эта деятельность в системе многоуровневого физического воспитания и физкультурного образования предусматривает разработку различных научно обоснованных оздоровительных и образовательных программ. Предложенные программы способствуют увеличению двигательной активности студентов в недельном цикле, повышению валеологической грамотности и снижению отрицательного влияния, как факторов учебной аудиторной деятельности, так и окружающей внешней среды.

Процесс реализации этих программ предусматривает, прежде всего, повышение педагогического профессионализма в сфере физической культуры, что невозможно без освоения преподавателями различных образовательных технологий: технологии проблемного, программированного, развивающего, активного, модульного и игрового обучения, информационные, управленческие, воспитательные и системно-мыслительные технологии, технологии субъектно-ориентированного обучения.

В этой связи целесообразно говорить о выстраивании модели инновационного

развития физического воспитания и физкультурного образования будущих педагогов, которая включает ряд этапов. На первом этапе выстраиваются взаимосвязи предметных знаний и профессиональных технологий, формируется инновационное мышление. На втором этапе создаются новые знания и умения, изучаются инновационные технологии, влияющие на повышение качества обучения. На третьем этапе изучается научная методология с последующим ее применением на практике.

Таким образом, здоровый образ жизни как ценностная ориентация будущих педагогов в процессе формирования профессиональной зрелости – это сложный и динамичный педагогический процесс, который предполагает приобретение студентами – будущими педагогами знаний о здоровье как доминирующей составляющей их ценностной ориентации в процессе реализации современных инновационных технологий, направленных на здоровый образ жизни будущих педагогов, обладающих необходимым уровнем физической и спортивной культуры

Литература

1. *Бальсевич, В.К.* Основные положения «Концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России» / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 2.
2. *Булгакова, Н.Ж.* Научное обоснование инновационных преобразований в сфере физической культуры и спорта / Н.Ж. Булгакова // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 1. – С. 10.
3. *Евсеев, С.П.* Технологии физкультурно-спортивной деятельности в физической культуре / С.П. Евсеев. – М.: Изд-во «Советский спорт», 2007. – 165 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29.12.2001 // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46–68.

УДК 37.012.3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В КЛАССЕ КЛАВИШНОГО СИНТЕЗАТОРА

Н.А. Переход

Аннотация

В статье раскрывается сущность педагогической технологии развития музыкально-творческих способностей учащихся младшего школьного возраста в классе клавишного синтезатора на примере созданных автором учебно-методических пособий для клавишного синтезатора «Я научу тебя играть» и «Прокатись на нашей карусели».

Ключевые слова: мотивация, деятельность, электронные музыкальные инструменты, синтезатор, музыкальное творчество.

Abstract

The paper analyzes the concept of musical and creative activity of primary schoolers at a class of electronic keyboard at musical schools. Electronic musical works of various kinds makes creative and perceptual music components more intensifying than the traditional teaching using only one musical instrument.

Index terms: motivation, activities, electronic musical instruments, synthesizer, musical creativity.

Творческая деятельность является одной из основных проблем педагогики и вызывает особый интерес у психологов. Творчество формирует такие ценные качества личности, как активность, воля, любознательность, воображение, мышление, самоконтроль и др. От развития креативных свойств личности в значительной степени зависит будущее молодого человека, уровень его социальной самореализации. Музыкальное творчество – благоприятная сфера развития творческих способностей, так как не ограничивается решением той или иной задачи, а предполагает возможность множества самостоятельных решений и контроль над качеством получаемого результата.

В современной науке накоплен значительный фонд исследований по теории творчества (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Д.Б. Богоявленская, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.). По определению Л.С. Выготского [1], будучи «постоянным спутником детского развития», творчество является одной из дискуссионных проблем музыкального воспитания, и подходы к решению этой проблемы определяют собой

весь строй той или иной педагогической системы. Истории музыкальной педагогики известны случаи полярного отношения к детскому творчеству – от его полного игнорирования в учебном процессе, до абсолютного значения этой деятельности. В двадцатом веке появились новые и эффективные музыкально-педагогические системы, которые основаны на привлечении детей к активной творческой деятельности (К. Орф, З. Кодай, Д.Б. Кабалевский, Н.А. Ветлугина и др.), сложилось отдельное направление научных исследований, изучающее проблемы творчества и творческой деятельности: психология творчества (среди российских исследователей – Н.В. Кипиани, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарёв, И.Н. Семёнов, зарубежные учёные – Д.П. Гилфорд, К.Р. Роджерс, Е.П. Торренс).

Рационально объяснить творчество очень непросто, так как творчество – процесс индивидуальный, свободный, иногда спонтанный, в котором главное место отводится воображению, интуиции, воле, вдохновению, мечте и т.д. Существуют, конечно, и общие закономерности всякого творчества. Взлеты в творческом процессе, «озарения» – объясняются результа-

том предварительного труда, накоплением впечатлений, их анализом, обобщением. Но главным моментом музыкальной творческой деятельности является – создание условий для мотивации учащихся. Сначала, ребенок должен захотеть, а потом понять и применять знания, умения, навыки в своем творчестве. Задача педагога – помочь ребенку встать на путь творческого развития.

Создание педагогической технологии развития музыкально-творческих способностей в классе клавишного синтезатора, стало попыткой найти новые способы и подходы усиления мотивации учащихся младшего школьного возраста к творческой деятельности средствами музыки и формирования способности обучающихся к самообразованию, самоорганизации, ценностного отношения к знанию. Новизна технологии заключается в том, что она составлена в соответствии с требованиями Федерального компонента государственного образовательного стандарта и способствует формированию музыкально-творческих способностей учащихся младшего школьного возраста на основе электронного инструментария. Следует отметить, что технологии развития музыкально-творческого мышления учащихся на основе электронного инструментария, позволяющей осуществлять и отслеживать развитие всех свойств музыкального восприятия, в педагогике отсутствуют.

Цель педагогической технологии – развитие музыкально-творческих способностей в классе клавишного синтезатора, формирование у учащихся деятельностного подхода в области восприятия современной музыки.

Отличительной особенностью предлагаемой педагогической технологии является то, что автор опирается в работе на свой двадцати трехлетний опыт в области дополнительного образования. Сущность технологии заключается в применении систем музыкально-творческих заданий из созданных автором за этот период учебно-методических пособий для клавишного

синтезатора «Я научу тебя играть» и «Прокатись на нашей карусели». Их содержание представлено тематическими группами творческих заданий. Каждая из групп является одной из составляющих творческой деятельности учащихся, имеет свою цель и выполняет определенные функции. Таким образом, каждая группа задач является необходимым условием для накопления учеником субъективного творческого опыта.

Учебно-методическое пособие для клавишного синтезатора «Я научу тебя играть»:

1-я группа – «Знакомство с шумовыми эффектами и ударными инструментами (что я слышу? звуки)»;

2-я группа – «Развитие тембрового мышления детей и изучение таких жанров музыки, как марш, танец, песня. Деревянно-духовые, струнные, медно-духовые инструменты и т.д. (знакомство с флейтой, три кита в музыкальном мире, музыкальная сказка)»;

3-я группа – «Творческие задания и упражнения (сочини песенку, путешествие по волнам)»;

4-я группа – «Исполнение детских, народных песен и популярной, джазовой музыки».

Учебно-методическое пособие для клавишного синтезатора «Прокатись на нашей карусели» закрепляет начальные знания, которые предлагались в учебном пособии «Я научу тебя играть» и представляет новые инструментальные варианты различных популярных произведений:

1-я группа – «Определить вид инструмента»;

2-я группа – «Изучаем классическую музыку»;

3-я группа – «Немного о танцах»;

4-я группа – «Исполнение современной популярной музыки».

Основные теоретические и методические положения педагогической технологии развития музыкально-творческого мышления в классе клавишного синтезатора прошли апробацию на научно-практичес-

кой конференции «Актуальные проблемы гуманитарного и профессионального знания» (Московский гуманитарно-экономический институт, 11 апреля 2007 года); на VIII Международной научно-практической конференции «Этнодидактика народов России: проблемы обучения и воспитания в конкурентной образовательной среде» (Нижекамский муниципальный институт, 27 апреля 2010 года); на Городской открытой конференции «Музыкально-теоретические дисциплины: вчера, сегодня, завтра», посвященной 40-летию отделения «Теория музыки» Нижекамского музыкального колледжа имени Салиха Сайдашева (20 апреля 2011 г.).

По определению И.М. Красильникова [2], музицирование на клавишном синтезаторе – это новый вид деятельности, так как музыкант, играющий на синтезаторе должен быть не только исполнителем, но и аранжировщиком, звукорежиссером и даже композитором. Электронные инструменты начали входить в отечественную образовательную практику с 2001 года, когда был выпущен пакет программ И.М.Красильникова «Электронные музыкальные инструменты» для детских музыкальных школ и школ искусств. По мнению И.М.Красильникова [2], за прошедшие годы цифровые инструменты получили в широких кругах признание как эффективные средства музыкального воспитания и одновременно с этим была поставлена проблема качества обучения, которое может способствовать или препятствовать творческому развитию учащихся.

Процесс моделирования педагогической технологии развития музыкально-творческих способностей в классе клавишного синтезатора можно разделить на четыре этапа: подготовительный, мотивационный, процессуальный и поисковый. На подготовительном этапе, основным моментом является стимулирование интереса учащихся младшего школьного возраста к нестандартному, творческому подходу в области электронного музицирования. Второй

этап – мотивационный, направлен на актуализацию рефлексивного компонента, на развитие способностей к самоконтролю и самооценке, ответственность за результаты, познание себя и понимания значимости самореализации в музыкально-творческой деятельности. Процессуальный (третий) этап связан с развитием технологического компонента готовности будущих музыкантов к электронному музыкальному творчеству, с алгоритмом анализа музыкального произведения, его простейшей аранжировки и исполнения. Четвертый этап – поисковый, направлен на формирование креативного компонента, выработки у учащихся потребности в проявлении индивидуального стиля, нестандартного подхода к решению различного рода музыкальных задач. На последнем этапе очень важно усилить стремление детей к самостоятельной деятельности и совершенствованию системы знаний и умений в музыкальной сфере.

Кроме этого технология обучения игре на клавишном синтезаторе содержит ряд задач. Это изучение художественных возможностей инструмента, получение базовых знаний по музыкальной теории, освоение исполнительской техники, совершенствование в практической музыкально-творческой деятельности (последней задаче подчинено решение первых трех).

Каждая из этих задач подразделяется на несколько более простых составных задач. Так, изучение художественных возможностей синтезатора подразумевает: ознакомление с его звуковым материалом (набором тембров и шумов) и средствами внесения различных корректив в этот звуковой материал (наложение тембров, эффекты, тремоло и др.); освоение различных приемов управления фактурой музыкального звучания (в режимах обычной и разделенной клавиатуры, использования ритм-машины, автоаккомпанемента) и знакомство с интерактивными фактурными заготовками клавишного синтезатора (паттернами, мультипадами, ритмогармоническими последовательностями и др.);

освоение художественных возможностей, открываемых с помощью применения секвенсера и др. Изучаемый теоретический материал включает не только элементы музыкальной грамоты, но и необходимые для музыкально-творческой деятельности сведения по гармонии (интервалы, аккорды, лад, тональность, система тональных функций), фактуре (функции голосов фактуры гомофонно-гармонического и полифонического склада), форме (период, простые двух- и трехчастная формы, вариационная, рондо и др.), инструментовке и звукоорежиссуре.

Задача освоения исполнительской техники включает: постановку рук, приобретение навыков позиционной игры, подкладывания первого пальца, скачков, а также – выработку некоторых специфических навыков, связанных с переключением режимов звучания во время игры на электронной клавиатуре («кнопочная техника»). И, наконец, четвертая, наиболее сложная задача практического освоения клавишного синтезатора, предполагает совершенствование в данной музыкально-творческой деятельности. Это, прежде всего, электронная аранжировка музыки, включающая, в том числе звукоорежиссерскую обработку и создание оригинальных электронных тембров.

Аранжировка – это искусство, в котором ребенок будет совершенствоваться все годы учебы в школе. Аранжировка представляет собой сложную творческую задачу, состоящую из четырех основных действий: это анализ текста оригинала, составление проекта аранжировки, отбор звуковых средств, проверка и корректировка результата. Аранжировщик должен не только грамотно и художественно убедительно решать каждую из возникающих творческих задач, но и осознавать саму логику их чередования. Поэтому важно разъяснить ученику последовательность действий и операций этой деятельности. Например, при составлении проекта аранжировки музыкального произведения уче-

ник должен последовательно определить жанр, линию развития, выстроить форму, произвести гармонизацию, подобрать тембры и т. д. Приемы объяснения учащимися собственных действий, а также совместного обсуждения вопросов, возникающих по ходу работы над аранжировкой с педагогом, помогают расширить их представления о средствах, способах, художественных возможностях данной творческой деятельности и тем самым способствуют развитию музыкального воображения и творческого мышления учащихся.

Знакомство с таким инструментом, как клавишный синтезатор, имеет свои особенности. В детской электронной музыке парадоксальным образом уживаются элементы самых разнообразных жанров и стилей – от народной и классической музыки до экспериментальной и поп-электроники. И лишь будущее определит, какой из этих «ростков» даст побеги и определит собой развитие творческой индивидуальности юного учащегося. В учебный репертуар по клавишному синтезатору входят классические произведения, произведения народной (русской, татарской, украинской и т. д.) и современной музыки. Слуховое воспитание осуществляется на художественном, доступном и интересном материале.

Одним из признаков музыкального развития является способность вслушиваться, сравнивать, оценивать наиболее яркие и понятные музыкальные явления. Это требует элементарной музыкально-слуховой культуры, произвольного слухового внимания, направленного на различные средства музыкальной выразительности.

Учитывая возрастные особенности детей, приобщение к клавишному синтезатору может проходить в игровой форме. Это повышает интерес к обучению, помогает поддерживать внимание ребенка, благотворно влияет на его эмоциональное состояние, способствует раскрытию творческих способностей, игра дает возможность научиться тому, как надо учиться. Тематика занятий различна: интерактивные рассказы

о музыке и композиторах, прослушивание CD с лучшими образцами электронной музыки, знакомство с панелью синтезатора, изучение нотной и электронной грамоты, слушание мелодий-сонгов из «банка музыкальных тем» синтезатора. На занятиях по развитию музыкально-творческих способностей в классе клавишного синтезатора используются различные методы:

- 1) наглядный метод (слуховой и зрительный);
- 2) словесные методы – беседа, обсуждение характера музыки, обобщения;
- 3) введение новых понятий, специальной терминологии;
- 4) образные сравнения;
- 5) слушание музыкальных произведений, определение тембров в музыке;
- 6) познавательные игры, викторины и творческие задания;
- 7) контроль, самоконтроль;
- 8) комплексный метод, объединяющий творческую практику и изучение музыкальной теории;
- 9) представление теоретического материала в системном виде;
- 10) применение правил взаимодействия музыкально-выразительных средств при косвенности воздействия их на творческую практику;
- 11) гибкое сочетание объяснительно-иллюстративных средств и проблемных методов обучения;
- 12) метод забегания вперед и возвращения к пройденному;
- 13) опора на систему усложняющихся творческих заданий;

14) метод разъяснения последовательности действий и операций музыкальной аранжировки;

15) метод авторской интроспекции (выполнение учителем в присутствии детей творческой работы с комментариями собственных действий);

16) методический прием критики и самокритики;

17) методы обучения различным видам музицирования: аранжировке и исполнению музыкальных сочинений, игре в ансамбле, подбору по слуху, импровизации, элементарному сочинению;

18) методы подбора увлекательных и посильных творческих заданий, разнообразия форм урочной деятельности и применения эвристических приемов;

19) методы создания доброжелательного психологического климата, бережного отношения к творчеству ученика и индивидуального подхода;

20) методы введения музыкально-игровых ситуаций.

В своей работе по созданию педагогической технологии, автор опирается на структуру музыкальности Б.М. Теплова [3], выделявшего музыкально-слуховые представления (мелодический, гармонический, тембровый слух, чистота интонирования), ладовое чувство (чувство ладового тяготения, ладовая окраска звука, эмоциональная отзывчивость на музыку, чистота интонирования) и чувство ритма (чувство метра, воспроизведение ритмического рисунка разного уровня сложности, эмоциональная отзывчивость на музыку,

Таблица 1

Показатели уровня творческой активности и музыкальной одаренности детей младшего школьного возраста на констатирующем и контрольном этапах исследования (в %)

Уровни	Констатирующее обследование		Контрольное обследование	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Высокий		2	65	26
Средний	43	29	35	74
Низкий	57	69		

различение музыкальных жанров). Также выделяется младший школьный возраст, как наиболее сенситивный, по мнению Д.Б. Эльконина [5], для осознанной активной музыкально-исполнительской деятельности. При обработке результатов применения педагогической технологии, автор опиралась на концепцию творческого мышления Е.П. Торренса [4]. По результатам измерения творческой активности учащихся была составлена табл. 1.

Результаты музыкальной диагностики сопоставлялись, для сравнения использовался *t*-критерий Стьюдента: $df=86$; $SS1=2,5$; $SS2=3,13$; $t=4,926$; уровень значимости $=0,01$, критическое значение $2,576$; $4,926 > 2,576$; *t* – статистически значима на уровне $0,01$.

Анализ результатов применения педагогической технологии развития музыкально-творческих способностей в классе клавишного синтезатора показал значительное продвижение музыкально-творческой деятельности у младших школьников как в плане усложнения решаемых музыкально-творческих задач,

так и в плане повышения качества их решения.

Таким образом данная технология доказала действенность, целесообразность и эффективность разработанных учебно-методических пособий и позволила оптимистично оценивать перспективу развития электронного музыкального творчества в системе музыкального воспитания.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Союз Санкт-Петербург, 1997. – 94 с.
2. *Красильников, И.М.* Синтезатор и компьютер в музыкальном образовании / И.М. Красильников. – М.: Искусство в школе, 2002. – 92 с.
3. *Теплов, Б.М.* Психология музыкальных способностей. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 251 с.
4. *Столяренко, Л.Д.* Основы психологии. Практикум / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на Дону: Феникс, 2006. – 703 с.
5. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 1960. – 238 с. ■

УДК 37.013.77 331.1

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА О КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.А. Ставропольцева

Аннотация

В статье приводятся результаты исследования представлений студентов о корпоративной культуре организации, рассматриваются ожидания студентов в зависимости от курса обучения и профессионального опыта.

Ключевые слова: студенты педагогического вуза, представления о корпоративной культуре.

Abstract

The article presents the outcomes of research on the students' interpretation of corporate culture, as well as their expectations depending on the year at university and their professional experience.

Index terms: students of pedagogical university, interpretation of corporate culture.

На сегодняшний день вопрос адаптации выпускников вузов к корпоративной культуре стоит достаточно остро, что связано в первую очередь с недостаточностью или полным отсутствием у данной категории соискателей профессионального опыта, размытыми представлениями о принятых организационных нормах и ценностях. Именно поэтому актуальным является вопрос подготовки будущих работников уже на этапе их обучения в вузе. Специально разработанная программа адаптации позволит студентам познакомиться с важными элементами организационной культуры (стандартами, нормами поведения, нормативами и законами, дресс-кодом и т.д.) и пройти процесс приспособления максимально быстро и безболезненно. С целью разработки и дальнейшего внедрения программы адаптации к корпоративной культуре нами было проведено исследование, отражающее ожидания и представления студентов о корпоративной культуре, ведущих направлениях кад-

ровой политики, затрагивающих аспекты материальной и моральной мотивации работников. В рамках данного исследования был проведен опрос 115 студентов Института психологии и Института иностранных языков ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург), в котором приняли участие студенты пяти курсов дневного и заочного отделений (рис. 1).

Важным направлением исследования было определение взаимосвязи между представлениями студентов об организационной культуре и имеющимся у них профессиональным опытом. Среди респондентов опыт работы есть у 52% студентов, что предполагает как работу по специальности (12%), работу не по специальности (34% – преимущественно работа временного характера в качестве промо-персонала, менеджеров торгового зала и др., не требующих специальных навыков и предварительного профессионального опыта), а также совмещение работы по специ-

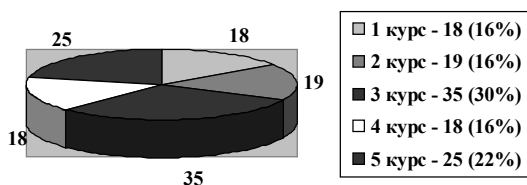


Рис. 1. Распределение участников исследования в зависимости от курса обучения

альности, получаемой в ходе обучения в вузе, и работы не по специальности (6%). У 24% опрошенных студентов есть только опыт работы, полученный в рамках обязательной практики и/или стажировки, в то время как у оставшихся 24% нет никакого профессионального опыта, что относится, прежде всего, к студентам первых курсов обучения.

С целью выявления представлений студентов о роли организации в удовлетворении ведущих профессиональных мотивов работников была использована методика «Возможность реализации мотивов» В.И. Доминяка. В задачи студентов входило оценить, насколько организация должна содействовать реализации каждого из перечисленных мотивов, определяя таким образом предпочтительную модель корпоративной культуры с приоритетными направлениями кадровой политики.

Анализ средних оценок респондентов разных курсов показал, что для студентов

1-го курса наибольшее значение имеет удовлетворение от результата деятельности, в то время как для представителей 2-го курса ведущим мотивом является удовлетворение от самого процесса профессиональной деятельности. У студентов 3-го курса приоритетными мотивами можно назвать в первую очередь возможность профессиональной самореализации и удовлетворение от процесса деятельности, а также ощущение успеха и уважение со стороны других людей. Для студентов 4-го курса наибольшее значение имеет возможность карьерного роста. Для выпускников, наряду с возможностью удовлетворения от процесса деятельности, большое значение приобретает финансовая составляющая, т.е. обеспечение организацией своим сотрудникам достойного материального достатка. В целом наблюдается тенденция к повышению значимости именно материальной мотивации к последнему году обучения (табл. 1, рис. 2).

Таблица 1

**Описательные статистики для оценок возможности реализации мотивов
в зависимости от курса обучения**

№	Мотив	1-й курс		2-й курс		3-й курс		4-й курс		5-й курс	
		М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
1	Материальный достаток	7,05	2,69	8,22	1,61	8,13	1,97	8,55	1,42	8,56	1,66
2	Ощущение стабильности, надежности	8,14	1,54	7,93	2,11	8,13	1,50	8,16	1,47	8,41	1,8
3	Общение с коллегами	7,95	1,55	7,17	1,80	7,93	1,81	7,74	2,09	7,32	1,73
4	Уважение со стороны других	7,35	1,68	6,91	1,66	8,6	1,42	7,18	1,54	7,07	2,06
5	Продвижение, карьерный рост	8,26	1,45	8,17	2	7,99	2,09	8,93	1,68	8,22	2,15
6	Повышение профессиональной компетентности	7,84	1,72	8,12	2,17	8,43	1,31	8,38	1,69	8,27	1,57
7	Удовлетворение от процесса деятельности	7,93	2,53	8,46	2,06	8,63	1,52	8,56	1,54	8,64	1,73
8	Удовлетворение от результата деятельности	9,20	1,06	7,93	2,02	8,59	1,54	8,53	1,25	8,42	1,8
9	Управление, руководство людьми	6,83	2,24	6,36	2,19	6,96	1,75	6,44	2,04	6,68	2,13
10	Ощущение свободы в принятии решений	7,48	2,06	7,27	1,59	7,45	2,01	7,61	1,71	6,82	1,75
11	Ощущение успеха	7,88	1,62	8,13	1,41	8,61	1,48	8,33	1,64	8,2	1,41
12	Ощущение полезности, служение людям	7,29	2,53	7,54	1,58	8,49	1,66	7,53	1,86	7,28	2,25
13	Азарт соревнования	7,1	2,19	6,62	1,98	6	2,47	6,04	2,18	5,64	2,46
14	Возможность самореализации в профессиональной деятельности	8,05	2,03	8,27	2,2	8,65	1,77	8,26	1,56	7,36	2,23
15	Удовлетворение внерабочих интересов	7,2	2,58	6,27	2,69	8,19	2,63	7,09	3,12	6,9	2,8

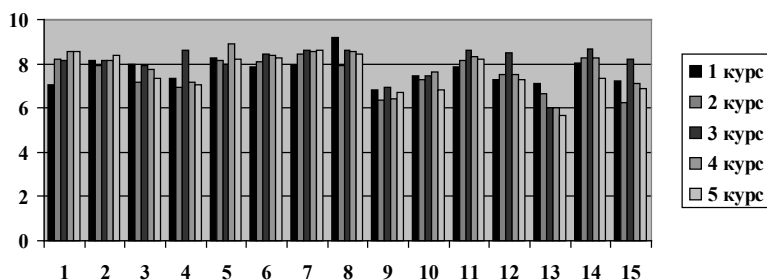


Рис. 2. Распределение средних оценок студентов по возможности реализации мотивов в зависимости от курса обучения

Было важным оценить, насколько отличаются ответы студентов с различным профессиональным опытом. Для студентов, у которых есть опыт работы и, соответственно, есть опыт знакомства с принятой в организации корпоративной культурой, наибольшее значение имеет удовлетворение от результата и процесса деятельности, наименьшее предпочтение было отдано возможности удовлетворения азарта соревнования и возможности управления,

руководства людьми. Студенты, имеющие за плечами только опыт практики и/или стажировки, в целом отличаются самыми высокими показателями по большинству мотивов, что говорит о более высоких ожиданиях в отношении будущего работодателя. Ведущими мотивами для данной категории респондентов выступают удовлетворение от результата и самого процесса деятельности, а также условия для карьерного роста, у них же более высокий балл

Таблица 2

Описательные статистики для оценок возможности реализации мотивов в зависимости от профессионального опыта

№	Мотив	Есть опыт работы		Практика и/или стажировка		Нет опыта работы	
		М	σ	М	σ	М	σ
1	Материальный достаток	7,93	2,1	8,5	1,35	7,75	2,14
2	Ощущение стабильности, надежности	8,15	1,63	8,29	1,44	8,07	1,96
3	Общение с коллегами	7,66	1,67	7,68	2,25	7,61	1,64
4	Уважение со стороны других	7,51	1,76	8,14	1,72	7,04	1,77
5	Продвижение, карьерный рост	7,9	2,19	8,82	1,31	8,07	1,84
6	Повышение профессиональной компетентности	8,42	1,34	8,32	1,76	7,71	2
7	Удовлетворение от процесса деятельности	8,46	1,71	8,79	1,55	8,07	2,31
8	Удовлетворение от результата деятельности	8,39	1,58	8,96	1,35	8,21	1,85
9	Управление, руководство людьми	6,56	2,04	7,21	1,75	6,39	2,17
10	Ощущение свободы в принятии решений	7,42	1,82	7,32	1,93	7,18	1,87
11	Ощущение успеха	8,27	1,39	8,46	1,62	7,93	1,59
12	Ощущение полезности, служение людям	8,02	1,72	7,5	2,63	7,46	1,93
13	Азарт соревнования	6,27	2,35	6,04	2,53	6,5	2,05
14	Возможность самореализации в профессиональной деятельности	8,31	1,55	7,96	2,52	7,89	2,23
15	Удовлетворение внерабочих интересов	7,27	2,77	8,04	2,59	6,36	2,74

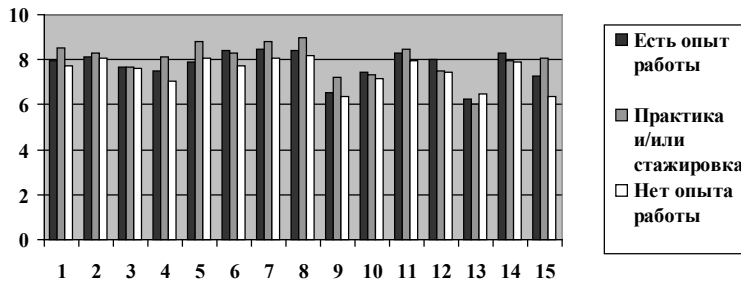


Рис. 3. Распределение средних оценок студентов по возможности реализации мотивов в зависимости от профессионального опыта

по возможности получения материального достатка в сравнении со студентами с опытом работы и «неопытными» однокурсниками. Самые низкие баллы по большинству предложенных мотивов поставили именно студенты, не располагающие никаким опытом работы, что свидетельствует о недостаточно четких представлениях об организационной культуре, роли организации в жизни своих сотрудников и, как результат, заниженных требованиях к своей будущей работе (табл. 2, рис. 3).

Для определения предпочтительной корпоративной культуры студентам была предложена методика, разработанная авторами К. Камерон и Р. Куинн, базирующаяся на разделении типов организационной культуры на клановый, адхократический, рыночный и иерархический. Анализ средних оценок показал, что наибольшее предпочтение опрашиваемые отдали клановому

типу культуры, который определяет организацию как большую семью, уникальную по своим особенностям. Стиль руководства в такой организации характеризуется заботой руководителя о своих подчиненных, которые знают, что к нему можно обратиться за помощью в трудную минуту. Стиль менеджмента отличается поощрением бригадной работы, единодушием и участием в принятии решений, а преданность делу и взаимное доверие являются важной составляющей, связывающей всех членов организации в единое целое. Организация заостряет внимание на гуманном развитии, поддерживает высокое доверие, открытость и заботу о людях, что определяет основополагающие критерии успеха. Несколько меньшее предпочтение респонденты отдали адхократическому типу культуры, который отличается динамичностью, новаторством, а сотрудники готовы идти на

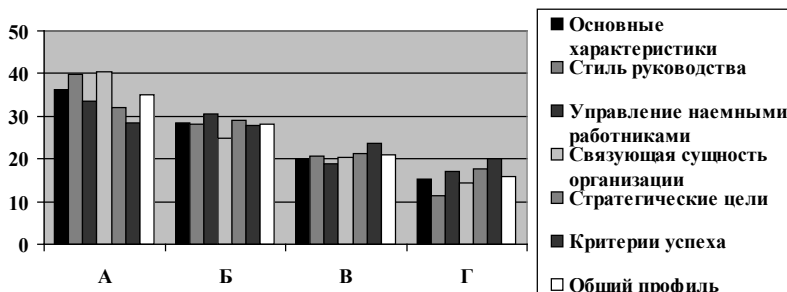


Рис. 4. Общий профиль организации, спроектированный по средним оценкам студентов по методике Камерона-Куинна

А – Клановая культура
В – Рыночная культура

Б – Адхократическая культура
Г – Иерархическая культура

риск для достижения поставленных целей. Рыночный тип культуры, характерный для организаций, заостряющих внимание на внешних позициях в сочетании с высокой требовательностью, твердым стремлением к конкурентоспособности и поощрением достижений, по результатам проведенного опроса занимает только третье место среди предпочтений студентов, опережая иерархическую культуру, фокусирующую внимание на внутренней поддержке в сочетании с контролем, предсказуемостью и наличием жестких формальных процедур (рис. 4).

Студенты, обладающие профессиональным опытом, в целом выражают склонность к клановому типу культуры по большинству позиций, не отдавая явного предпочтения этой культуре только в аспекте определения критериев успеха. У студентов, имеющих опыт прохождения практики и/или стажировки, а также у студентов, не располагающих опытом работы, наивысшие баллы распределились между клановой и адхократической культурой, особенно отсутствие четкой склонности к одному типу культуры наблюдается по показателям, определяющим стратегические цели, критерии успеха и стиль менеджмента.

Для уточнения показателей была использована методика «Шкалы организационных парадигм» Л.Константина, которая также направлена на определение предпочтительного типа корпоративной культуры. В основе данной методики лежит классификация, в соответствии с которой культура организации подразделяется на «закрытую», «случайную», «открытую» и «синхронную». «Закрытая» культура ба-

зируется на стабильности и постоянстве, иерархической системе управления. «Случайная» культура ориентирована на постоянные нововведения, развитие творческого потенциала сотрудников, чьи индивидуальные интересы ставятся выше интересов группы. «Открытая» культура основывается на сотрудничестве всех членов организации, совместном обсуждении интересов и адаптивности и представляет собой синтез двух предыдущих типов культуры. «Синхронная» культура базируется на единстве ценностей, гармонии и взаимном согласии, распределении ролей на основе имплицитных ожиданий. Наибольшее предпочтение респонденты отдали «открытой» культуре, что соотносится с результатами опросника Камерона-Куинна, в котором клановая культура, отличающаяся схожими характеристиками, вызвала наибольший отклик опрашиваемых студентов. Другие типы организационной культуры получили меньшее предпочтение, причем существенно уступает «синхронная» система, что может объясняться тем, что некоторые респонденты не готовы полностью отождествить себя с организацией и стремятся к более четкому закреплению ролей, определяющих обязанности каждого из сотрудников (рис. 5).

По результатам опроса студентов разных курсов можно определить, что к последнему году обучения складывается более четкое представление о предпочтительной организационной культуре – если на первом курсе прослеживается не столь явная склонность к «открытому» типу культуры, и оценки распределяются достаточно рав-

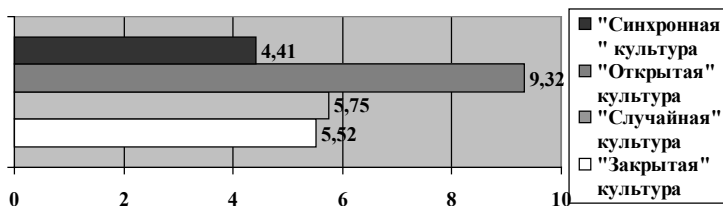


Рис. 5. Распределение средних оценок студентов по методике «Шкалы организационных парадигм» Константина

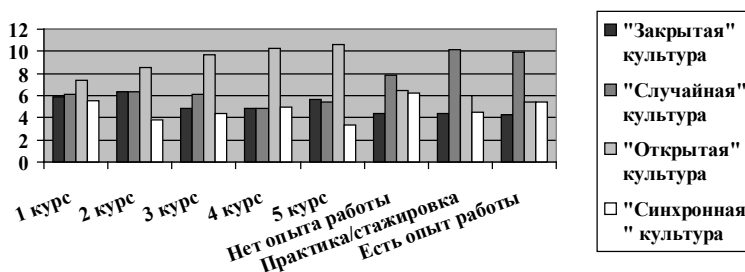


Рис. 6. Распределение средних оценок студентов по методике Константина

номерно, то на 4-м и 5-м курсах становится очевидным желание респондентов работать в организации именно с «открытой» культурой (рис. 6).

Анализ средних оценок студентов, имеющих различный профессиональный опыт, указывает на то, что респонденты, не обладающие опытом работы, не отдали явного предпочтения какому-либо из представленных типов культуры, в то время как студенты, имеющие за плечами опыт работы в организации или, по крайней мере, опыт, полученный в ходе практики и/или стажировки, выразили наибольшую склонность к «открытой» культуре. Это может объясняться несколькими причинами: во-первых, «неопытные» студенты имеют достаточно размытые представления о своей будущей работе и о том, какой должна быть и соответственно какой бы они хотели видеть корпоративную культуру, во-вторых, «опытные» студенты могли получить негативный опыт работы в организации с типом культуры, которому впоследствии отдали наименьшее предпочтение, или же, напротив, при заполнении опросников данная категория респондентов исходила из своего положительного опыта работы в организации с «открытой» культурой (рис. 6).

Тем не менее, следует отметить, что далеко не все организации отличаются теми характеристиками, которые респонденты выбрали в качестве предпочтительных. Образовательная сфера (именно в этой области предстоит работать респондентам, решившим начать или продолжить свой

профессиональный путь по выбранной специальности) представляет собой в большей степени закрытую систему (иерархический тип культуры) с четко распределенными и закрепленными за каждым членом коллектива ролями, с выработанными правилами и предписаниями. Большинство коммерческих организаций, в свою очередь, характеризуются чертами, типичными для рыночного типа организационной культуры. Именно поэтому так важно провести дальнейшие исследования представлений студентов вузов о корпоративной культуре и в соответствии с полученными результатами разработать программу адаптации, которая познакомит студентов с различными типами культуры организации. Данная программа будет способствовать максимальному приспособлению к тем характеристикам, которыми наделена культура организации и которые предстоит усвоить и принять будущему работнику.

Литература

1. Доминьяк, В.И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: дис. ... канд. псих. наук / В.И. Доминьяк. – СПб, 2006. – 281 с.
2. Камерон, К.С. Диагностика и изменение организационной культуры / К.С. Камерон, Р.Э. Куинн; пер. с англ. А. Токарева; под ред. И.В. Андреевой. – СПб: Питер, 2001. – 320 с.
3. Липатов, С.А. Опросник «Шкалы организационных парадигм» Л.Л. Константина / С.А. Липатов // Журнал практического психолога. – 2005. – № 2. – С. 186–198.

УДК 371

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г.Х. Ахметшина**Аннотация**

В статье ставится проблема патриотического (в т.ч. и военно-патриотического) воспитания старших школьников и рассмотрены возможности, направленные на развитие патриотических чувств, формирование патриотических убеждений на уроках и во внеурочное время.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание.

Abstract

The article brings up the issue of patriotic (including military) education of seniors in secondary school, considering the possibility of enhancing patriotic feelings, of building patriotic persuasions at classes and in extracurricular time.

Index terms: patriotic education, military education.

Для современного этапа развития отечественного образования и воспитания характерна органическая взаимосвязь различных направлений воспитания, среди которых специфически выделяется военно-патриотическое. В основе его развития, в соответствии с современными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности, а также достигнутым уровнем зрелости российского общества, заметно усиливается роль и значение субъектной базы военно-патриотического воспитания, включая внеучебную деятельность. Требования к результатам военно-патриотического воспитания изложены в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ОО), утвержденном 01.02.2011 г. и ФГОС среднего (полного) общего образования, утвержденном 08.06.2012 г.

Ретроспективный анализ показывает, что, несмотря на попытки реализовать принятые в России Государственные программы (2001–2005 гг., 2011–2015 гг.), а также разработанные соответствующие концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации оказались во многом без внимания традиций, касающиеся благородных целей приобщения подрастающего поколения к ценностям воинского служения Отечеству, необходимость фор-

мирования у него оборонного сознания. Основными задачами таких программ являются:

- воспитание чувства гордости за великое прошлое Отечества;
- за достижения отечественной науки и образования;
- раскрытие приоритетов отечественной науки в различных отраслях знаний, всемирного значения трудов великих отечественных ученых, педагогов;
- воспитание законопослушного гражданина, знающего свои права и обязанности и умеющего отстаивать свою гражданскую позицию.

Изучение научной литературы последних лет по проблеме патриотического воспитания позволяет сделать вывод, что данная проблема привлекает внимание политических деятелей, философов, педагогов. Основное звено здесь – общеобразовательная школа и именно ей необходимо восстановить школьные традиции на основе опыта военно-патриотического воспитания учащихся советских школ.

Цель военно-патриотического воспитания старшеклассников выводится из сущности этого понятия. Она определяется как необходимость формирования у учащихся знаний о патриотизме и нравственных отношениях, которые реализуются в процессе военно-патриотической деятельности.

Значительное место в жизни старшеклассника занимает общественная деятельность, где он выступает в роли помощника учителя, организатора, инициатора и вдохновителя всех лучших начинаний в школе. Все это способствует появлению в старшем школьном возрасте потребности самостоятельно осмысливать и переосмысливать все стороны жизни общества, окружающих людей. Идеи патриотизма, включая военно-патриотический аспект, проблемы философии, естествознания волнуют старшеклассника, вызывают диспуты, горячие обсуждения, способствуют становлению научного мировоззрения, убежденности, формирования которых подготавливалось на всех предыдущих этапах возрастного развития.

Существенную роль в становлении гражданина и патриота своей страны играет литература. Анализ программ, действовавших в советской школе, показывает, что литературное образование было в значительной мере ориентировано на решение задач военно-патриотического воспитания учащихся, на их подготовку к защите социалистического Отечества.

Проведенный же анализ действующих в настоящее время программно-методических материалов по литературе показал, что из школьной программы изъято большое количество произведений военно-патриотической направленности. Не входит в школьную программу «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого, не изучается «Молодая гвардия» А. Фадеева, мало кто из учащихся знает «Судьбу человека» М. Шолохова, «Русский характер» А. Толстого. Произведения, освещающие тему Великой Отечественной войны, изучаются поверхностно. В обзорную литературу входят произведения К. Симонова, А. Твардовского, Ю. Бондарева, В. Быкова, В. Кондратьева, В. Некрасова и др., но нет в этом списке произведений Э. Асадова, В. Каверина, В. Кожевникова, А. Чаковского и др. При этом обзорное изучение, в отличие от текстуального, не предполагает

детального углубления. Один из пунктов требований к уровню подготовки выпускников по литературе гласит: «что изучение литературы в школе призвано обеспечить воспитание высоких нравственных качеств личности, патриотических чувств, гражданской позиции».

Также велика роль в воспитании патриотических чувств учебного предмета «История России». Однако целый ряд изданий по истории России, рекомендованных Министерством образования и науки России, в этом отношении не выдерживают никакой критики. Так, например, в некоторых из них Великая Отечественная война упоминается как малозначительный эпизод, да и другие столь значимые события в жизни страны трактуются авторами чересчур вольно, подчас одиозно.

Во многих изданиях акцент сделан на освещении событий Великой Отечественной войны, связанных с нашими поражениями, причем этот материал подается более объемно и эмоционально. Вместе с тем, отсутствует материал о героических подвигах советских людей на фронте и в тылу; не приводятся обобщенные данные о массовом героизме, искаженно дается ответ об источниках нашей победы, итогах и уроках войны. Не случайно выпускники школ ничего не знают о подвигах А. Матросова, Н. Гастелло, В. Талалихина и многих других героев Великой Отечественной войны.

Рассматривая важнейшую государственную задачу военно-патриотического воспитания учащихся, необходимо постоянно помнить, что она не может быть успешно решена без создания системы аргументации, способной на основе исторически достоверных фактов донести до сознания новых поколений все величие российского народа.

В настоящее время в подростковой среде встречаются проявления экстремизма и неонацизма. Это не случайно, и связано, прежде всего, с тем, что в ряде учебников истории присутствуют чужеродные идеи, принижающие победу советского народа в

Великой Отечественной войне. Эти идеи искажают сознание учащихся, что становится общегосударственной проблемой, а не только проблемой подрастающего поколения. Нельзя допускать, чтобы потомки героев, погибших на фронтах войны, возводили в культ идеи нацизма и насилия. Это преступление перед памятью павших, это оскорбление их подвига. Нельзя допускать глумления над прошлым – «выстрелишь в прошлое из ружья, оно отзовется из пушки».

Настала необходимость написания отдельного школьного учебника по истории Великой Отечественной войны (в контексте Второй мировой) и преподавания этого исторического наследия в рамках отдельного школьного предмета или курса, как, например, это делается в Республике Беларусь. Изучение этого периода истории Отечества является главным в процессе военно-патриотического воспитания учащихся. Подвиг советского народа еще не раскрыт, не оценен до конца.

Немаловажную роль в военно-патриотическом воспитании и начальной военной подготовке учащихся играет и то, по каким программам и изданиям изучается в средних учебных заведениях курс «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ). Этот курс появился в средних учебных заведениях, согласуясь с требованиями и условиями нашей жизни. Но до сих пор не устоялась его программа, добавляются новые разделы, все время расширяется перечень плановых тем. При этом в существующих программах есть много лишнего, ненужного, данного как бы про запас, на всякий случай, и в то же время многие вопросы, оказывающие влияние на жизнь и безопасность граждан, остаются за рамками курса. Например, во все существующие программы и учебники по курсу ОБЖ входят вопросы по основам военной службы. А вот вопросы, напрямую связанные с обеспечением безопасности жизнедеятельности в армейских условиях в мирное время, здесь даже не упоминаются, как будто таких проблем не существует.

Почему только вопросы военной безопасности включены в курс ОБЖ? Военная – одна из составляющих национальной безопасности. Помимо нее существует и внутренняя безопасность (противопожарная оборона, охрана общественного порядка, борьба с преступностью и терроризмом, обеспечение здоровья граждан страны и предотвращение демографической катастрофы и др.), а еще есть информационная, экологическая, экономическая и др. Есть безопасность, которая обеспечивается органами ФСБ, МВД и таможенным контролем. Они борются с контрабандой наркотиков, разграблением страны, осуществляемым путем незаконного вывоза из нее капиталов, культурных ценностей, природных и других богатств. Есть еще и международная безопасность, обеспечиваемая совместными усилиями в рамках ООН, ОБСЕ и других сообществ, призванных предотвращать природно-техногенные катастрофы, разрешать глобальные экологические проблемы, бороться с терроризмом и т.д. Вместе с тем следует заметить, что в настоящее время в России на передний план выходят задачи обеспечения внутренней безопасности – духовно-нравственной, экологической, экономической; усиливается борьба с терроризмом, коррупцией, преступностью. Однако все это множество вопросов авторы программ и учебников по курсу ОБЖ оставляют без внимания.

Без педагогических инноваций в содержании учебных программ, учебников и учебных пособий невозможно в настоящее время воспитывать патриотизм у учащихся. В сложной, неопределенной общественно-политической обстановке нельзя допустить существования духовного вакуума, поэтому, чтобы преодолеть кризис общественного сознания, необходимо в большей степени усилить внимание к воспитательному потенциалу учебников. Их содержание должно быть нацелено на воспитание чувства патриотизма, гражданственности, чувство национального самосознания, ува-

жения к историческому и культурному наследию народов России.

Другое важное направление формирования знаний учащихся о патриотизме отводится внеучебной деятельности. Считается, что главным методологическим принципом военно-патриотического воспитания учащихся должно быть познание и осознание ими своей Малой Родины. Патриотическое воспитание учащихся начинается с познания Малой Родины, с познания запахов пряных степных трав, таинственного дыхания морских глубин, пения жаворонка в поднебесье. Не случайно ведь в дореволюционной России в школьных программах существовал предмет «Родиноведение», который позднее был переименован в «Краеведение». В толковом словаре В.И. Даля читаем: «Краеведение – это совокупность знаний (исторических, географических и т.п.) об отдельных местностях или в целом страны, это всестороннее изучение своей местности – природы, хозяйства, истории, быта людей – преимущественно местными школами»

«Краеведение – это прежде всего краелюбие», – напомнил на учредительной конференции Союза краеведов России избранный его председателем профессор С.О. Шмидт. «Самый массовый вид науки», – говорил о краеведении академик Д.С. Лихачев. Высокая наука смыкается здесь с массами. Не только фигурально, но и буквально. Ведь краеведческий клуб – единственное, пожалуй, место, где седовласый профессор может обсуждать общую проблему с молодым учителем или школьником из далекого хутора. Любой школьник, интересующийся краеведением, может выбрать себе занятие по душе.

Различают следующие направления краеведческой работы:

- географическое,
- художественное,
- историческое,
- литературное,
- экологическое.

Географическое краеведение изучает климатические особенности местности и их

динамику, лесные и степные массивы, холмы, овраги, отдельные деревья, курганы, фрагменты ландшафта и морских акваторий, степные курганы, отдельные горы и барханы, почвы, животный мир, ручьи и родники.

Объектом *художественного* краеведческого поиска могут стать скульптура, архитектура, художественные ремесла, устное народное творчество, музыкальный фольклор, резьба по дереву, искусство танца и т.п.

Предметом внимания краеведов-*историков* является история городов, поселков, отдельных зданий, выдающихся личностей, предприятий, школ, социальных процессов и явлений, население.

В педагогической науке целью *литературного* краеведения является выявление двух зависимостей: как тот или иной город (село) сформировали личность писателя (поэта) и как этот писатель отразил в своем творчестве ту или иную местность.

Основными источниками краеведческой информации являются:

- периодическая печать (газеты, журналы, альманахи);
- художественная литература (но нужно помнить, что не каждый писатель-художник достоверно отражает действительность);
- архивные фонды;
- фонды музеев;
- всякого рода планы и карты;
- материальные следы культуры (произведения скульптуры, живописи, архитектуры);
- материалы статистики;
- устные свидетельства старожилов.

Формы краеведческой работы – урочная и внеурочная, как активная (сам поиск, туризм, полевая работа) и пассивная (отработка полевых материалов, экскурсионное обслуживание в школьных музеях).

Внеурочная краеведческая работа – это поисковые экспедиции, туризм, краеведческие теоретические кружки, тематические вечера, конкурсы, олимпиады, пленэры (живописные этюды с натуры).

Конечным результатом серьезной краеведческой работы является школьный музей. Хорошо, когда школьная поисковая краеведческая работа согласуется с работой местных государственных музеев или осуществляется под их патронажем.

Качество и объем краеведческой работы, увлеченность детей и масштабы их деятельности во многом определяет личность учителя. Нельзя рассчитывать на успех, если отнестись к работе формально, без особой личной заинтересованности. Дети ведь сразу почувствуют казенный привкус в общении.

Содержание, тематика и формы работы с детьми, глубина проработки отдельных задач, конечно же, зависят от возрастной группы.

Знания превращаются в личностные убеждения только в процессе деятельности человека. Именно в практической деятельности человек проявляет свои убеждения, формирует необходимые умения и навыки.

При осуществлении деятельности человек действует осознанно, управляет своими поступками, преодолевает различные препятствия. Это связано с проявлением воли. Патриотическая деятельность, связанная с высшими нравственными ценностями, также требует волевых усилий, как в повседневном труде, так и при совершении героических, патриотических поступков. Поэтому вполне обоснованно является включение в состав структуры понятия «военного-патриотизма» волевого компонента.

Литература

1. *Даль, В.И.* Толковый словарь / В.И. Даль. – М.: Олма Медиа Групп, 2009.
2. *Лихачёв, Д.С.* Авторский сборник: воспоминания, раздумья, работы разных лет / Д.С. Лихачёв; сост. О. Панченко, М. Федотова, И. Федорова – М.: АРС, 2006.
3. ФГОС основного общего образования, утвержден 01.02.2011 г.
4. ФГОС среднего (полного) общего образования, утвержден 08.06.2012 г. ■

УДК 372.87

ОБНАРУЖЕНИЕ СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ПОСТИЖЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА

О.В. Голощапова

Аннотация

В статье рассматривается предметная значимость искусства в художественно-эстетическом развитии личности ребенка; природа смысла в музыкальном искусстве. Автор анализирует проблему обнаружения смыслового содержания художественного произведения. На собственном педагогическом опыте показывает способы достижения цели – создания учителем условий для постижения учеником музыкального образа, необходимого для полноценного воздействия искусства на личность ребенка.

Ключевые слова: музыкальный образ; постижение смысла; педагогические условия; субъективный опыт.

Abstract

This article discusses the importance of art for artistic and aesthetic development of the child, as well as the nature of meaning in music. The author analyzes the problem of revealing the semantic content of a work of art. As our own experience has shown, the goal of an educator is to create the conditions for the student to grasp a musical image, which is required for the full impact of art on an individual child.

Index terms: musical image, comprehension of meaning, teaching conditions, subjective experience.

Стратегия развития общего и дополнительного образования в условиях проходящей модернизации российского образования, нарастания в этом направлении инновационных процессов предполагает формирование у школьников духовности и культуры, актуализируя тем самым проблему их художественно-эстетического развития, наряду с художественными способностями захватывающего и сферу становления целостной личности. Формированию такой личности способствует искусство и, в частности, дополнительное музыкальное образование, которое является неотъемлемой частью общего процесса художественно-эстетического развития, включая в себя обучающую, воспитывающую и развивающую функции.

Дополнительное музыкальное образование – это личностно-значимое, вариативное, динамичное образование. На современном этапе развивающего музыкального образования проблема поиска смысла художественного произведения занимает

приоритетное место в духовном воспитании личности. Но прежде чем рассматривать природу смысла в музыкальном искусстве, выясним предметную значимость самого искусства. Это – определенный «носитель информации» (А.А. Леонтьев), для «познания и строения жизни» (Л.С. Выготский), оказывающий сильное влияние на наши «чувство и на волю» (Ж.-М. Гюйо), тем самым «движет людей, подвигает их, в смысле подвига, к жизни Искусство – не только для человека, как значение, как познание Искусство за человека...» [16, с.239]. Искусство дает возможность «переплавлять», развивать личность прежде всего его мотивационной, эмоционально-волевой, этической стороны. Это своеобразный «полигон», на котором «люди учатся быть людьми» [17]. Посредством искусства актуализируются эстетические, нравственные, духовные отношения людей. Суть концепции Л.С.Выготского: чувства, эмоции, страсти входят в содержание произведения искусства, однако в нем преобразуются. «Подобно тому, как художественный при-

ем создает метаморфоз материала произведения, он создает и метаморфоз чувства. Смысл этого метаморфоза чувств состоит в том, что они возвышаются над индивидуальными чувствами, обобщаются и становятся общественными» [11, с.8].

Искусство создает свой особый мир, источником художественного содержания которого является действительность [23, с.332]. Особенностью художественного содержания, включающего в себя не только познавательный, но и ценностно-ориентационный аспект, является ее направленность на человека. Это особенно надо иметь в виду для понимания специфики музыкального содержания. В отличие от других видов искусств, содержание музыки «очищено» от природной предметности, от непосредственного выражения идей и обрисовки явлений общественной жизни. Музыкальное содержание – это отражение внутренней жизни человека в специфической художественной форме, в форме художественных эмоций. В той же плоскости осуществляется воздействие музыки на слушателя: она заражает его эмоциями, культивирует его эмоциональный мир, делая его более богатым и утонченным. Именно эмоциональное переживание является одним из существенных компонентов музыкального содержания, материализуясь в художественный текст. Художественный текст, по выражению Ю.Б. Борева, – «носитель концептуально нагруженной информации, физическое бытие социально значимой художественной мысли. Текст (лат. *textum* – связь, соединение, ткань) в семиотике и лингвистике – это последовательность знаков, образующая единое целое. Функционирующий разгерметизированный текст, имеющий смысл (художественная концепция) и предметное значение (ценность для человечества), обретает статус произведения» [7, с.171].

Словом «смысл» обозначается обычно некоторое познавательное отношение человека к действительности. С.И. Ожегов определил значение этого слова, как «внут-

реннее содержание, значение чего-нибудь, постигаемое разумом» [24, с.591]. Смысл – это содержание сенсорно-перцептивного образа и содержание вторичного образа представления, и, конечно, содержание мысли как конечного продукта мышления. Это понятие довольно широко используется в психологии. Л.С. Выготский указывал: «существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» [11, с.20]. А.А. Леонтьев определял «личностный смысл» как «отношение мотива к цели», считая, что это важнейшая образующая сознания [15, с.280]. Ф.В. Бассин предложил идею «значимого переживания» как смыслового эмоционального способа психического отражения. Он писал: «Фундаментальное представление об управляющих функциях смыслов раскрывается в условиях не противопоставления «смыслов» «переживания», а интеграции обоих этих понятий в рамках идеи «значимого переживания» [5, с.22].

Во многих работах, посвященных психологии памяти, «смысл» расценивают в качестве субстрата мнемоники, не говоря уже о том, что выделяют его как единицу анализа мышления и речи. Смысл есть исключительная прерогатива человека. Он обнаруживается через восприятие, представление или размышление о чем-либо. Смысл фразы не состоит из значений слов, ее составляющих, точно так же, как смысл всего текста не может быть сведен к сумме значений частей, образующих текст. Смысл может быть только целостен, только целостность может иметь смысл, утверждает А.Ю. Агафонов [2, с.53].

Музыкальный текст складывается из художественных образов, а они, в свою очередь, – из знаков. «Однако на каждом этапе перехода на более высокий уровень (от знака – к художественному высказыванию, то есть к образу, от системы образов – к художественному тексту) происходит качественный скачок, снятие предшествующего уровня и возникновение и приращение

нового смысла и новых значений художественной мысли», – замечает Ю.Б. Борев [7, с.170–171]. Художественный образ является синтезом общего и индивидуального, воплощенного с преобладанием чувственно-наглядного, хотя в нем может содержаться и понятийно-логический компонент. Образ обязательно предполагает духовное, идеальное начало в отображаемом объекте. В западноевропейской и отечественной эстетике закрепилось определение искусства как «мышления в образах», обладающего особой логикой.

При создании произведений искусства используются изобразительно-выразительные средства, обобщенное название которых – художественный язык. Музыкальное искусство оперирует языком особого рода. Поскольку произведение искусства воплощает результаты познавательной и оценочной деятельности [27, с.419], то правомерно утверждать, что музыка подчиняется общему принципу семиотики. «Семиотика (гр. *semeiotikos* = связанный со знаком) – наука о различных системах знаков, используемых для передачи информации» [9, с.521], то есть системы знаков, отражающих те или иные смысловые значения. Иными словами, мы можем говорить о выражении внутреннего духовного содержания или смысла музыки через внешнюю материальную форму, через систему знаков, содержащую определенные правила и модели для порождения текста. Знак – материальный, чувственно воспринимаемый объект, который символически, условно представляет обозначаемый им предмет, явление, действие или событие, свойство, связь и их отношения друг к другу, сигнализирует о предмете, явлении, свойстве, которые им обозначаются. Материализуя мысленные образы, знак дает возможность накапливать, хранить и передавать информацию. Знаки делятся на три группы: 1) знаки-изображения или иконические знаки; 2) знаки-признаки или интонационно-выразительные приемы; 3) условные знаки или, иначе говоря, знаки-символы [19, с.136].

Иконические знаки применяются в языке для изображения немusыкальных образов (воссоздание пейзажей, жизни людей или драматических событий). Такая буквальная имитация немusыкальных звуков называется приемом звукоизобразительности или звукоподражания в музыке – это один из способов создания полной картины внешнего мира, с его красками, запахами и ощущениями. Многие композиторы используют прием звукописи, изображая величавую картину утреннего рассвета, капель дождя и цветовую гамму радуги (например, С. Прокофьев в альбоме «Детская музыка»). Немало «картинных» тем и у И. Баха, иллюстрирующих события словесного текста, в первую очередь – изображения движения волн на водной глади. Подобный прием подхвачен многими композиторами, например, Р. Вагнером с его мотивами волн в «Кольце нибелунга», Н. Римским-Корсаковым – в «Садко» и «Шехеразаде». Воспроизведение звучащей стороны действительности носит в музыке условный, стилизованный характер, выступает в сочетании с приемами иного рода, имеющими, как правило, эмоционально-составляющее основу музыкального языка выразительное значение. Иконические знаки также способны передавать и воспроизводить движения человека, создавая характеристические образы. Так, С. Прокофьев в миниатюре «Прогулка» мастерски запечатлел психофизиологический портрет ребенка в ритмических особенностях пьесы.

Выразительные приемы в музыке используются при помощи интонации и представляют определенные понятия, эмоции, идеи, составляя основу музыкального языка. Б.В. Асафьев четко-афористически сформулировал блестящее открытие: музыка – искусство интонируемого смысла [3, с.136]. Как известно, знаки-признаки основаны на музыкально-выразительных приемах, в том числе и интонационных. В одном из своих трактатов И.Й. Кванц составил следующее описание музыкальных

признаков, на основании которых моделируется определенное чувство в музыке: 1) тональность – мажорная или минорная. Мажор обыкновенно употребляется для выражения веселого, бодрого, возвышенного, минор же – для выражения грусти; 2) интервалы: велики они или малы, по тому, надо играть *legato* или *staccato*. «Связанные, близко лежащие интервалы выражают ласку, печаль, нежность. Напротив того, ноты кратко-отрывистые, из отдельных скачков состоящие или из таких фигур, где точки стоят всегда после второй ноты, – серьезное и патетическое выражают; смешение длинных нот, целых и половинных с быстрыми – величественное и возвышенное выражают»; 3) диссонансы «производят не одинаковые, но всегда отличные друг от друга действия»; 4) слово, стоящее в начале каждой пьесы, как-то: *allegro*, *ab non tanto*, *assai* и т. д. [25, с.254].

Для распознавания того, что стоит за конкретными знаками, необходимо их декодировать, то есть совершать действия, связанные со знаково-символическими средствами. Поэтому подход к поискам сущности, смысла музыки через понятие интонации позволяет достаточно наглядно раскрыть языковой, знаковый, т. е. семантический ее характер. Смысл неотделим от образа, а вместе они порождают символы. Символ, как определяет С.Т. Махлина, – «условный чувственно-воспринимаемый объект, вещественный, письменный или звуковой знак, которым человек обозначает какое-либо понятие (идею, мысль), предмет, действие или событие» [20, с.180–181]. Подобное толкование этого понятия у С.И. Ожегова [24, с.576].

Знак – это минимальная частица художественного образа. Образы, чтобы стать символами, должны развить в себе некоторые новые черты. С.С. Аверинцев так растолковывает понятие символа: «Символ есть образ, взятый в аспекте своей знаковости, и он есть знак, наделенный всей органичностью и неисчерпаемой многозначностью образа». Этот автор так рас-

крывает диалектику «образа» и «смысла» в символе: «Предметный образ и глубинный смысл выступают в структуре символа как два полюса, не мыслимые один без другого, но и разведенные между собой, так что в напряжении между ними и раскрывается символ. Переходя в символ, образ становится «прозрачным», смысл «просвечивает» сквозь него, будучи дан именно как смысловая глубина, смысловая перспектива» [1, с.378].

Знаки-символы в музыкальном искусстве несут прямую идейную нагрузку. Ярким примером интонационно-ритмических средств музыкального языка является символика И.С. Баха [22, с.26]. Его интонации, состоящие из четырех звуков, символизируют тему креста, а за восходящими звукорядами закрепились символика воскресения, нисходящими, минорными – умирания. Мажорные нисходящие звукоряды символизируют «нисхождение с небес». Мотивы шага передают ощущение силы и убежденности. Пунктирный ритм изображает бодрость, величие, торжество, триольный ритм – усталость, уныние. Ровный хроматизм из пяти-семи звуков передает острую печаль, боль, а троеподобное движение – веселье, смех. Символ печали – падение на терцию, а символ жертвенности – квартсекстаккорд. Венские классики использовали уменьшенную септиму как символ злых сил; наблюдается она и в произведениях П.И. Чайковского.

Немаловажными считаются взаимосвязь и порядок ладотональностей, которые придают циклу единый смысл. Так, например, каждая прелюдия и фуга (ХТК) И.С. Баха – это определенный сюжет описания Священного Писания, а определенная тональность – это иллюстрация содержания каждого его события. Например, тональность *Es-dur* символизировала «триединство» (Троицу), а тональность *D-dur* выражала «шумные эмоции», бравурность, героичку, победное ликование, *h-moll* считалась «пассионатной», связанной с образами страдания, распятия. Лейттональностью

у С. Рахманинова являлась Des-dur, которая олицетворяла позитивное восприятие мироздания и фиксировала определенный спектр образных состояний – от вполне «земных» до «надмирных», воспринимаемых как ощущение льющегося «горного света». Эта тональность приобрела символ лирико-романтической эпохи.

Ноты – символы, также выражающие определенное значение. Например, нота «ля» символизирует первоначала исходной чистоты бытия мира, звук «соль» – Божественное начало, звук «фа-диез» в музыкальных произведениях Ю.Буцко олицетворяет переход из «жизненного» пространства в «безжизненное». Риторическая фигура средневековой секвенции «Dies ire», которую использовали композиторы Лист, Сен-Санс, Чайковский, Глазунов, Рахманинов, Мясковский, Шостакович, трактуется как эмблема смерти в философско-возвышенном понимании.

Необходимо отметить, что первое и простое проявление музыкального смысла – это ладовые соотношения: мажорный лад выражает радость, торжество, ликование, а минорный лад – грусть, скорбь и трагедию. Но такое соответствие мажора положительным эмоциям, а минора – отрицательным нередко учеными оспаривается: нельзя смешивать выразительные средства с выразительностью контекста; контекст может подчинить себе выразительность отдельного средства. Как правило, содержание музыкальной эмоции, определяющееся всем комплексом выразительных средств, не соответствует содержанию отдельно взятого средства музыкальной выразительности. Поэтому в большинстве случаев средства применяются комплексно. Л. Мазель назвал это явление принципом множественного и концентрированного воздействия (мелодия + ритм или лад + темп) [18, с.169–170]. Пример совокупности отдельных средств музыкальной выразительности (лад + темп) предложил В.И. Петрушин. Такое сочетание полисемичности, наличие нескольких значений у знаков

и символов позволяет декодировать объективные значения различных эмоциональных состояний [25, с.256]. Применяя при анализе музыкального произведения матрицу В.И. Петрушина, мы обнаруживаем настроения и чувства, выражаемые различной по характеру музыкой.

Важно отметить, что И.С. Бах в своем творчестве использовал комплексный мелодико-ритмический принцип музыкального языка. Мотив радости у Баха предполагал сочетание ритмического рисунка с быстрыми восходящими гаммообразными последовательностями. Мотив скорби – нисходящий мотив из двух слигванных звуков, второй из которых должен «незаметно скрадываться», что придает обороту характер вздоха, второй мотив скорби.

Наряду со знаковой сферой значительную роль в музыкальном искусстве играют чувственно-эстетические воздействия: чувственное восприятие и эмоционально-оценочная реакция на собственно звуковой материал, звуковую форму, лежащую в основе звукового образа структуру [12, с.75]. Эту сторону выразительности следует считать не только специфической, но и сущностной для музыкального искусства. Согласно смысловой концепции искусства Д.А. Леонтьева, сущностной, конституирующей функцией искусства является раскрытие смыслов тех или иных сторон действительности. Художник сначала открывает смыслы для себя, решает свою личную задачу на смысл, затем помогает в ее решении другим людям. Отталкиваясь от идей Л.С. Выготского, Ю.А. Филаньева, Д.А. Леонтьев обозначает важную функцию художественной формы (эстетической структуры произведения) – психологическую функцию настройки сознания реципиента на восприятие содержания произведения. Объясняя механизм трансляции смыслов через искусство, он выделяет виды психологических средств, служащих для воплощения смыслов в художественных произведениях, – тематика, хроника, хромотопика, метафорика, семантика, симво-

лика, архетипика, архитектоника [26, с.63]. Эти средства актуализируют процессы обнаружения смысла и переживания явлений действительности. Так, тема «задает» общий смысловой настрой общения и взаимодействия, отчасти раскрывает авторскую позицию, формируя ожидания к общению. Хроника как отбор и передача информации структурирует сознание в мироощущении. Трансформация образов действительности в хронике, искажение пространственных, временных и других соотношений, структурирование музыкального пространства позволяют выделять и укрупнять смысловые центры. Ассоциативные сочетания фрагментов текста (в широком смысле) в метафоре расширяют содержание, генерируют смыслы, отражают аспекты авторского отношения к изображаемому. Семантика раскрывает эмоциональное и смысловое значение акустических и визуальных единиц восприятия. Такими единицами, обусловленными не прямым эффектом психофизиологического воздействия тех или иных стимулов, а устоявшимися, исторически возникшими конвенциональными, не основанными на реальном подобии связями, являются символы. Архетипическая основа вписывает содержание явления в определенный социокультурный контекст, направляя процессы осмысления в конкретное русло. Архитектоника как общая композиция «текста» определяет завершенность или моменты недосказанности, множественности вариантов решения проблемы.

Крайне важной для музыкально-эстетического развития учащегося, помощи ему в открытии нового в себе и мире оказывается динамика смысловых процессов, происходящая под воздействием искусства на личность, что обусловлено несколькими моментами. При полноценном восприятии искусства происходит работа сознания реципиента, которая заключается в прочувствовании произведения, сопереживании, формировании, по выражению Д.А. Леонтьева, «новых личностных конструкторов, в

которых субъект воспринимает действительность» (Д.А. Леонтьев)» [26, с.64].

Текст художественного произведения, полагает М.М.Бахтин, может быть понят как продукт общения (диалога сознаний) [6, с.333, 335], а любое соприкосновение с миром культуры, с произведением культуры становится «спрашиванием и беседой», то есть реальным актом коммуникации. Согласно мысли М.М. Бахтина, понимание представляет собой сложное взаимоотношение текста (предмета изучения и обдумывания) и создаваемого обрамляющего контекста (вопрошающего, возражающего и т.д.), в котором реализуется познающая и оценивающая мысль [10, с.258]. Музыка диалогична по своей природе, при общении с ней происходит погружение в ее духовное содержание, а значит и во внутренний мир автора. Композитор – индивидуальный выразитель мироощущения, мировоззрения своей эпохи, своей среды, собственных жизненных ценностей. Осознанная, пережитая им действительность есть то, что мы «прочитываем», слышим в его творениях. Ответ – это творческое истолкование художественного смысла текста, созданного в результате осмысления целостного музыкального образа в единстве всех составляющих элементов. Это значит, что, если композитор воплощает духовное содержание произведения в музыкальном образе, «опредмечивает» его, то реципиент должен его «распредметить», суметь воспринять форму, созданную автором, как содержательную, проникнуть к духовному содержанию через систему воспринятых им образов.

Познавая музыкальное произведение, формируется сам познающий индивид, и от меры точности восприятия музыки зависит качество «диалога» музыкального сочинения и воспринимающего его человека. Одним из важных моментов обучения в классе фортепиано, как метко выразился П.И. Чайковский, – это «проникать и уяснять скрытую мысль автора, что, собственно, и есть содержание музыки, смысл ее»

[14, с.62]. Понять этот многогранный и сложный процесс раскрытия тайн великих композиторов, вложивших свои мысли и чувства в знаковую форму, а на основании нотных знаков почувствовать живое и реальное событие помогают стратегии понимания музыкального текста. Преподаватель должен создать необходимые условия для понимания учеником музыкального текста – такой вывод делает автор этой публикации исходя из собственного опыта. Восприятие музыкального произведения начинается со словесной установки на слушание (описание обстоятельств, событий, которые подвигли композитора создать конкретный музыкальный текст). Эта установка стимулирует работу творческого воображения, ассоциативного мышления, активизируя тем самым слуховое внимание. Обнаружение смысла произведения связано с выражением эстетического отношения к музыкальному произведению. Для выражения внутренних переживаний музыкальной информации ученику предлагается оформить их в вербальной и невербально-кинетической форме. Сначала ученик выражает свои ощущения через вербальный способ коммуникации, т.е. с помощью высказываний. Преподаватель также дает задание ученику выбрать наиболее адекватное музыке название из предложенного перечня или придумать свое, а затем обосновать выбор. Целесообразно предложить ученику, чтобы он пояснил музыкальную цитату, афоризм, связанный с образным содержанием музыки.

Кроме вербальной формы осмысления и усвоения музыкального материала следует активно включать и невербально-кинетическую способность его восприятия. Помогает этому процессу ведение музыкального дневника «Живая музыка» [13], создателем которого является автор этих строк. Ученики выполняют различные задания дневника, связанные с информацией о композиторе, с анализом культурно-исторических условий создания сочинения. Для постижения художественного образа

произведения предлагается ответить на вопросы анкеты: напишите о своих эмоциях после восприятия музыки; какие чувства в ней передаются; определите главную идею, характер и содержание произведения; обозначьте предварительные советы по работе над ним; напишите эстетические и технические комментарии и т.д. Для понимания текста произведений на уроках используются графические диктанты: моделирование мелодического рисунка и музыкальной формы; задания выполняются в художественной форме: сочинение рассказов о музыке, отзывов на нее, написание аннотаций, эссе, собственных стихотворных текстов, созвучных музыкальному образу, соответствующих размеру и ритму музыкального произведения.

Поскольку музыкальное искусство обладает знаковым аспектом и коммуникативной функцией, для постижения смысла музыкального произведения в обучении школьников используется семантический анализ, который состоит в рассмотрении художественного языка как семиотической системы, т.е. системы знаков, отражающих те или иные смыслы и значения. Ученик выполняет задания, связанные с кодированием мысленных образов в знаково-символическую структуру, или – с переводом других художественных средств либо реальности в звуковые структуры. Такой опыт, по выражению М.М.Бахтина, «бывания в авторской позиции» [21, с.4] поможет ученику установить связь между музыкой и человеческими мыслями и чувствами, осознать и ощутить действенное музыкально-эмоциональное впечатление.

Таким образом, в образовательном процессе мы создаем условия для живого «вхождения» в образ, раскрывая мысленные и чувственные переживания автора, что, собственно, и есть содержание музыки, ее смысл. Такое виртуальное «проживание» в художественной картине мира, несомненно, как модель проецируется и на реальную жизнь юного музыканта. Школьник учится мыслить, чувствовать,

оценивать и творить свою жизнь, как произведение искусства, тем самым расширяя границы своего мировосприятия. А это, в свою очередь, ведет к последующему преобразованию личностных трансценденций (лат. *transcendens* – выходящий за пределы) [9, с.589].

Литература

1. *Аверинцев, С.С.* Символ / С.С. Аверинцев // Литературный энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С. 378–379.
2. *Агафонов, А.Ю.* Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. – СПб.: Изд-во Речь, 2003. – 296 с.
3. *Асафьев, Б.В.* Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
4. *Асафьев, Б.В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – М., 1965. – 152 с.
5. *Бассин, Ф.В.* К развитию проблемы значения и смысла / Ф.В. Бассин // Вопросы психологии. – 1973. – № 6.
6. *Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 424 с.
7. *Борев, Ю.Б.* Эстетика: серия «Высшее образование». – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 704 с.
8. *Борев, Ю.Б.* Эстетика: учебник / Ю.Б. Борев. – 4-е изд., доп. – М.: Прогресс, 2004. – 356 с.
9. *Булыко, А.Н.* Большой словарь иностранных слов: 35 тысяч слов / А.Н. Булыко. – 3-е изд., испр., перераб. – М.: Мартин, 2010. – 704 с.
10. *Вахтель, Л.В.* Психологические аспекты интерпретации произведения искусства / Л.В. Вахтель // Мир психологии. – 2009. – № 3. – С. 257–265.
11. *Выготский, Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М., 1986. – 576 с.
12. *Ганслик, Э.* О музыкально-прекрасном: опыт проверки музыкальной эстетики / Э. Ганслик. – М.: П. Юргенсон, 1895. – 181 с.
13. *Голощапова, О.В.* Живая музыка: музыкальный дневник / О.В. Голощапова. – Барнаул: Изд-во «Пять плюс», 2012. – 80 с.
14. *Зильберквит, М.А.* Рождение фортепиано / М.А. Зильберквит. – 2-е изд. – М.: Дет. лит-ра, 1984. – 64 с.
15. *Леонтьев, А.А.* Психология общения: учеб. пособие / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл: Academia, 2005. – 365 с.
16. *Леонтьев, А.Н.* Избранные произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – Т. 2. – М., 1983. – 320 с.
17. *Леонтьев, Д.А.* Введение в психологию искусства / Д.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 111 с.
18. *Мазель, Л.А.* Вопросы анализа музыки: опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики / Л.А. Мазель. – М.: Сов. композитор, 1978. – 352 с.
19. *Махлина, С.Т.* Семиотика культуры и искусства: словарь-справочник в 2-х кн. / С. Махлина. – 2-е изд., расш. и испр. – СПб.: Композитор, 2003. – Кн. 1. – 264 с.
20. *Махлина, С.Т.* Семиотика культуры и искусства: словарь-справочник в 2-х кн. / С. Махлина. – 2-е изд., расш. и испр. – СПб.: Композитор, 2003. – Кн. 2. – 340 с.
21. *Мелик-Пашаев, А.А.* Возможно ли «творческое задание»? / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 2001. – № 3. – С. 3–4.
22. *Носина, В.Б.* Символика музыки И.С. Баха / В.Б. Носина. – Тамбов, 1993. – 103 с.
23. *Овсянников, М.Ф.* Краткий словарь по эстетике / под общей ред. М.Ф. Овсянникова, В.А. Разумного. – М.: Госполитиздат, 1964. – 543 с.
24. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – 26-е изд., перераб. и доп. – М.: ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. – 736 с.
25. *Петрушин, В.И.* Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд-во ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
26. *Фроловская, М.Н.* Педагогика искусства: учеб. пособие / М.Н. Фроловская. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2007. – 130 с.
27. Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева. – М.: Политиздат, 1989.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 331.548

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

А.М. Калимуллин, В.Л. Виноградов

Аннотация

В статье приводятся результаты исследования состояния профессиональной ориентации школьников, анализируется соответствие профессиональных планов выпускников школ потребностям рынка труда, предлагаются основные пути повышения качества профессиональной ориентации.

Ключевые слова: образование, профессиональная ориентация, профессиональные планы, рынок труда.

Abstract

The paper presents the outcomes of research on the state of schoolchildren's vocational guidance. Having analyzed the correlation between school graduates' career plans and the needs of the labor market, we suggest key ways to improve the quality of vocational guidance.

Index terms: education, vocational guidance, professional plans, labor market.

Значение профессиональной ориентации в системе школьного образования определяется ее органичной связью с более масштабным и уникальным процессом – процессом общей социальной ориентации человека. Действительно, выбор старшеклассником будущей профессии, и, соответственно, профессионального образования, обуславливается его общей жизненной позицией, стремлением занять определенное место в социальной и социально-профессиональной структуре общества.

Профессиональную ориентацию определяют как более или менее целостную совокупность педагогических, социально-психологических, психологических, экономических и других мер, обеспечивающих активное, осознанное профессиональное самоопределение и становление молодого человека с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей социально-профессиональной инфраструктуры общества.

Проориентация включает в себя следующие основные составляющие: профинформация; профконсультации; профессиональный выбор; профотбор; профадаптация. Нетрудно заметить, что обозначенные составляющие образуют определенную структуру: «профинформация, профконсультации» являются как бы центрально симметричными «профотбору и профадаптации» относительно четко определенного «центра», в качестве которого выступает «профессиональный выбор». Профессиональный выбор, с одной стороны, определяется информированностью человека о мире профессий, а с другой стороны, определяет его возможность быть отобранным из числа многих для выполнения определенных профессиональных функций, а также легкость дальнейшей профессиональной адаптации. С этих позиций нас более всего интересует школьный этап проориентационной работы, предшествующий профессиональному выбору и определяющий его.

Чаще всего в профессиональной ориентации школьного этапа выделяется четыре основных компонента: 1) сообщение школьникам знаний о профессиях; 2) изучение (через призму профориентационных проблем) особенностей школьников; 3) профессиональные консультации; 4) помощь учащимся в овладении некоторыми элементами выбранной профессии. От того, насколько эффективно будет проведена работа по каждому из обозначенных компонентов, будет зависеть дальнейшая судьба сегодняшнего выпускника школы. Именно для того, чтобы повысить эффективность профориентационной работы необходимо знать ее состояние, видеть основные проблемы.

Исследование состояния профессиональной ориентации проводилось нами в Нижнекамске и Елабуге в марте-мае 2012 г. В опросе приняли участие более 750 учащихся 9–11-х классов.

1. Основные характеристики профориентационной ситуации

Профессиональные планы старшеклассников (рис. 1) характеризуются стремле-

нием абсолютного большинства молодежи получить высшее профессиональное образование (80,5%). Само по себе такое желание нормально, так как наличие высшего образования не только является престижным в любом обществе, но и определяет преимущества человека на рынке труда, дает ему возможность стать востребованным специалистом. Однако если в других европейских странах смогут закончить вуз около 20% выпускников школ, то российские вузы готовы обеспечить 100-процентное (всеобщее) высшее образование. А это уже ненормально, так как выпускники вузов просто не смогут найти себе работу по специальности, и вынуждены будут осваивать рабочие профессии. Последнее тоже не трагично, но только в том случае, если рабочая профессия соответствует полученному ранее высшему образованию. В этой ситуации высшее образование является условием эффективного профессионального роста.

Однако говорить о соответствии профессиональных планов старшеклассников потребностям различных отраслей хозяйствования не приходится (рис. 2). Как видно из рисунка, несоответствие профес-

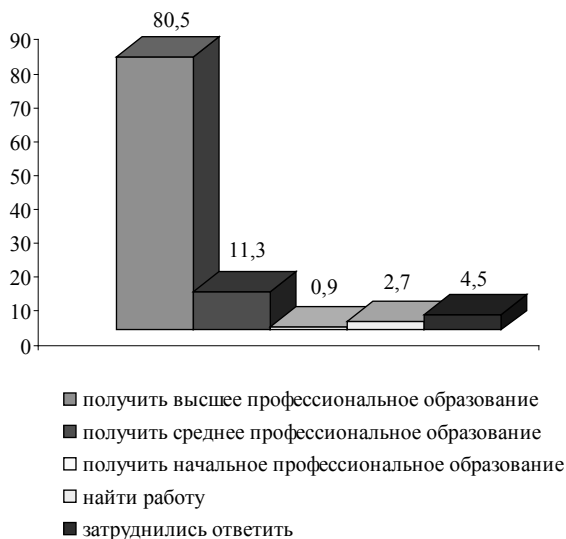


Рис. 1. Профессиональные планы старшеклассников (%)

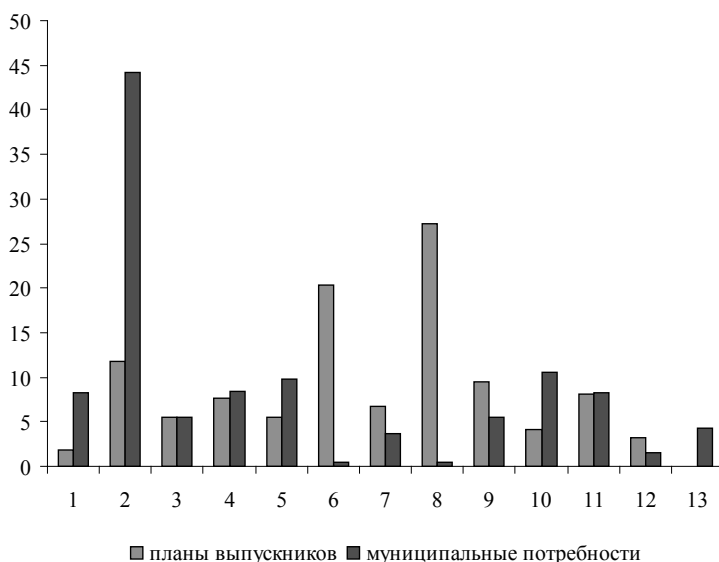


Рис. 2. Соотношение профессиональных планов выпускников и потребностей рынка труда

1. Сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство.
2. Обрабатывающее производство (машиностроение, нефтехимическое производство, производство продуктов питания и т.п.).
3. Производство и распределение электроэнергии, газа и воды.
4. Строительство.
5. Оптовая и розничная торговля.
6. Гостиницы и рестораны.
7. Транспорт и связь.
8. Финансы.
9. Государственное управление и обеспечение военной безопасности, обязательное социальное обеспечение.
10. Образование.
11. Здравоохранение и предоставление социальных услуг.
12. Предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг.
13. Предоставление услуг по ведению домашнего хозяйства.

сиональных планов наблюдается практически для всех отраслей хозяйствования. Наибольшие проблемы с нехваткой кадров ожидают такие отрасли как обрабатывающее производство (машиностроение, нефтехимическое производство, производство продуктов питания и т.п.), образование, сельское хозяйство, традиционно занимающие ведущее место в системе социально-профессионального взаимодействия. Наоборот, переизбыток специалистов будет характерен для таких отраслей, как государственное управление, гостиницы и рестораны, финансы и для некоторых других отраслей.

Ситуация, очерченная выше, не является неожиданной и в полной мере соответствует утвердившейся «социальной моде» на некоторые специальности.

Популярность отраслей экономики определяет популярность соответствующих специальностей высшего профессионального образования (рис. 3).

Вполне закономерным (т.е. также соответствующим социальной моде) является интерес старшеклассников к таким специальностям, как юриспруденция и экономическая теория. Несколько неожиданным является тот факт, что на третьем месте по популярности оказалась «Автомеханика»,

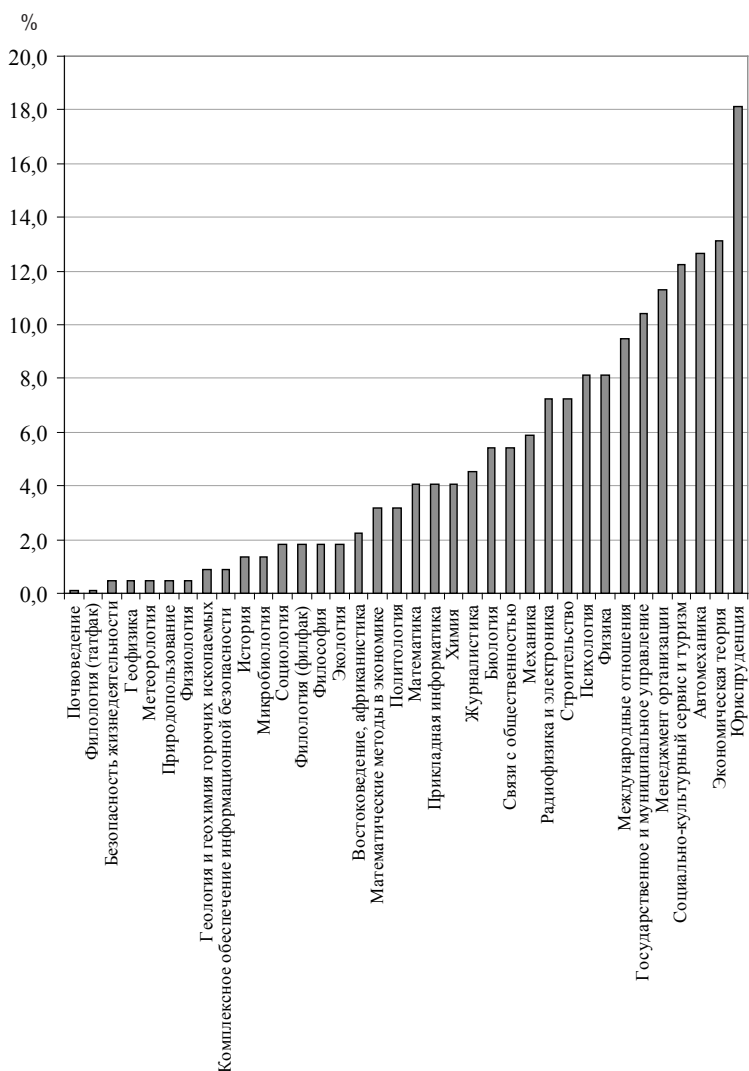


Рис. 3. Популярность различных специальностей

хотя отрасль экономики, соответствующая этой специальности, не является популярной среди молодежи. Скорее всего, такое несоответствие определяется стремлением старшеклассников и в этой области занять статусные управленческие позиции.

Для подавляющего большинства сегодняшних старшеклассников профессиональные планы останутся несбыточными мечтами, а значит, им придется получить дополнительное образование и осваивать те профессии, которые пользуются спро-

сом на рынке труда. Готовы ли молодые люди к такому повороту событий?

Как следует из рис. 4, почти 80% старшеклассников готовы отстаивать свои профессиональные планы «до последней капли». Такая настойчивость только на первый взгляд может показаться позитивной. При более глубоком рассмотрении – это отсутствие необходимой гибкости, способности адаптироваться к изменяющимся и независящим от тебя обстоятельствам. В будущем это может выразиться в увеличении так



Рис. 4. Настойчивость старшеклассников в профессиональном выборе

называемой «протестной» безработицы, когда человек предпочитает полуголодное существование работе, которая, на его взгляд, не является достойной.

Выводы:

Ситуация, сложившаяся в области профессиональной ориентации, характеризуется:

- стремлением и объективной возможностью абсолютного большинства молодежи получить высшее профессиональное образование;
- несоответствием профессиональных планов старшеклассников потребностям различных отраслей хозяйствования;
- повышенным интересом старшеклассников к таким специальностям высше-

го профессионального образования, как юриспруденция и экономическая теория;

– консервативностью старшеклассников в области своих профессиональных планов.

2. Основные пути корректировки профориентационной ситуации

Сложившаяся профориентационная ситуация обусловлена состоянием российского общества в целом, поэтому большинство факторов, ее определяющих, являются неуправляемыми или слабоуправляемыми со стороны органов управления образованием. Тем не менее, при должной организации профориентационной деятельности можно добиться серьезных положительных

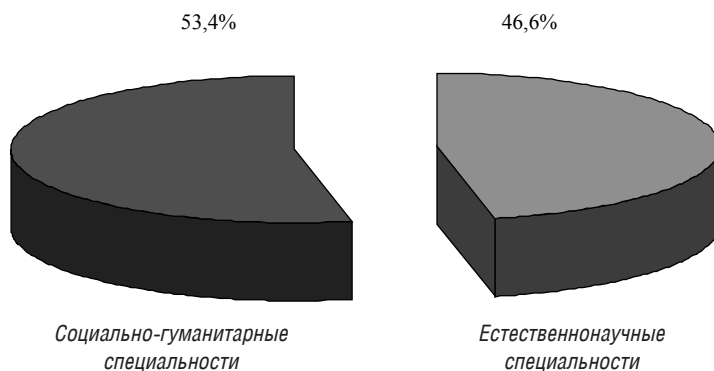


Рис. 5. Распределение приоритетов старшеклассников по специальностям профобразования

ных результатов и на уровне отдельного учреждения образования. На это указывает, в частности, распределение приоритетов старшеклассников по специальностям профессионального образования (рис. 5).

Как видно из предложенного рисунка, интересы старшеклассников разделились практически поровну между социально-гуманитарными и естественнонаучными специальностями, что принципиально соответствует реальному положению дел в экономике.

Наиболее популярными у молодежи специальностями высшего профессионального образования являются экономическая теория, юриспруденция и менеджмент организации, на долю которых выпадает 42,5% выборов старшеклассников. Учитывая это, при проведении профориентационных бесед или других мероприятий целесообразно акцентировать внимание на том, что экономическая теория, юриспруденция и менеджмент не бывают «в чистом виде», а обслуживают конкретные отрасли экономики. В современном интенсивно изменяющемся мире наиболее востребованы экономисты, юристы и менеджеры, хорошо разбирающиеся в том производстве, которое они обслуживают. Именно поэтому желательно для начала освоить рабочую профессию как базовую.

Наличие у человека рабочей специальности является своеобразным гарантом стабильности его существования, обеспечивает ему возможность заработать «на хлеб насущный». Высшее же образование

создает необходимые условия для продвижения по карьерной лестнице. К слову, старшеклассники вполне принимают получение рабочей специальности как дополнительную (рис. 6).

Справедливости ради отметим, что хотели бы получить рабочую специальность как основную, т.к. не собираются поступать в вуз только 4,1% старшеклассников, что вполне согласуется с массовым стремлением молодежи к диплому о высшем образовании. Однако получить рабочую специальность как запасной вариант (мало ли что...) хотели бы уже 38% старшеклассников. В совокупности (независимо от мотивации) освоить рабочую профессию хотели бы 48,4% молодых людей.

Если к этим 48,4% посредством профессиональной пропаганды и профориентации присовокупить 27,2% затруднившихся ответить, то мы получим 75,6% – процент практически идеально соответствующий потребностям отечественной экономики в рабочих кадрах!

На рис. 7 показаны основные источники информации о профессиях, используемые старшеклассниками при выборе профессии. Вполне ожидаемое первое место в перечне источников информации занимают родители (70,6%), второе место уже который год подряд удерживает Интернет (31,7%), опережая близких родственников (26,2%), друзей (18,1%) и телевидение (17,2%), замыкающее пятерку информационных лидеров – источников информации о мире профессий.

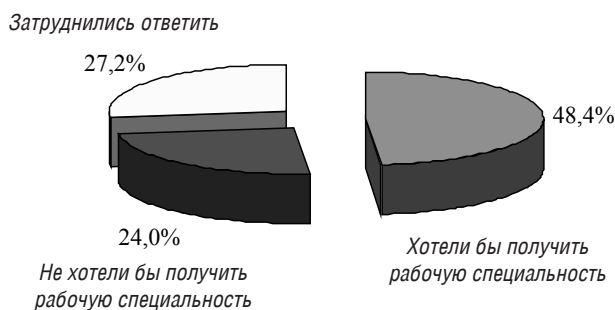


Рис. 6. Отношение старшеклассников к рабочей специальности

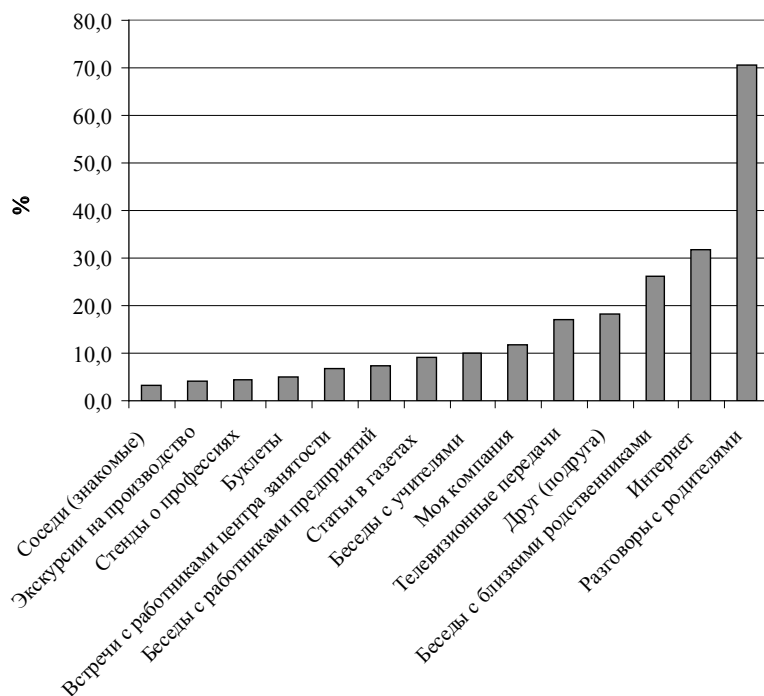


Рис. 7. Источники информации о профессиях

Отметим, что источники информации, традиционно используемые для профессиональной ориентации, уступают по значимости неформальным источникам. Беседы с учителями как значимые при выборе профессии отметили только 10% опрошенных; статьи в газетах – 9,1%; встречи с работниками центра занятости – 6,8%; буклеты – 5% и т.д. Соответственно, чтобы повысить эффективность обозначенных источников информации, их необходимо ориентировать не только на самих школьников, но и на родителей.

Отметим, что в отношении использования родителей в целях профессиональной ориентации есть некоторые проблемы. На вопрос о том, хотели бы они в будущем работать в той же профессиональной области, что мама или папа, ответы старшеклассников распределились следующим образом:

- Да 5,0%;
- Скорее Да, чем Нет 14,9%;
- Затрудняюсь ответить 12,2%;

- Скорее Нет, чем Да 22,6%;
- Нет 46,2%.

Категорически против или скорее всего против наследования профессии родителей выступили почти 70% старшеклассников. Учитывая, что родители выступают важнейшим источником информации о профессиях, такая позиция школьников сформировалась не без участия родителей.

Это крайне негативный момент, так как, во-первых, трудовые династии всегда характеризовались высокой востребованностью, и, во-вторых, распределение родителей по социально-профессиональным нишам отражает реальную потребность в кадрах. То есть, если бы все молодые люди пошли бы по стопам родителей, то мы получили бы идеально воспроизводящую систему. Как можно воздействовать на эту ситуацию? На рис. 8 приведены основные мотивы выбора профессии.

Обращает внимание тот факт, что впервые за последние годы акценты молодежи

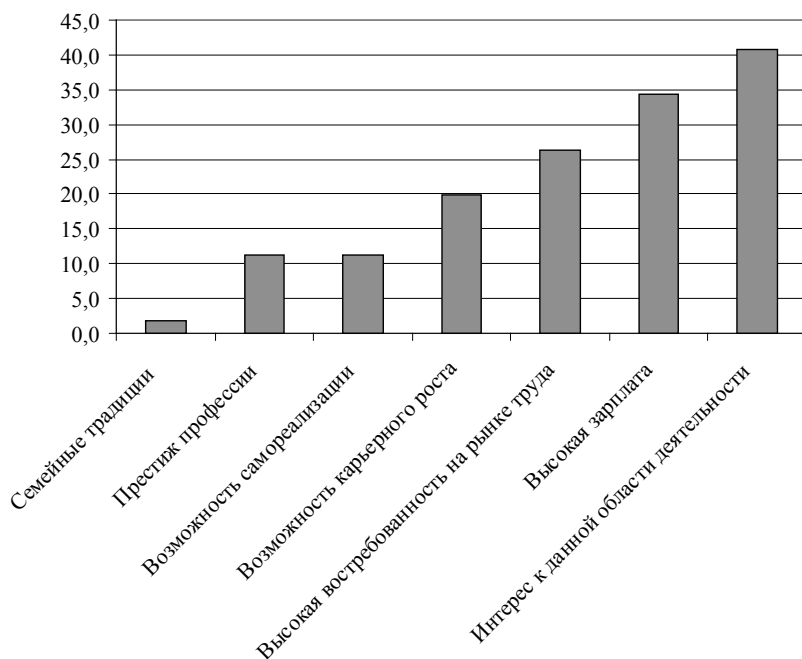


Рис. 8. Факторы профессионального выбора

сдвинулись с высокой заработной платы на интерес в данной области деятельности. Этот крайне важный момент нельзя оставить без внимания, указывая при проведении профориентационных мероприятий на то, что именно интерес к той или иной области является условием и высокой зарплаты, и карьерного роста. При этом необходимо навязывать мнение о связи интереса к профессии и потенциальной профессиональной успешности с семейными традициями, с впитываемыми «с молоком матери» компетенциями.

Выводы:

При проведении профориентационных бесед или других мероприятий целесообразно акцентировать внимание на том, что:

- экономическая теория, юриспруденция и менеджмент не бывают «в чистом виде», а обслуживают конкретные отрасли экономики;

- наличие у человека рабочей специальности является своеобразным гарантом стабильности его существования, обеспечивает ему возможность заработать «на хлеб насущный». Высшее же образование создает необходимые условия для продвижения по карьерной лестнице;

- пятерку наиболее значимых источников информации составляют родители (70,6%), Интернет (31,7%), близкие родственники (26,2%), друзья (18,1%) и телевидение (17,2%). Все остальные источники необходимо связывать с этой пятеркой лидеров.

Литература

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ АДДИКЦИИ С ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ И СПЕЦИФИКОЙ АНТИЦИПАЦИОННОЙ И ВОЛЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЛИЦ С ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

М.Б. Щевлягина

Аннотация

Данная статья посвящена проблеме игровой компьютерной аддикции у лиц с химической зависимостью. Был проведен анализ взаимосвязи игровой компьютерной зависимости с индивидуально-психологическими особенностями, спецификой антиципационной и волевой деятельности у лиц с алкоголизмом и наркоманией. В результате исследования удалось установить, что при разных химических зависимостях игровая компьютерная аддикция имела специфические психологические особенности и проявления. Было отмечено деструктивное влияние игровой компьютерной аддикции на личность химически зависимых и здоровых испытуемых.

Ключевые слова: зависимость от компьютерных игр, алкоголизм, наркомания.

Abstract

This article is devoted to the problem of computer game addiction in individuals with chemical dependence. We have conducted a study of the relationship between computer game addiction and individual psychological characteristics, the specifics of the anticipation and volitional activities in patients with alcoholism and drug addiction. As the research outcomes have shown, computer game addiction has specific psychological features and manifestations in different cases of chemical dependency. The destructive influence of computer game addiction on the personality of chemically dependent and healthy subjects was also noted.

Index terms: dependence on computer games, alcoholism, drug addiction.

Актуальность изучения аддиктивных (зависимых) расстройств обусловлена широкой распространенностью и влиянием на деструктивное поведение [1-3, 5-8, 12,13]. Компьютерные Интернет-зависимости являются новыми клиническими формами аддиктивного поведения [2-4, 6, 11]. Особый интерес представляет изучение дезадаптивной и компенсаторной функций игровой компьютерной аддикции у химически зависимых – с алкоголизмом и наркоманией. Это связано с тем, что в структуру данных заболеваний входят облигатно значимые психопатологические феномены, которые могут играть существенную роль в развитии т.н. расстройств привычек и влечений [10, 12].

Целью исследования являлось изучение взаимосвязи зависимости от компьютерных игр с личностно-типологическими особенностями и спецификой антиципа-

ционной и волевой деятельности у лиц с химической зависимостью.

В исследовании принимали участие лица мужского пола от 20 до 30 лет, проходившие лечение в Республиканском наркологическом диспансере г. Казани. Вся выборка была разделена на две экспериментальные группы: больные алкоголизмом (n=30); больные наркоманией (n=30). Контрольную выборку составили здоровые испытуемые (не состоящие на наркологическом учете) того же возраста (n=30). Каждой из групп был предложен следующий блок психодиагностических методик: 1. Тест «Склонность к зависимому поведению» В.Д.Менделевича, 2. Анкета, направленная на диагностику игровой компьютерной зависимости, 3. Анкета, направленная на диагностику зависимости от социальных Интернет-сетей, 4. Тест-опросник Шмишека, 5. Тест «Антиципационной состоятель-

ности» В.Д.Менделевича, 6. Нормированная шкала диагностики волевых расстройств Л.О.Пережогина. Все полученные данные впоследствии подверглись корреляционно-му и дивергентному анализам.

Результаты исследования выявили индивидуально-психологические особенности, взаимосвязанные со склонностью к игровой компьютерной зависимости у больных алкоголизмом (табл. 1).

Как видно из табл. 1, в группе испытуемых с алкоголизмом показатели двух шкал склонности к игровой компьютерной аддикции были взаимосвязаны между собой. Это указывало на то, что испытуемые давали правдивые ответы, как на косвенные, так и на прямые вопросы обеих методик. Соответственно, в данной выборке проблема влечения к компьютерным играм явля-

лась более осознаваемой, по сравнению с другими группами, где такая взаимосвязь отсутствовала.

Кроме того у пациентов с алкоголизмом показатели склонности к игровой компьютерной аддикции были тесно взаимосвязаны с алкогольной зависимостью, а также с зависимостью от социальных Интернет-сетей. Это позволило предположить, что у испытуемых игровая компьютерная аддикция и химическая зависимость базировались на единой системе качеств зависимой личности и взаимно усиливали друг друга. Вместе с тем использование компьютерных игр оказалось сопряжено с включением в виртуальные сети общения с последующим формированием зависимости от них.

Также было установлено, что склонность к игровой компьютерной аддикции

Таблица 1

Корреляция показателей (группа больных алкоголизмом)

	Зависимость от компьютерных игр (Шкала диагностики склонности к зависимому поведению теста В.Д.Менделевича)	Зависимость от компьютерных игр (Анкета диагностики склонности к зависимому поведению)	Зависимость от социальных Интернет-сетей (Анкета диагностики склонности от социальных Интернет-сетей)
Алкогольная зависимость	0,570***	0,562***	
Зависимость от компьютерных игр (Шкала диагностики склонности к зависимому поведению теста В.Д. Менделевича)		0,474**	0,390*
Зависимость от компьютерных игр (Анкета диагностики склонности к зависимому поведению)	0,474**		0,402*
Тревожная акцентуация характера	0,478**		
Застравающая акцентуация характера	0,409*		0,400*
Демонстративная акцентуация характера		0,431*	0,534**
Экзальтированная акцентуация характера	0,467**		0,427*
Расстройства преднамеренной регуляция поведения	0,400*		0,522**
Автоматизмы и навязчивости	0,619***		

Примечание: *** – (p≤0,001), ** – (p≤0,01), * – (p≤0,05).

и зависимости от социальных Интернет-сетей была взаимосвязана с рядом акцентуаций характера и нарушением показателей волевой деятельности, дополняющими развитие патологии в области нарушения поведения. Содержание выявленных взаимосвязей указывало на то, что у больных алкоголизмом стремление к уходу от реальности с помощью компьютерных игр носило компульсивный характер. При этом особую значимость для них приобретала возможность самореализации в безопасном, комфортном виртуальном пространстве, удовлетворяющем также потребность в дополнительной эмоциональной стимуляции. Вместе с тем, выраженная слабость процессов волевой регуляции взаимодействия с компьютерной игрой и виртуальным общением затрудняла торможение неадекватного влечения и эмоциональной привязанности к игровой деятельности и организации своевременного выхода из игры и Интернета. Среди обнаруженных взаимосвязей были выявлены черты, относящиеся к преморбидным характеристикам зависимой личности – высокая тревожность,

ригидность, потребность в сильных эмоциональных переживаниях [12]. Возможно, выявленные особенности относились к периоду возникновения алкоголизма у данных больных, но они также могли играть определяющую роль в формировании игровой компьютерной зависимости.

По результатам исследования были выявлены индивидуально-психологические особенности, взаимосвязанные со склонностью к игровой компьютерной зависимости у больных наркоманией (табл. 2).

Как видно из табл. 2, в группе испытуемых с наркоманией отсутствовала взаимосвязь между шкалами склонности к зависимости от компьютерных игр, содержащими косвенные и прямые вопросы. Вероятно, это обусловлено тем, что при ответах на прямо поставленные вопросы об обстоятельствах, связанных с игровой компьютерной деятельностью, испытуемые давали социально-желательные ответы. Таким образом, для наибольшей достоверности в процессе последующего анализа основной приоритет отдавался тем показателям, которые были взаимосвязаны со шкалой

Таблица 2

Корреляция показателей (группа больных наркоманией)

	Зависимость от компьютерных игр (Шкала диагностики склонности к зависимому поведению теста В.Д. Менделевича)	Зависимость от социальных Интернет-сетей (Анкета диагностики склонности от социальных Интернет-сетей)
Тревожная акцентуация характера	0,512**	0,368*
Застравающая акцентуация характера	0,437*	0,367*
Циклотимная акцентуация характера	0,438*	0,416*
Экзальтированная акцентуация характера	0,422*	0,540**
Расстройства преодоления препятствий	0,385*	0,419*
Расстройства преднамеренной регуляции поведения		0,490*

Примечание: *** – ($p \leq 0,001$), ** – ($p \leq 0,01$), * – ($p \leq 0,05$).

склонности к игровой компьютерной зависимости, содержащей косвенные вопросы.

Было обнаружено, что у испытуемых с наркоманией склонность к игровой компьютерной зависимости не взаимосвязана с аддитивным влечением к социальным Интернет-сетям. Данный факт указывал на то, что склонность к игровой компьютерной зависимости представляла собой самостоятельный феномен и была не сопряжена с виртуальным Интернет-общением. Однако при этом обе формы компьютерной зависимости оказались взаимосвязаны с рядом одних и тех же показателей акцентуированных черт характера и нарушений волевой сферы. Это позволило предположить, что их формирование было связано с единой системой индивидуально-психологических качеств.

Так, было выявлено, что у испытуемых с наркоманией стремление к уходу от реальности в компьютерные игры и Интернет-общение, по-видимому, было обусловлено реализацией таких преморбидных черт зависимой личности как высокая тревожность, склонность к образованию сверхценных идей, эмоциональная лабильность и зависимость от внешних событий. В силу своей недоверчивости, подозрительности, мнительности по отношению к окружающим, испытуемые, вероятно, находили виртуальный мир более безопасным и предсказуемым местом для себя, чем реальное общество. Вместе с тем было зарегистрировано, что у испытуемых с наркоманией стремление к уходу от реальности с помощью использования компьютерных игр и виртуального общения являлось способом избегания трудностей, вызванных необходимостью преодоления разного рода внешних и внутренних препятствий. В дополнение ко всему, склонность к зависимости от социальных Интернет-сетей была также взаимосвязана с нарушением преднамеренной волевой регуляции поведения. Что позволило предположить обусловленность предпочтения виртуального общения рядом эмоциональных и поведенческих

проблем, возникающих при взаимодействии с реальным социумом.

По результатам исследования были выявлены индивидуально-психологические особенности, взаимосвязанные со склонностью к игровой компьютерной зависимости у здоровых испытуемых (табл. 3).

Как видно из табл. 3, у испытуемых контрольной группы склонность к игровой компьютерной аддикции была не взаимосвязана со склонностью к зависимости от социальных Интернет-сетей. Это позволило предположить, что у здоровых испытуемых каждая из изучаемых компьютерных аддикций представляла собой самостоятельный феномен, взаимосвязанный при этом с отдельным спектром индивидуально-психологических качеств личности.

В результате проведенного анализа было обнаружено, что в группе здоровых испытуемых стремление к уходу от реальности с использованием компьютерных игр связано с рядом акцентуаций характера, а также нарушениями антиципационной и волевой сферы. Содержание выявленных взаимосвязей свидетельствовало о том, что у испытуемых склонность к Игровой компьютерной аддикции имела форму реализации некоторых преморбидных качеств зависимой личности, таких как легкая увлекаемость, ригидность, зависимость от внутренних и внешних событий (согласно концепции зависимой личности В.Д. Менделевича) [12]. Отдельную значимость в формировании зависимого поведения в отношении компьютерных игр в данной группе приобретала несостоятельность всех аспектов прогностической деятельности, что также относится к особенностям зависимой личности. Так, неспособность контролировать время проводимое за игрой, планировать окончание игрового сеанса, игнорирование возможных последствий, связанных с уходом от реальности, и в дополнение перенос двигательной активности в виртуальное пространство неминуемо приводил к углублению зависимого поведения в отношении компьютерных игр.

Таблица 3

Корреляция показателей (группа здоровых испытуемых)

	Зависимость от компьютерных игр (Шкала диагностики склонности к зависимому поведению теста В.Д. Менделевича)	Зависимость от компьютерных игр (Анкета диагностики склонности к зависимому поведению)	Зависимость от социальных Интернет-сетей (Анкета диагностики склонности от социальных Интернет-сетей)
Зависимость от компьютерных игр (Шкала диагностики склонности к зависимому поведению теста В.Д. Менделевича)		0,365*	
Зависимость от компьютерных игр (Анкета диагностики склонности к зависимому поведению)	0,365*		
Гипертимная акцентуация характера		0,392*	
Застревающая акцентуация характера		0,513**	
Циклотимная акцентуация характера			0,456*
Экзальтированная акцентуация характера			0,501**
Общая антиципационная состоятельность	-0,464**		-0,402*
Личностно-ситуативная антиципационная состоятельность	-0,526**		
Пространственная антиципационная состоятельность			-0,492**
Временная антиципационная состоятельность	-0,523**		
Расстройства волевых действий	0,585***		
Автоматизмы и навязчивости	0,537**		
Расстройства прогностических функций	0,389*		

Примечание: *** – ($p \leq 0,001$), ** – ($p \leq 0,01$), * – ($p \leq 0,05$).

Вместе с тем у испытуемых была выявлена слабость волевого усилия направленного на прекращение игрового процесса ради более значимой, но менее привлекательной деятельности, дополняемая не поддающимся волевому контролю компульсивным влечением к компьютерным играм и отсутствием осознания свободы волевого акта. Склонность к зависимости от социальных Интернет-сетей, в свою очередь, была взаимосвязана с поиском дополнительной эмоциональной стимуляции в Ин-

тернет-пространстве и снижением активности в повседневной деятельности. При этом стремление к уходу в виртуальное общение сопровождалось игнорированием возможных последствий данной деятельности.

Исследование специфики индивидуально-психологических особенностей, волевой и антиципационной деятельности у лиц с химической зависимостью позволило выявить особенности возникновения склонности к игровой компьютерной

аддикции у лиц больных алкоголизмом и наркоманией.

В каждой группе игровая компьютерная аддикция оказалась взаимосвязанной с комплексом различных индивидуально-психологических свойств испытуемых, многие из которых относятся к преморбидным особенностям зависимой личности. При этом у больных алкоголизмом и наркоманией склонность к игровой компьютерной аддикции оказалась связана с широким спектром акцентуаций характера, в то время как в группе здоровых испытуемых основную распространенность имели нарушения антиципационной состоятельности и волевой деятельности. Вероятно, это обусловлено тем, что лица с химической зависимостью изначально более предрасположены к разного рода деформациям характера, которые в итоге влияют на развитие поведенческой патологии, в данном случае – игровой компьютерной аддикции.

Вместе с тем удалось установить, что игровая компьютерная аддикция оказывала деструктивное влияние на психологическое благополучие испытуемых всех групп за счет того что связана с усилением акцентуаций характера и ухудшением антиципационной и волевой деятельности.

Литература

1. *Абитов, И.Р.* Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при психосоматических и невротических расстройствах): дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01, 19.00.04 / И.Р. Абитов; КГУ. – Казань, 2007 г. – 158 с. – Библиогр.: с. 119–134.
2. *Браславский, П.И.* Игровая виртуальная реальность – новое пространство приобретения личного опыта / П.И. Браславский, В.В. Колпачников, М.Б. Дрикер // Известия Уральского государственного университета. – 2005. – № 35. – С. 74–81.
3. *Гоголева, А.В.* Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2002. – 240 с.
4. *Егоров, А.Ю.* Нехимические зависимости / А.Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2007 – 190 с. (Серия: «Современный учебник»).
5. Классификация болезней в психиатрии и наркологии: пособие для врачей / под ред. М.М. Милевского. – М.: Изд-во «Триада Х», 2003. – 184 с.
6. *Колотилова, И.В.* Индивидуально-психологические характеристики подростков, увлечённых ролевыми компьютерными играми: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / И.В. Колотилова; РГСУ. – М.: 2009. – 21 с.
7. *Короленко, Ц.П.* Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обзор психиатрии и медицинской психологии. – 1991. – № 1. – С. 8–15.
8. *Менделевич, В.Д.* Антиципационные механизмы неврозогенеза / В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 1996. – № 4. – С. 107–115.
9. *Менделевич, В.Д.* Особенности прогностической и волевой деятельности гемблеров / В.Д. Менделевич, Г.Д. Сафина // Неврологический вестник (журнал им. академика В.М. Бехтерева). – 2007. – Казань, Медицина, 2007. – Т. XXXIX, Вып. 1. – С. 179.
10. *Менделевич, В.Д.* Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – СПб: «Речь», 2005. – 445 с.
11. Психология зависимости: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2005. – 592 с. – (Библиотека практической психологии).
12. Руководство по аддиктологии / под ред. В.Д. Менделевича. – СПб: Речь, 2007. – 768 с.
13. *Хафизова, Г.Д.* Специфика взаимосвязи прогностической и волевой деятельности с клинико-психологическими особенностями пациентов с расстройствами личности и патологическим гемблингом: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01, 19.00.04 / Г.Д. Хафизова; КГМУ. – Казань, 2009. – 23 с.

УДК 378

«ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К ПРОБЛЕМАМ» КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ПОТЕНЦИАЛА СЕБЕОПРЕДЕЛЕНИЯ, ВХОДЯЩЕГО В ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Н.А. Расщепкина

Аннотация

В статье показана необходимость использования «чувствительности к проблемам» в качестве характеристики потенциала самоопределения, входящего в инновационный потенциал студента технического вуза. Для диагностики этой характеристики в учебном процессе предлагается методика «Формулировка проблем», разработанная М.А. Холодной.

Ключевые слова: чувствительность к проблемам, самоопределение, инновационный потенциал, интеллект, понятийные структуры, мышление, ценности.

Abstract

The paper shows the necessity of «problem sensitivity» as a term to measure the self-determination capability, which in its turn forms a part of the innovation potential of an engineering student. The «problem formulation» method, as developed by M.A. Kholodnaya, is suggested for diagnosing this characteristic in the course of university studies.

Index terms: problem sensitivity, self-determination, innovation potential, intellect, concept structures, thinking, values.

Разрешение актуальной проблемы повышения конкурентоспособности выпускников российских вузов [1] связываем с созданием условий в высшей школе для становления инновационного потенциала студентов. Применительно к личности конкурентоспособность определяется В.И. Андреевым «как качество, отражающее стремление и способность к высокой эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы с конкурентами» [1, с.4]. Инновационный характер профессиональной деятельности делает ее эффективной в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях рыночной экономики. Инновационная профессиональная деятельность понимается нами как одна из линий личностного развития, которая позволяет студенту, выпускнику реализовать свою индивидуальность и уникальность при достижении общественно и лично значимых целей – создании инноваций [6]. Инновация (англ. *innovation* – нововведение) – это востребованное на рынке новшество

(приводится по: [7]). Инновационный потенциал интегрирует ресурсы, позволяющие личности успешно ставить инновационные цели на основании собственных выборов (потенциал самоопределения), и ресурсы, обеспечивающие переход к целенаправленной профессиональной деятельности и доведение поставленных целей до успешного осуществления (потенциал реализации) [6]. Уровень инновационного потенциала студента, выпускника выступает как его конкурентное преимущество на рынке труда в условиях перехода России на инновационный путь развития. В статье [6] обоснована необходимость формирования потенциала самоопределения как ведущего фактора становления инновационного потенциала студентов в техническом вузе. Следовательно, для разрешения проблемы повышения конкурентоспособности выпускников как обеспечения роста уровня инновационного потенциала студентов, необходимо, прежде всего, выявить условия, которые способствуют формированию их потенциала самоопределения в учебном процессе технического вуза, найти диа-

гностические средства решения задач управления этим процессом.

Т.В. Корнилова обосновала единство функционирования интеллектуально-личностного потенциала в саморегуляции решений и действий [4]. В связи с этим потенциал самоопределения рассматриваем как специфическую системную характеристику такой структуры индивидуальных качеств студента, которая интегрирует личностные и интеллектуальные ресурсы и обеспечивает ему успешное самоопределение сначала в учебной, а после окончания вуза в инновационной профессиональной деятельности. Найдено средство диагностики личностных ценностей, ценностных ориентаций как основных ресурсов потенциала самоопределения [6].

Анализ научной литературы по проблемам интеллекта человека, показывает, что его структура у различных авторов трактуется по-разному. В связи с этим, нужно, во-первых, выявить такие интеллектуальные качества, которые характеризуют потенциал самоопределения как компонент инновационного потенциала студента и могут быть объектами обучения, воспитания и саморазвития в учебном процессе технического вуза, во-вторых, выбрать и апробировать методики их диагностики и приблизиться, таким образом, к разрешению названной выше проблемы.

Интеллектуальные ресурсы субъекта можно рассматривать как его ментальный (умственный) опыт. В соответствии с концепцией М.А. Холодной (приводится по: [3]) он имеет три основных уровня: когнитивный опыт, метакогнитивный опыт, интенциональный опыт. Понятийные психические структуры, входящие в состав когнитивного опыта, выступают как интегральные когнитивные структуры, особенности устройства, которых характеризуются включенностью разных способов кодирования информации, представленностью визуальных схем разной степени обобщенности и иерархическим характером организации семантических призна-

ков. Организованные семантические признаки – индивидуальная система значений, характеризующая содержательный строй индивидуального интеллекта. Иными словами, понятийные психические структуры обеспечивают объективированную, независимую от субъекта картину мира. Они являются «базовыми» структурами, поскольку выступают как интегральное когнитивное образование, под влиянием которого изменяется характер функционирования не только всех структур когнитивного опыта, но и ментального опыта в целом. Поэтому оценка степени сформированности индивидуальных понятийных структур является важной характеристикой интеллектуальных ресурсов субъекта. Отсюда ясно, что ее можно рассматривать как интеллектуальную характеристику потенциала самоопределения. Можно ли связывать формирование потенциала самоопределения, обеспечивающего постановку инновационной цели в проблемной ситуации [6, 7], только с формированием у студентов системы научных понятий, качественным изменением характеристик (развитием) их индивидуальных понятийных структур в учебном процессе?

Дж.П. Гилфорд изучал интеллектуальные факторы в творческом мышлении, которое понимал как форму решения проблем [9]. Он определил первую стадию процесса решения как «чувствительность к проблемам». В общей модели структуры интеллекта по Дж.П. Гилфорду «чувствительность к проблемам» является фактором, который назван «оценка семантических импликаций». Под семантикой понимается концептуальная информация, чаще всего словесная, вербальные идеи и понятия, смысл, передаваемый с помощью слов. Импликации – результаты, выводы, логически связанные с данной информацией, но выходящие за ее пределы. Дж.П. Гилфорд подчеркивал, что важная роль отводится семантическим или вербальным категориям в структуре интеллекта на второй стадии процесса творческого

мышления – генерирования идей, рассматривал такие характеристики как быстрота генерирования идей, ассоциативная и экспрессивная быстрота, тип гибкости. На третьей стадии, по его мнению, человек детализирует идею, объект и завершает процесс решения проблемы. Дж.П. Гилфорд считал, что оценивание происходит на протяжении всех рассмотренных стадий.

Таким образом, понятийные психические структуры человека, включающие семантические структуры, необходимы для процесса генерирования идей в проблемной ситуации, а их индивидуальные характеристики определяют его особенности. Сформированность индивидуальных понятийных структур можно рассматривать как необходимую предпосылку семантических импликаций. Нельзя не задаться вопросом – что же происходит на первой стадии решения проблемы? Ясно, что формирование системы научных понятий, развитие индивидуальных понятийных структур студентов в учебном процессе является необходимым, но не достаточным условием формирования потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала.

Феномен «чувствительность к проблемам» изучали в рамках научной школы О.К. Тихомирова [8], результаты работы которой в настоящее время определяют как смысловую теорию мышления. Показано, что в проблемной ситуации происходит непроизвольное целеобразование, то есть формирование образа будущего результата действий, выраженного в словах, и принятие этого образа (цели) в качестве основы для умственных или практических действий. Познавательные цели возникают как результат соотнесения предметно-чувственного опыта субъекта со значениями или как результат соотнесения имеющихся в опыте субъекта значений (понятийного опыта) с отражаемым предметно-чувственным содержанием. Рассогласования в процессах соотнесения и в том, и в другом случае репрезентируются сознанию эмоционально-оценочными процессами. Эмоци-

ональная оценка выделяет зону элементов, не указывая конкретный предметный состав противоречия, направляет поиск. Актуализирующаяся познавательная потребность вызывает перестройку деятельности, инициируя поисковую мыслительную деятельность. На этой стадии эмоциональные и вербальные оценки взаимосвязаны. Существуют этапы осознания цели, ее конкретизации и опредмечивания.

Феномен «чувствительность к проблемам», таким образом, представляет собой способность к обнаружению и разрешению познавательных противоречий. Момент зарождения познавательной потребности интерпретируется как основа постановки новых целей и ключевой в анализе этого феномена. Сформированность индивидуальных понятийных структур выступает как необходимое условие реализации этой способности.

Индивидуальные особенности субъекта проявляются в характере эмоциональной регуляции поиска, в соотношении осознанного и неосознанного, в возможности сформулировать цель (проблему) [8].

«Чувствительность к проблемам», по мнению О.М. Краснорядцевой [5], стоит в одном смысловом ряду с такими понятиями, как творческие способности, интеллектуальная активность, надситуативная активность, поскольку за всеми этими выделенными разными исследователями понятиями скрывается общая сфера проявления способности самопроизвольно выходить за пределы заданных требований. На основе экспериментального материала авторы работ [2, 5] констатировали, что успешность обнаружения проблем («чувствительность к проблемам») определяется особенностями ценностно-смысловой структуры складывающейся ситуации.

Таким образом, «чувствительность к проблемам» предстает как характеристика интеллектуальных и личностных ресурсов субъекта.

Потенциал самоопределения как компонент инновационного потенциала интег-

рирует ресурсы, позволяющие личности ставить инновационные цели на основании собственных выборов в проблемных ситуациях. Личностные ценности, ценностные ориентации являются основными его ресурсами [6]. Из проведенного в статье анализа следует, что способность человека к инициативному целеобразованию тесно связана с личностными ценностями и проявляется в «чувствительности к проблемам».

Повышение качества технических решений в инженерных проектах почти всегда наталкивается на ситуацию, при которой попытки улучшить тот или иной показатель качества решения вызывают ухудшение других показателей качества либо блокируются необходимостью выполнения условий и ограничений задания. Характер клубка технических противоречий – это «портрет» проектной ситуации. Способность к обнаружению и разрешению противоречий необходима проектировщику для самоопределения в проектных ситуациях и создания инноваций, которые разрешают социально-экономические противоречия и обеспечивают развитие рыночной экономики.

О.М. Краснорядцева [5] отмечает, что изобретатели и рационализаторы, зарекомендовавшие себя как инициативно обнаруживающие и решающие изобретательские задачи, специалисты в области инновационного проектирования обладают развитой чувствительностью к проблемам как необходимой предпосылкой для успешности их деятельности.

Следовательно, «чувствительность к проблемам» нужно рассматривать как характеристику потенциала самоопределения, входящего в состав инновационного потенциала студента технического вуза.

Для изучения понятийного опыта М.А. Холодная предлагает методику «Формулировка проблем» [3]. По инструкции, испытуемый выступает в качестве исследователя, а заданный в содержании слова-стимула объект – в качестве предмета

исследования. Испытуемый должен сформулировать ряд проблем, которые, по его мнению, возникают в связи с соответствующими объектами. Время выполнения задания не ограничивается, испытуемый прекращает перечислять проблемы по своему усмотрению. Показатели: 1) количество проблем; 2) сложность всех сформулированных проблем в баллах. Присваивание баллов осуществляется на основе критериев: 0 баллов – проблема формулируется на основе ситуативных оценок или субъективных впечатлений испытуемого; 1 балл – проблема формулируется за счет выделения каких-либо конкретных аспектов, признаков, свойств заданного объекта; 2 балла – проблема формулируется в контексте подключения заданного слова к другой, достаточно отдаленной семантической области. Показателем степени сформированности индивидуальных понятийных структур выступает показатель «сложность проблем», поскольку он обнаруживает высокие корреляционные связи с такими базовыми характеристиками понятийных структур, как способность выделять в содержании понятий некоторое множество частных и общих признаков, подбирать для этих понятий разнообразные категориальные обобщения, формулировать их определения и другими [3]. Содержание данной методики прямо указывает на возможность ее использования для оценки чувствительности студентов к проблемам с помощью показателя «количество проблем». Проведено исследование студентов первого (35 человек) и четвертого (25 человек) курсов одного из факультетов Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С.П. Королева (национального исследовательского университета) с помощью методики «Формулировка проблем». Было интересно установить: имеются ли отличия между студентами разных курсов, особенностями работы с профессионально-нейтральным понятием «болезнь» и профессионально-значимым понятием «полет».

Для оценки различий между двумя выборками по показателю «количество проблем» использовали U-критерий Манна–Уитни. Полученные данные позволяют сделать ряд важных выводов.

Во-первых, студенты четвертого курса превосходят студентов первого курса по показателю «количество проблем» не только для профессионально-значимого понятия ($U=163$ при $p=0,01$), но и для профессионально-нейтрального понятия ($U=365$ при $p=0,01$). Чувствительность к проблемам, таким образом, развивается. Во-вторых, студенты первого курса формулируют простые проблемы, так как среднее значение их показателя «сложность проблем» составляет 0,4 балла. Низкие значения показателя «сложность проблем» указывают на то, что базовые характеристики понятийных структур первокурсников не сформированы. В-третьих, в протоколах студентов первого курса присутствуют не только вопросы (проблемы), но и отрывочные суждения или словосочетания, по которым можно лишь догадаться о каких проблемах, скорее всего, идет речь. Полагаем, что выполнение задания актуализировало познавательную потребность студентов, которая инициировала мыслительную деятельность, направленную на обнаружение противоречий. Отрывки суждений, словосочетания, присутствующие в протоколах, отражают процесс поиска и показывают, что переход от эмоциональных оценок к вербальным, от предвосхищения противоречия – к его конкретизации и разрешению не завершился. Незавершенность процесса поиска ряда проблем можно объяснить и низкой чувствительностью к проблемам, и низкой степенью сформированности базовых характеристик понятийных структур первокурсников. В-четвертых, показатели студентов четвертого курса для понятия «полет» выше, чем для понятия «болезнь». Так, средние значения показателя «сложность проблем» соответственно составляют 1,5 и 0,8 балла. Полученные результаты указывают на то, что имеются отличия в

работе студентов с профессионально-нейтральным понятием «болезнь» и профессионально-значимым понятием «полет». В-пятых, в процессе диагностики идет обучение и саморазвитие студентов. Варьируя слова-стимулы, можно провести изучение чувствительности студентов к проблемам в разных предметных областях.

Таким образом, «чувствительность к проблемам» нужно рассматривать как характеристику потенциала самоопределения, входящего в инновационный потенциал студента технического вуза. Показана дифференцирующая «сила» показателя «количество проблем» при оценке чувствительности студентов к проблемам с помощью методики «Формулировка проблем», предложенной М.А. Холодной, в отношении «крайних» групп (первый и четвертый курсы). Сформированность индивидуальных понятийных структур является необходимым условием реализации чувствительности студентов к проблемам. Формирование системы научных понятий, развитие индивидуальных понятийных структур и чувствительности студентов к проблемам в учебном процессе выступает необходимым условием формирования их потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала. Исследование процесса развития этих характеристик учащихся с помощью методики «Формулировка проблем», возможное в рамках изучения любой дисциплины, позволит осуществить динамичное наблюдение за становлением потенциала самоопределения как компонентом инновационного потенциала студентов в учебном процессе технического вуза.

Работа выполнена в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 годы)». Проект РПН № 14165 «Разработка учебно-методического комплекса и экспериментальная отработка образовательной технологии подготовки элитного корпуса специалистов для инновационной деятельности в наукоёмких

высокотехнологических отраслях машиностроения».

Литература

1. *Андреев, В.И.* Изучение и диагностика «Я-концепции» саморазвития студента как интеллигентной и конкурентоспособной личности / В.И. Андреев, Т.В. Сибгатуллина // Образование и саморазвитие. – 2010 – № 4. – С. 3–9.

2. *Галажинский, Э.В.* Психологические основания изучения полноты и качества процессов самореализации личности / Э.В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 70–76.

3. *Кибальченко, И.А.* Психодиагностика / И.А. Кибальченко, Е.В. Голубева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 302 с.

4. *Корнилова, Т.В.* Саморегуляция и личностно-мотивационная регуляция принятия решений / Т.В. Корнилова // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В.И. Мо-

росановой; СевКавГТУ. – Ставрополь, 2007. – С. 181–194.

5. *Красноярцева, О.М.* Чувствительность к проблемам как характеристика инновационного потенциала личности / О.М. Красноярцева // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 13–19.

6. *Расщепкина, Н.А.* Потенциал самоопределения как фактор становления инновационного потенциала студентов технических вузов / Н.А. Расщепкина, // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 289–296.

7. *Расщепкина, Н.А.* Инновационная деятельность и инновационный потенциал специалиста / Н.А. Расщепкина, Д.М. Козлов // Философия образования. – 2010. – № 4. – С. 81–87.

8. *Тихомиров, О.К.* Психология мышления: учеб. пособие / О.К. Тихомиров. – М: Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.

9. *Guilford, J.P.* Intelligence, Creativity and Their Educational Implications / J.P. Guilford. – San Diego, California: Knapp., 1968. – 229 p.

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Т.Т. Федорова

Аннотация

Предпрофильная подготовка в общеобразовательных школах должна осуществляться с учетом следующих принципов: качество основного общего образования, компетентностный подход, опыт совершения ответственного выбора, ситуация выбора.

Ключевые слова: мотивации школьников, профильное обучение, самоопределение учащихся.

Abstract

Preprofile training in comprehensive schools should take into account the following principles: the quality of basic education, competence-based approach, the experience of making responsible choices and the situation of choice.

Index terms: student motivation, specialized education, student self-determination.

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, 90% старшеклассников считают, что обучение в школе не позволяет им развиваться и реализовывать свои способности. Кроме того, 85% утверждают, что школа не дает реальных ориентиров для жизненного определения, а 90% – говорят, что в

школе они не получают возможность для профессиональной ориентации. При этом наибольшую неудовлетворенность у опрошенных вызывает отсутствие права выбора учебных предметов и преподавателей [6].

По данным опроса учащихся от 14 до 17 лет, проведенного в 2001 году НИЦ Инсти-

туда молодежи г. Москвы, среди факторов, вызывающих наибольшую неудовлетворенность старшеклассников, выделяются: отсутствие права выбора учебных предметов и преподавателей – 49,8%; отсутствие необходимой материальной базы, современного оборудования – 37,2%; неудовлетворительная организация учебного процесса – 20,2%; низкое качество преподавания – 20,0%.

Преобладание внешней заданности в целях, содержании и технологии обучения приводит к ослаблению внутренней мотивации школьников, нежеланию учиться. Растет отчуждение ученика от образования, обусловленное несоответствием традиционных целей и форм обучения меняющимся жизненным потребностям учащихся. Лишь 10,3% учащихся считают, что учатся в полную меру своих сил и возможностей. Только незначительная часть (16,2%) участников опроса оценивает обстановку в своем учебном заведении как благоприятную и указывает на наличие взаимопонимания и сотрудничества учащихся и педагогов. При этом 60% учащихся отмечают, что обстановка в образовательном учреждении напряжена, есть давление со стороны учителей и грубость со стороны учащихся. 18% учащихся негативно оценивает характер отношений с преподавателями.

Наличие проблем в старшей школе подтверждается выводами не только российских, но и международных исследований (PISA, TIMMS, PIRLS). Они указывают на то, что в последние годы российская школа теряет свои прежние позиции в уровне подготовки выпускников по целому ряду предметов, в том числе естественнонаучного цикла.

В настоящее время стало заметно нарастать недовольство подготовкой выпускников и со стороны высшей школы. Традиционная непрофильная подготовка старшеклассников в общеобразовательных учреждениях привела к нарушению преемственности между школой и вузом, породила многочисленные подготовитель-

ные отделения, репетиторство, платные курсы и др.

Для того чтобы устранить все вышеперечисленные недостатки, предполагается переход большей части российских средних школ на профильное обучение. Суть этого перехода отражена в концепции профильного обучения и заключается в предоставлении старшеклассникам права самостоятельно выбирать вариант обучения в старших классах по какому-либо определенному профилю [1].

Профильное обучение не является профессиональным или производственным, его главная цель – самоопределение учащихся, формирование адекватного представления о своих возможностях. То есть, профильное образование – это углубление знаний, склонностей, совершенствование ранее полученных навыков через создание системы специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы. Эта подготовка ориентирована на индивидуализацию обучения и профессиональную ориентацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда [2].

Принципы профильного обучения согласуются с принципами личностно-ориентированного образования и в то же время имеют свою специфику.

Прежде всего отмечается развивающий, деятельностный характер образования, его вариативность, интеграция образовательного процесса с социумом, индивидуализация, региональная направленность.

Дифференциация профильного обучения нацелена на создание выбора возможностей для реализации индивидуальных образовательных программ, для удовлетворения интересов, склонностей и способностей учащихся с учетом их образовательных и профессиональных запросов, соответствующих потребностям рынка труда в компетентных кадрах.

Развивающий, деятельностный характер профильного обучения усиливает в содержании образования практическую

направленность и деятельностный компонент.

Вариативность профильного обучения характеризуется многоуровневостью и вариативностью учебных планов, образовательных программ, содержания образования, использованием различных технологий, предоставления школьнику выбора свободно изучаемых дисциплин, смены видов деятельности, использования интегративного подхода в изучении обязательных предметов, активного включения творческого начала в учебный процесс.

Интеграция профильного обучения с социумом обеспечивает на каждом этапе обучения различные виды деятельности, социальные практики, социальные роли и способствует самоопределению старшеклассников, приобретению ими социальных компетенций.

Индивидуализация профильного обучения направлена на самопознание школьников, выявление их истинных мотивов выбора профиля обучения, реальных образовательных потребностей и реализацию образовательной программы обучения в соответствии с интересами, возможностями и способностями.

Региональная направленность профильного обучения определяет специфику региональных особенностей (этнографических, историко-культурных, социально-экономических и др.), реализуемую в рамках национального – регионально компонента учебного плана с целью приобщения учащихся к национальным ценностям культуры и превращения образования в реальный механизм общественного и культурного развития различных регионов страны в целом.

Министерство образования и науки РФ утвердило 4 варианта учебных планов для преподавания в профильных классах: естественно-математический, гуманитарный, социально-экономический, технологический, а также вариант непрофильного обучения – универсальный профиль. В школах, начавших внедрение профильного образо-

вания, уже возникло более 12 различных профилей: например, педагогический, медицинский, аграрный и другие. Профильное образование дает возможность углубленно изучать не один предмет, а несколько. Например, естественнонаучный профиль предполагает углубленное изучение физики, химии и биологии, а гуманитарный – литературы, русского и иностранных языков.

С.Н. Чистякова [4] выделяет следующие цели профильного обучения в старших классах:

1) поднятие социально-экономической эффективности общего среднего образования, усиление внимания школы к стартовым этапам профессиональной карьеры выпускников, процессу их вхождения в рынок труда;

2) усиление интеграции образовательных и предметных областей за счет ее направленности на жизненное и профессиональное самоопределение выпускников школы;

3) реализация принципов вариативности и дифференциации образования с учетом локальных изменений в потребностях рынков занятости, труда и образования, и тем самым удовлетворение запросов регионов в кадровом обеспечении их социально-экономического развития;

4) актуализация и конкретизация преподавания «технологии» как образовательной области, наиболее соответствующей задачам современной политехнизации и эргономизации общего среднего образования;

5) содействие консолидации ресурсов и усилий средних общеобразовательных школ и других учебных заведений, а также предприятий и фирм в осуществлении региональной кадровой политики.

Следует выделить основные задачи системы профильного обучения в средней школе:

– дать учащимся глубокие и прочные знания по профильным дисциплинам, то есть, именно в той области, где они предполагают реализовать себя по окончании школы;

– выработать у учащихся навыки самостоятельной познавательной деятельности, подготовить их к решению задач различного уровня сложности;

– сориентировать учащихся в широком круге проблем, связанных с той или иной сферой деятельности;

– развить у учащихся мотивацию к научно-исследовательской деятельности;

– выработать у учащихся мышление, позволяющее не пассивно потреблять информацию, а критически и творчески перерабатывать ее; иметь своё мнение и уметь отстаивать его в любой ситуации;

– сделать учащихся конкурентоспособными в плане поступления в выбранные ими высшие учебные заведения [3].

Организация системы профильного обучения предполагает формирование предпрофильных классов и профильных классов на старшей ступени обучения [5].

Создание образовательного пространства для осуществления предварительного самоопределения является целью предпрофильной подготовки.

Предпрофильная подготовка представляет собой систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их самоопределению по завершению общего образования. Она призвана актуализировать потребность учащихся в определении своих образовательных и жизненных планов, обеспечить процесс определения учащимися образовательных и жизненных планов информационной базой, создать условия для получения учащимися минимального личного опыта в различных видах деятельности.

Предпрофильная подготовка в общеобразовательных школах осуществляется с учетом следующих принципов:

1. Качество основного общего образования является главной ценностью обучения в 9-м классе, им невозможно жертвовать для решения задач предпрофильной подготовки.

2. Обучение в основной школе должно строиться на основе компетентностно-ориентированного подхода. Одной из целей, поставленных в Концепции профильного обучения, является «расширение возможности социализации учащихся». Ключевые компетентности так же, как достаточная ресурсная база из предметных знаний, умений, навыков, должны быть сформированы к окончанию 9 класса на том уровне, который позволит учащемуся социально адаптироваться и выбрать дальнейший путь (продолжение образования в школе, учреждении среднего профессионального образования и/или трудоустройство).

3. Предпрофильная подготовка обеспечивает ориентацию учащегося, но не может являться основанием для специального отбора учащихся, поскольку профильное обучение в старшей школе не подразумевает ни отбора учащихся, ни жесткого их закрепления за определенным профилем. Таким образом, предпрофильная подготовка не может и не должна пониматься как подготовка к сдаче «профильного» экзамена в ходе итоговой аттестации за курс основной школы.

4. При решении задач самоопределения большую роль играет личный опыт освоения и реализации различных видов и способов деятельности, а также опыт совершения ответственного выбора, поэтому основной акцент в рамках предпрофильной подготовки следует делать на различные формы практик, выбираемые учащимися. Это значит, что цель курсов по выбору, составляющих содержание предпрофильной подготовки, состоит не в углублении предметных знаний, а в знакомстве с основными способами деятельности, характерными для тех или иных сфер человеческой деятельности.

5. Ситуация выбора, в которой оказывается ученик, впервые влечет достаточно серьезные последствия для его будущего, несмотря на то, что умение делать выбор должно формироваться задолго до 9 класса. Поэтому неременным условием

предпрофильной подготовки должно стать психолого-педагогическое сопровождение учащихся: организация рефлексии причин его успешности / не успешности в курсах по выбору, его склонностей и возможностей для самореализации в выбранных видах деятельности.

Литература

1. *Гладкая, И.В.* Основы профильного обучения и предпрофильной подготовки: учеб.-метод. пособие для учителей / И.В. Гладкая, С.П. Ильина, С.В. Ривкина; под ред. А.П. Тряпициной. – СПб, 2005. – 65 с.

2. *Чистякова, С.Н.* Профессиональная ориентация школьников: организация и управление

/ С.Н. Чистякова, Н.Н. Захаров. – М.: Педагогика, 1987. – 36 с.

3. *Чистякова, С.Н.* Слагаемые выбора профиля и траектории дальнейшего образования: элективный ориентационный курс для учащихся 9-х классов / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, Е.О. Черкашин. – М.: ОИЦ Академия, 2004. – 96 с.

4. *Чистякова, С.Н.* Профильное обучение и новые условия подготовки / С.Н. Чистякова // Школьные технологии. – 2002. – № 1. – С.101–108.

5. *Чепурных, Е.Е.* Отрабатывается система профильного обучения / Е.Е. Чепурных // Якутия. – 2003. – № 63. – С. 4–6.

6. *Юркевич, В.С.* Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника / В.С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 83–92. ■

УДК 37.015.3

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ НАДЕЖНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Е.Б. Цагарелли

Аннотация

В статье раскрываются практические аспекты системной психолого-педагогической диагностики надежности в экстремальной ситуации в образовательном процессе военных вузов. Описана структура надежности в экстремальной ситуации курсантов военных вузов, которая включает в себя следующие компоненты: надежность психомоторной деятельности, психоэмоциональная устойчивость, устойчивость мышления, саморегуляция, стабильность. Показано влияние компонентов этой структуры на эффективность профессиональной деятельности военнослужащих. Тем самым обосновывается необходимость психологического сопровождения образовательного процесса военных вузов с помощью системы психолого-педагогической диагностики и коррекции личности.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, надежность в экстремальной ситуации, надежность психомоторной деятельности, психоэмоциональная устойчивость, устойчивость мышления, саморегуляция, стабильность.

Abstract

This article describes the practical aspects of the system of psychological and pedagogical diagnostics of cadet reliability under extreme situations for military academies. We present the structure of cadet reliability, which includes the following components: reliability of psychomotor activity, psycho-emotional stability, mental stability, self-regulation and general stability. Also shown is the influence of the components of this structure on the efficiency of the personnel's professional activities. Thus we prove that psychological support in the educational process at military schools is a requirement. It can be implemented with the help of a system of psychological and pedagogical diagnostics and personality correction.

Index terms: psychological and pedagogical diagnostics, reliability under extreme situations, reliability of psychomotor activity, psycho-emotional stability, mental stability, self-regulation, general stability.

Техническое совершенствование вооружения и военной техники, постоянное увеличение мощности тактического и стратегического оснащения армии, оптимизация условий и способов ведения боевых действий увеличивает цену ошибки в деятельности военнослужащих, что обуславливает необходимость учета психологических факторов, особенно в боевой обстановке.

Личностно-ориентированная парадигма современного образования, в целом, и профессионального, в частности, предполагает систематический психолого-педагогический мониторинг (диагностику) свойств личности на различных стадиях образовательного процесса. Актуальность этого существенно возрастает при организации образовательного процесса в воен-

ных вузах, так как техническое совершенствование вооружения и военной техники, постоянное увеличение мощности тактического и стратегического оснащения армии, оптимизация условий и способов ведения боевых действий, увеличивает цену ошибки в деятельности военнослужащих. Это повышает необходимость учета психологических факторов деятельности военнослужащих, особенно в боевой обстановке. При подготовке военнослужащих диагностика необходима как средство обратной связи как при управлении качеством образовательного процесса курсантов, так и для реализации индивидуального подхода при организации коррекционной работы.

В научной литературе по проблемам военной и инженерной психологии, пси-

хологии труда постоянно указывается на исключительную роль надежности в экстремальной ситуации (НЭС) как профессионально важного качества (ПВК) военнослужащих, на необходимость учета ее особенностей, в том числе в боевых условиях, характеризующихся угрозой жизни и здоровью. Однако в этих исследованиях практически не рассматривается структура НЭС военнослужащего, а тем более степень влияния компонентов этой структуры на эффективность деятельности.

В проектируемой нами системе психолого-педагогической диагностики и коррекции личности в образовательном процессе военных вузов системная аппаратная психолого-педагогическая диагностика НЭС занимает одно из центральных мест. В этой связи представляется актуальным исследование структуры НЭС и влияния компонентов этой структуры на эффективность деятельности военнослужащих.

В работах Ю.А. Цагарелли надежность рассматривается как свойство человека безошибочно, устойчиво и с необходимой точностью выполнять поставленную задачу в условиях экстремальной ситуации [3]. Надежность в экстремальной ситуации является комплексной, интегративной характеристикой личности и изучать ее необходимо с позиций системного подхода. Структуру НЭС составляют: надежность психомоторной деятельности, психоэмоциональная устойчивость, устойчивость мышления, подготовленность, саморегуляция, стабильность. Все названные компоненты структуры НЭС (кроме подготовленности) диагностируются с помощью единой универсальной методики Ю.А.Цагарелли – аппаратно-программного комплекса «Активациометр АЦ-9К» [3].

Рассмотрим результаты экспериментального исследования структуры надежности в экстремальной ситуации у военнослужащих.

Важно отметить, что компоненты НЭС оказывают различное влияние на

деятельность и поведение военнослужащих, особенно в боевой обстановке. При этом степень воздействия того или иного компонента прямо пропорциональна его удельному весу в структуре НЭС [2]. Чем больший удельный вес имеет рассматриваемый компонент, тем большее влияние он оказывает на деятельность и поведение военнослужащего на войне. В этой связи проанализируем удельные веса различных компонентов структуры НЭС военнослужащих.

Если интегральный показатель НЭС принять за 100%, то компоненты структуры надежности военнослужащих имеют следующие удельные веса:

- 1) стабильность психомоторики в фоновых условиях – 20%;
- 2) саморегуляция психических состояний – 20%;
- 3) устойчивость мышления – 17%;
- 4) устойчивость психомоторной деятельности – 16%;
- 5) психоэмоциональная устойчивость – 10%;
- 6) саморегуляция мышления – 9%;
- 7) стабильность психомоторики в экстремальной ситуации – 8%.

Фоновая (типологическая) стабильность психомоторики занимает в структуре НЭС военнослужащих первое место. Ее удельный вес равен 20%, тогда как удельный вес стабильности психомоторики в экстремальных условиях равен 8% и занимает последнее место. Это свидетельствует о том, что в экстремальной ситуации боя более эффективен тот, кто лучше обучен.

Это обусловлено закономерностями формирования двигательного навыка. По Н.А.Берштейну на первом этапе формирования двигательного навыка необходимо осмыслить каждое, даже маленькое движение [1]. На втором этапе каждое отдельное движение выполняется под контролем сознания в медленном темпе. Далее начинается постепенная автоматизация навыка путем объединения отдельных движений в блоки. Все это требует времени, которое

есть в учебном процессе и, как правило, отсутствует в боевых условиях. Невозможно сформировать качественные навыки в экстремальной ситуации боя, характеризующейся не только смертельной опасностью, но и жестким дефицитом времени.

Во-вторых, это обусловлено тем, что при высоком уровне развития остальных компонентов НЭС развитая фоновая психомоторная стабильность может детерминировать достаточную стабильность психомоторики и достаточную адекватность деятельности и поведения военнослужащего в экстремальной ситуации боя. Экстремальная ситуация в той или иной степени понижает имеющуюся (фоновую) стабильность, но никогда не повышает ее. Если исходный фоновый уровень стабильности достаточно высок, то его небольшое снижение не приведет к неадекватному поведению военнослужащего в бою. Таким образом, если конкретный солдат (офицер) показывает высокую стабильность психомоторных навыков в обычных условиях деятельности, то при возникновении экстремальной ситуации стабильность его психомоторики останется на высоком уровне, что обеспечит успешность выполнения поставленной задачи, адекватность его поведения в боевых условиях и при взаимодействии с гражданским населением. Это подтверждается и фактом значимой (при $p \leq 0,001$) прямой взаимосвязи между показателями стабильности психомоторики в фоновых и экстремальных условиях.

Однако не следует ждать, что при низкой фоновой стабильности военнослужащего в случае возникновения экстремальной ситуации у него вдруг чудом появится высокая психомоторная стабильность. А также не следует рассчитывать на то, что высокая психомоторная стабильность разовьется у воина в ходе простого повторения экстремальной ситуации. Качественную закалку в бою может получить только хорошо обученный солдат (офицер), имеющий четкие навыки деятельности и поведения. Плохо же обученный военнослужащий

в экстремальной ситуации боя вынужден действовать без заранее сформированного навыка. Его «закалка» в лучшем случае обернется закреплением навыков недостаточно адекватного поведения, а в худшем – ранением, потерей здоровья или жизни.

Удельный вес саморегуляции психоэмоциональных состояний (ПС) в структуре НЭС военнослужащих также равен 20%. Причем удельный вес саморегуляции ПС вдвое превосходит удельный вес психоэмоциональной устойчивости, равный 10%. Между этими двумя компонентами НЭС обнаружена обратная связь (при $p \leq 0,05$). Это объясняется компенсаторными механизмами психики: развитая способность саморегуляции ПС компенсирует недостаточную психоэмоциональную устойчивость.

Факт двукратного преобладания удельного веса саморегуляции ПС над удельным весом психоэмоциональной устойчивости опровергает широко распространенное представление о ведущей роли психоэмоциональной устойчивости. Для надежности в экстремальной ситуации существенно более значима именно способность к саморегуляции психических состояний, которая позволяет запустить внутренние механизмы оптимизации психического состояния, способствуя адекватности и эффективности поведения военнослужащего в боевых условиях.

Третье место в структуре НЭС занимает устойчивость мышления, удельный вес которой равен 17%. Устойчивость мышления – это способность не изменять характеристики мышления под влиянием экстремальной ситуации. Ее индикатором является устойчивость функциональной асимметрии полушарий головного мозга как способность не изменять асимметрию активации полушарий под влиянием экстремальной ситуации [3]. Поясним, что речь идет не об отсутствии изменений активации полушарий вообще, а об отсутствии изменений межполушарного баланса активации, т.е. об устойчивости билатеральной регуляции.

Боевые условия предъявляют к военнослужащим требование сохранять типичный для них способ мышления, позволяющий принимать наиболее адекватные и эффективные решения, успешно выполнить поставленную задачу. Особая информативность устойчивости мышления выявлена при обследовании сотрудников МВД РФ и военнослужащих в периоды их участия в контртеррористических операциях на Северном Кавказе [3]. Практика психологического сопровождения деятельности сотрудников органов внутренних дел и военнослужащих внутренних войск РФ показала необходимость формирования устойчивости функциональной асимметрии полушарий (ФАП) и мышления в коррекционно-развивающей работе. При подготовке солдат и офицеров к действиям в экстремальных условиях, прогнозировании их деятельности и поведения, следует учитывать, что как существенное левополушарное, так и существенное правополушарное смещение ФАП свидетельствует о неустойчивости мышления. Однако проявления и последствия этих видов неустойчивости имеют следующие существенные различия.

Левополушарное смещение показателя ФАП у правшей свидетельствует о том, что экстремальная ситуация перестраивает мышление в аналитическую сторону. Для аналитического, абстрактно-логического мышления характерна медлительность. В крайних проявлениях это чревато чрезмерным удлинением времени принятия решения вплоть до полного «зацикливания». В таких случаях человек вновь и вновь анализирует ситуацию, но так и не может принять решение. Характерный для процесса принятия решений этап борьбы мотивов приобретает здесь гипертрофированный характер и превращается в психологическую пытку. Бездействие еще более усиливает типичный для экстремальной ситуации дефицит времени. Это все более ухудшает реальное положение вещей и усиливает стресс по принципу «снежного кома». И даже если «вымученное» в таких

условиях решение будет, наконец, принято, то оно может оказаться неадекватным вновь изменившейся ситуации, так как если процесс принятия решений существенно отстает от темпов изменения ситуации, то вероятность адекватных решений крайне мала.

Крайние проявления левополушарного смещения ФАП в сочетании с чрезмерной психоэмоциональной напряженностью могут привести к особенно опасной реакции военнослужащего на экстремальную ситуацию – «реакции кролика». В этом случае наступает запредельное торможение вплоть до состояния ступора. Человек теряет способность контролировать не только ситуацию и действия других людей, но и самого себя. Это приводит к потере работоспособности, активности, а тем более – боеспособности. Такой психологически сломленный солдат (еще хуже – офицер) оказывается не в состоянии противодействовать и в условиях боя может быть подавлен даже гораздо более слабым противником.

Правополушарное смещение показателя ФАП у правшей свидетельствует о том, что экстремальная ситуация перестраивает мышление в эмоционально-образную сторону. Даже в обычных условиях представители такого типа мышления отличаются быстрыми, но не всегда адекватными решениями, что еще более обостряется в экстремальной ситуации. В крайних проявлениях это чревато принятием поспешных, необдуманных и неправильных решений. Их результатом являются мгновенные, но неадекватные действия, последствия которых имеют непредсказуемый, обычно отрицательный характер.

Крайние проявления правополушарного смещения ФАП в сочетании с чрезмерной психоэмоциональной напряженностью военнослужащего могут привести к так называемой «реакции льва». Она характеризуется скачкообразным повышением физической активности и физической силы, сокращением времени реакции принятия

решения и мгновенным быстроедействием. Все это, однако, как правило, имеет выраженный характер неадекватной агрессии. Последняя отличается: во-первых, гипертрофированностью силы агрессивных проявлений в сравнении с причиной или поводом для агрессии, которые могут быть и мнимыми; во-вторых, такая агрессия часто бывает направлена на человека или группу людей, не причастных к данной ситуации. Целью «реакции льва» чаще является не решение практической задачи, а психологическая разрядка через агрессивное поведение. Вместе с тем бывают случаи, когда «реакция льва» помогает военнослужащему выжить в сложной экстремальной ситуации или помочь другим людям.

Нами получена обратная значимая (при $p \leq 0,01$) корреляция между устойчивостью мышления и саморегуляцией мышления у военнослужащих. При недостатке устойчивости мышления у человека включаются саморегулятивные процессы: снижение устойчивости мышления увеличивает способность его саморегуляции. В основе эволюционного развития психики лежит способность к выживанию в изменяющихся условиях внешней среды. Недостаточная устойчивость мышления у человека компенсируется включением саморегуляторных процессов в целом, и саморегуляции устойчивости мышления, в частности. Среди удельных весов компонентов структуры НЭС саморегуляция мышления занимает предпоследнее шестое место (9%). Однако роль этого показателя в эффективности деятельности военнослужащих возрастает при снижении устойчивости мышления.

Четвертое место в структуре НЭС занимает устойчивость психомоторной деятельности, удельный вес которой равен 16%. При этом речь, прежде всего, идет о безошибочности психомоторной реализации деятельности и поведения военнослужащего в экстремальных условиях боевых действий. В некоторых профессиях, где психомоторная деятельность является основной, годы работы формируют высокую

степень ее автоматизации, что нивелирует различия между более и менее успешными профессионалами по показателю устойчивости психомоторной деятельности. Так, экспериментально выявлено отсутствие достоверных различий по этому показателю между «более успешными» и «менее успешными» водителями автотранспорта [3].

Далее места удельных весов компонентов структуры надежности в экстремальной ситуации военнослужащих располагаются в следующем порядке: психоэмоциональная устойчивость (10%), саморегуляция мышления (9%) и стабильность психомоторики в экстремальной ситуации (8%). Эти показатели уже рассмотрены нами выше в контексте их связей с компонентами, имеющими большие удельные веса в структуре НЭС.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что важнейшим индивидуально-психологическим фактором эффективности деятельности военнослужащих, особенно в боевой обстановке, является надежность в экстремальной ситуации, имеющая сложную структуру. Сила влияния того или иного компонента надежности в экстремальной ситуации на эффективность деятельности солдата (офицера) в боевой обстановке прямо пропорциональна величине его удельного веса. Это позволяет ранжировать значимость компонентов НЭС для эффективности деятельности военнослужащего в следующем порядке: 1) стабильность психомоторики в фоновых условиях; 2) саморегуляция психических состояний; 3) устойчивость мышления; 4) устойчивость психомоторной деятельности; 5) психоэмоциональная устойчивость; 6) саморегуляция мышления; 7) стабильность психомоторики в экстремальной ситуации.

Предметом проектируемой нами системы психолого-педагогической диагностики и коррекции в образовательном процессе военных вузов является психологическая структура личности, включающая в себя

следующие иерархические уровни: психофизиологические свойства, психические состояния, психические процессы, психологические свойства личности, социально-психологические свойства. В данной статье представлены результаты исследования структуры надежности в экстремальной ситуации, которая относится к уровню психологических свойств личности. Результаты психолого-педагогической диагностики надежности в экстремальной ситуации военнослужащих позволят составить индивидуальные программы коррекции как отдельных ее составляющих, так и всей НЭС в целом. Профессиональная деятельность военнослужащих часто носит экстремальный характер, поэтому исследование структуры НЭС и влияния компонентов этой структуры на эффективность деятельности военнослужащих имеет несомненную значимость.

При профессиональной подготовке военнослужащих система психолого-педагогической диагностики и коррекции личности курсантов позволит внести изменения в образовательный процесс военных вузов с целью повышения его эффективности.

Литература

1. *Бернштейн, Н.А.* Биомеханика и физиология движений / Н.А. Бернштейн. – М.: Изд-во Мос. психолого-социального ин-та, 2004. – 688 с.
2. *Цагарелли, Е.Б.* Структура надежности в экстремальной ситуации и ее интегрального показателя / Е.Б. Цагарелли // Системная психологическая диагностика с помощью прибора «Активациометр». – Казань: Изд-во «Познание» ИЭУП, 2009. – С. 58–69.
3. *Цагарелли, Ю.А.* Системная диагностика человека и развитие психических функций / Ю.А. Цагарелли. – Казань: Изд-во «Познание» ИЭУП, 2009. – 492 с. ■

УДК 371.3

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Е.В. Бурухина

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития креативности подростков средствами ТРИЗ-педагогике в процессе обучения. Автор приводит сравнительный анализ различных видов мышления, даёт определение «креативности», раскрывает компоненты ТРИЗ-педагогике. В работе описаны приёмы ТРИЗ, которые благоприятно влияют на развитие креативности подростков.

Ключевые слова: креативность, креативное мышление, креативная личность, ТРИЗ, ТРИЗ-педагогика, компоненты ТРИЗ- педагогике, приёмы ТРИЗ.

Abstract

The article deals with a problem of developing teenagers' creativity by means of TRIZ-pedagogics during training. The author provides a comparative analysis of different types of thinking, describes the term «creativity», reveals the components of TRIZ-pedagogics. The article considers the methods of TRIZ, which influence on the development of teenagers' creativity favorably.

Index terms: creativity, creative thinking, creative personality, TRIZ, TRIZ-pedagogics, components of TRIZ-pedagogics, methods of TRIZ.

В настоящее время в российском обществе в социально-экономической сфере, в науке, технике и технологиях происходят глобальные изменения. Успешность жизнедеятельности человека в интенсивно меняющемся мире зависит от его способности находить оригинальные, неожиданные решения, соответствующие своеобразию ситуации, проявлять креативность. Те, кто не обладает вышеуказанным качеством, потеряв привычную точку опоры, с огромным трудом находят новую. В связи с этим современным обществом предъявляются повышенные требования к поколению, вступающему в жизнь. Способность молодых к неожиданному взгляду на сложившуюся природу вещей, их раскованность и восприимчивость к нестандартным подходам в решении проблем – это огромный капитал общества. В условиях, когда каждый человек должен быть конкурентоспособным на рынке труда, только творческий подход к любому делу поможет человеку занять свое достойное место в жизни.

На сегодняшний день актуальна проблема поиска средств развития мысли-

тельных способностей, связанных с творческой деятельностью подростков, как в коллективной, так и в индивидуальной форме обучения.

Данной проблеме посвящены работы многих учёных, педагогов, психологов, в которых рассматриваются вопросы организации творческой деятельности учащихся с помощью создания проблемных ситуаций (Г.А. Балл, М.И. Махмутов, Т.И. Шамова) [2, 17, 26], вопросы развития креативных способностей учащихся, особенности их формирования в учебной и в неучебной деятельности (Р.М. Грановская, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев и др.) [7, 10, 14]. Способы управления творческими процессами интеллектуальной деятельности личности и технологии диагностики креативных способностей учащихся рассмотрены в работах Е.П. Торренса, Е.Е. Туник, Л.И. Шрагиной и др [29, 24, 18]. Проблемы организации творческих ситуаций и способов их решения с помощью эвристических и алгоритмических методов разработаны Г.С. Альтшуллером, И.Я. Лернером, А.В. Хуторским, М.М. Зиновкиной и др. [1, 15, 25, 11].

Проблема творчества привлекала внимание мыслителей во все времена. Разные авторы определяют способность к творчеству по-разному, но общим в понятии является то, что способность к творчеству видится в создании нечто нового, оригинального. Способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления была выделена Дж.П. Гилфордом среди интеллектуальных способностей и названа креативностью, от латинского *creatio* – созидание, сотворение – творческая, созидательная, новаторская деятельность [28]. Е.П. Торренс вслед за Дж.П. Гилфордом описывает креативность как процесс, составные части которого следующие: чувствительность к проблемам, ощущение неудовлетворённости и недостаточности своих знаний, чувствительность к отсутствующим элементам и дисгармонии, опознание проблем, поиск решений, догадки, формирование гипотез, проверка и перепроверка этих гипотез, их модификация, а также обобщение результатов [29].

Психологические аспекты проблемы формирования креативности в основном изучены, педагогические же основы этого процесса представлены недостаточно подробно. Особенно данная проблема касается подросткового возраста. Современная педагогическая практика пытается решить это противоречие разными путями: реализацией личностно-ориентированной идеи в обучении и воспитании ребёнка, прорывами к перспективным образовательным ценностям и др. Чётко вырисовывается тенденция к поиску средств развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью ребёнка, ученика. При всём многообразии подходов можно разделить их на две группы:

1. Развитие креативности через создание специальных условий в разных видах деятельности.

2. Целенаправленное развитие креативности с помощью активных методов обучения.

В рамках второго подхода существует целый ряд проблем таких как: несоответствие методов воздействия возрасту ребёнка, поиски основного содержания, отсутствие системы работы в данном направлении. Главная из них – отсутствие стратегии организации такого рода работ.

В экспериментальных психологических исследованиях С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина, О.К. Тихомирова содержатся предпосылки для решения педагогической задачи развития способности создавать новое [20, 16, 23]. Проблемой формирования мыслительных умений занимались С.Л. Рубинштейн, А.А. Люблинская, Н.Ф. Талызина и др. [20, 22]. Путям изучения творческой деятельности посвятили свои работы Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др. [3, 5, 9].

Доказано, что наличие и уровень интеллектуальных способностей можно зафиксировать у ребёнка при решении им творческих задач. Однако это требует наличия высокого уровня воображения и сформированности мыслительных средств и действий диалектического характера. Базой такого заключения послужили исследования психолого-педагогического характера, касающиеся развития личности на начальных этапах её становления (Л.С. Выготский, Л.А. Григорович, С.Л. Новоселова, С.Г. Якобсон и др.) [5, 8, 19, 27].

О сознательном управлении творческими процессами интеллектуальной деятельности свидетельствуют работы Г.С. Альтшуллера, М.М. Зиновкиной, последователей и представителей их научных школ. В качестве методологии творчества здесь выступает теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), которая основывается на положении: все системы развиваются по определённым законам, которые можно познать и применить не только в области техники, но и в других областях, в том числе и в педагогике. Так система непрерывного формирования творческого мышления (НФТЛ, автор М.М. Зиновкина), позволяющая создавать новые техноло-

гии креативного образования, включает в качестве педагогических средств инструменты и механизмы ТРИЗ [11]. Разработками ТРИЗ в различных образовательных системах посвятили свои исследования: Г.С. Альтшуллер, В.А.Бухвалов, М.С. Гафитулин, Л.А. Григорович, М.М. Зиновкина, М.М. Меерович, Л.И. Шрагина и многие другие [1, 4, 8, 11, 18].

Названные выше исследования, работы отражают многообразие научных идей и практических подходов к орга-

низации творческой деятельности учащихся в образовательном процессе, однако аспект целенаправленного обеспечения продвижения подростков в развитии креативных способностей в учебном процессе освещен недостаточно. Таким образом, современную ситуацию в теории и практике образования можно охарактеризовать сложившимися противоречиями между:

- потребностями общества в креативных личностях, способных систематично,

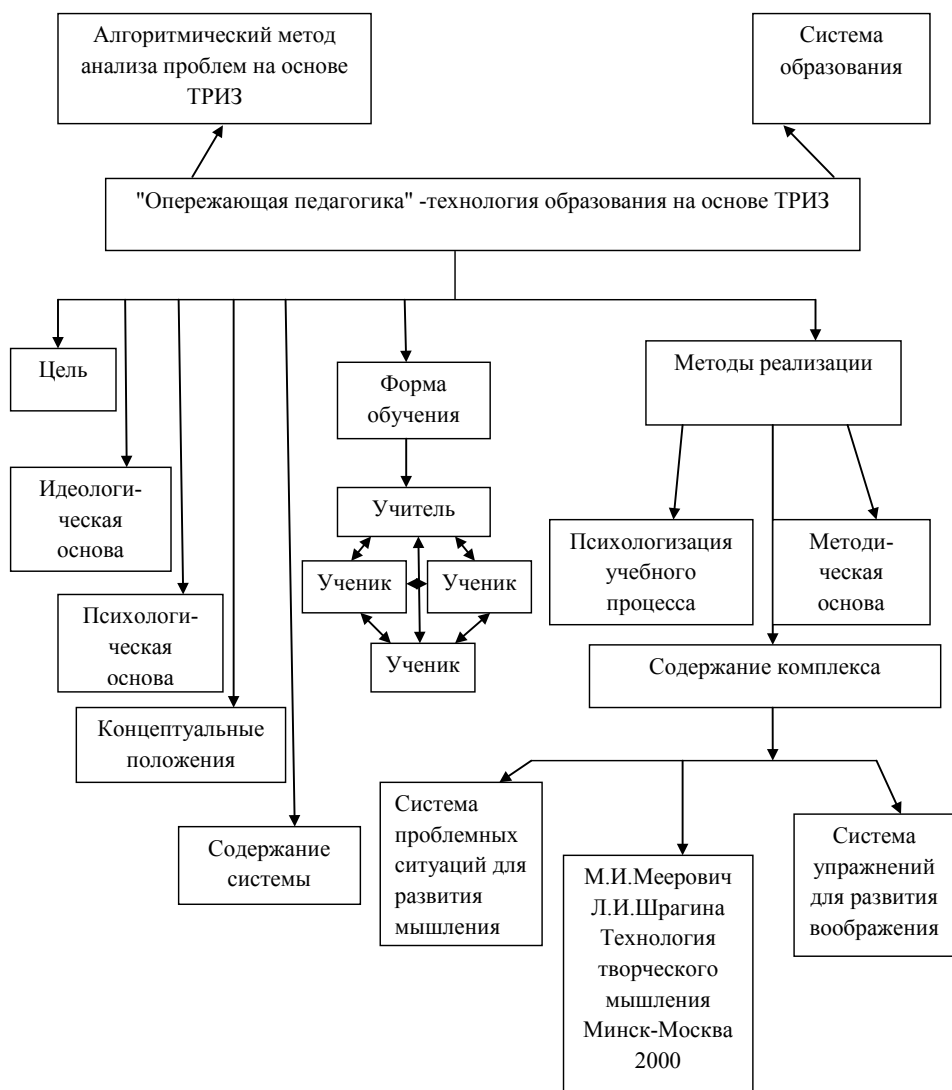


Рис. 1. Компоненты ТРИЗ-педагогики

последовательно и качественно решать существующие проблемы, и недостаточной разработанностью педагогических средств и условий, повышающих эффективность процесса организации креативной деятельности личности;

- социальной значимостью развития креативных способностей подростков и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения для организации творческой деятельности учащихся;

- необходимостью развития креативных способностей подростков на занятиях и недостаточной разработанностью педагогических условий организации процесса обучения, ориентированного на развитие креативности подростков.

Одним из выходов из сложившихся противоречий является применение ТРИЗ-педагогике. Теория решения изобретательских задач была разработана группой инженеров под руководством Г.С. Альтшуллера. Сначала ТРИЗ применялся только в технике, но постепенно данная теория стала применяться и в искусстве, бизнесе, рекламе, а с 1980 года – в педагогике. Эта теория призвана была научить людей мыслить нестандартно и находить неординарные решения в различных ситуациях.

Что же такое ТРИЗ в педагогике? Для учащихся – это снятие барьера боязни решать проблемы, технология решения проблем. Для педагогов – это технология, которая вместо призывов к проблемному обучению даёт инструмент решения проблемных задач. Действующими инструментами ТРИЗ-педагогике являются генетический анализ, алгоритм решения проблемных ситуаций (АРПС), комплекс методов развития воображения и др. Схематично структуру ТРИЗ-педагогике можно представить следующим образом [18] (рис. 1).

Концепцией ТРИЗ-педагогике стала структура развития знаний, повторяющая общий путь развития потребностей в знаниях и разделение наук на естественные,

гуманитарные и теоретические, что неизбежно влечет за собой смену содержания образования [13]. При продуктивной форме учебного процесса ключевой оказывается роль учителя, она заключается в планомерной и целенаправленной организации проблемных ситуаций, которые вынуждают учащегося добывать знания в ходе проведения исследовательской работы (экспериментальной или теоретической), в постановке задач перед учащимися и оказании помощи в необходимых случаях. ТРИЗ-педагогика дает возможность формировать культуру мышления как осознанный, целенаправленный, управляемый и эффективный процесс мыследеятельности. В результате, столкнувшись с проблемой, ученик не будет перебирать вариант за вариантом, не всегда даже зная, какой из них наилучший, а использует четкую программу в виде универсальной последовательности операций (шагов) по анализу проблемы, преобразованию исходной ситуации в задачу, выявлению противоречия, способа его устранения и выбора решения, максимально приближенного к идеальному.

Специалистами по ТРИЗ Б.Л. Злотным, А.В. Зусман были проанализированы основные черты детского мышления и так называемого «тризовского» мышления, формирующегося при обучении приемам и методам ТРИЗ [12, с.26] (табл. 1).

Сравнительная характеристика показывает, что природные механизмы особенностей подросткового мышления достаточно близки к специально организованному при помощи изучения ТРИЗ, что позволяет сделать вывод о возможности использования достижений теории в средней школе.

На сегодняшний день ТРИЗ-педагогика как инновационное педагогическое направление описано Г.К.Селевко как система развивающего обучения с направленностью на развитие креативных качеств личности [21]. В основе используемых в ТРИЗ-педагогике средств изначально лежит проблемно-поисковый метод, что сближает эту технологию с развивающим

Таблица сравнения различных видов мышления

«Взрослое» мышление	«Детское» мышление	«Тризовское» мышление
Страх перед противоречиями, стремление их избегать	Нечувствительность к противоречиям, отсутствие стремления избегать их в рассуждениях	«Любовь» к противоречиям, поиск их в задачах, умение выявлять и формулировать противоречия
Рассмотрение объектов, процессов и явлений в отрыве друг от друга, не системно	Синкретизм, стремление связывать «все со всем»	Системный подход, стремление выявить связи даже между отдаленными, внешне не связанными объектами, процессами и явлениями
Неорганизованное сочетание разных типов умозаключений (индукции и дедукции), часто с ошибочным применением	Трансдукция, неверный с точки зрения классической логики тип умозаключения, заключающийся в выводах «от частного к частному», т.е. в переносе идей и решений между системами, часто выбранными случайно	Аналоговое мышление, перенос выводов, идей, решений между разными системами, выбранными в результате анализа, т.е. организованное сочетание индукции, дедукции и трансдукции
Опора на сочетание логического мышления и природной интуиции	Опора на природную, врожденную способность к интуитивному выводу	Опора на сочетание логики и целенаправленно сформированной интуиции
«Законопослушность», использование известных интуитивных или вербализованных закономерностей	«Законотворчество» – стихийный поиск и выработка интуитивных и вербализованных закономерностей	Целенаправленный поиск и выработка закономерностей, вербализация интуитивных закономерностей
Попытки штурма неразрешимой задачи «в лоб», отступление и отказ от решения при неудачах	Замена задачи: ребенок поставленный перед задачей, которую он не может решить, произвольно меняет условия и правила, решая задачу, которую может решить	Замена по определенным правилам неразрешимой задачи другой, поддающейся решению и позволяющей получить нужный эффект

обучением. Однако при "тризовском" обучении перед учащимися не только ставятся проблемы, но предлагаются инструменты для их решения, что помогает достижению успешности в решении проблемных задач. Если цель ТРИЗ можно кратко определить как решение изобретательских (творческих, открытых) задач, то целью ТРИЗ-педагогики является обучение способам решения творческих задач.

Структурное содержание современной ТРИЗ-педагогики можно представить как взаимосвязь таких направлений как развитие креативного мышления, развитие креативности, развитие креативной личности.

К основным свойствам креативного мышления относятся: умение находить и выделять закономерности в объеме информации, владение навыками систематизации и структурирования информации, способность использовать скрытые ресурсы для решения задачи, навык генерирования гипотез и способов их проверки, умение видеть, формулировать и разрешать противоречия. Развитие креативного мышления предполагает целенаправленное формирование такого качества как системность, т.к. решение изобретательской задачи подразумевает способность воспринимать любой объект или явление всесторонне

(система – надсистема – подсистема) в развитии и взаимодействии (прошлое – настоящее – будущее); умение устанавливать разнообразные связи (функциональные, причинные, пространственные и др.) между различными системами. В качестве средства системного мышления выступает модель «системный оператор». Как показывает опыт, школьники к концу обучения в средней школе в результате целенаправленной работы могут системно описывать предлагаемый объект: умеют выделять его функцию (свойства), рассматривать его место и взаимосвязи с другими объектами, а также возможность преобразования объекта во времени [6].

Развитие креативного мышления тесно взаимосвязано с развитием творческого воображения. Для развития творческого воображения используются как неалгоритмические методы активизации воображения, так и алгоритмизированные приемы фантазирования, разработанные в ТРИЗ [6]. К неалгоритмическим методам активизации воображения относятся метод мозгового штурма, морфологический анализ, метод фокальных объектов, синектика. К алгоритмизированным приемам фантастического преобразования объектов относятся: увеличение – уменьшение, дробление – объединение, динамизация – статика, ускорение – замедление, специализация – универсализация, прием оживление, прием преобразования времени; прием наоборот и др. [1].

К концу обучения в средней школе учащиеся самостоятельно пользуются приемом увеличения-уменьшения как самой системы, ее свойств, так и ее структур; в продуктивной деятельности могут производить фантастические преобразования объекта или ситуации с помощью приема дробление – объединение; знают возможности каждого приема преобразования времени и умеют им пользоваться для создания творческого продукта; при составлении сказки или истории самостоятельно используют прием наоборот и строят сю-

жет, исходя из заданной противоположной характеристики [6].

Развитие креативности в процессе обучения подростков предполагает использование в обучении алгоритмических процедур создания творческих продуктов: сочинение загадок (методика А.А. Нестеренко), составление загадок «да-нетка» по литературным произведениям (методика Т.А. Сидорчук), придумывание рассказа по картинке (методика И.Н. Мурашковой). Также учащимся очень нравится разгадывать друдлы, анаграммы, логогрифы, которые прекрасно развивают ассоциативное мышление, фантазию, способствуют развитию креативности. В процессе обучения подростков для формирования в классе атмосферы творчества, увлеченности, всеобщей заинтересованности, которая благоприятно влияет на развитие креативного мышления, используются следующие приемы ТРИЗ: модель «Системный лифт» (М.С. Гафитулин), упражнение «Сделай себе извилину» (С.А. Фаер), упражнение «Ёлочка ассоциаций» (М.И. Меерович, Л.И. Шрагина), фантограмма (Г.С. Альтшуллер), метод морфологический ящик (Ф. Цвикки), игра «Цепочка противоречий» (П.Р. Амнуэль).

Наряду с формированием навыков креативного мышления и развития управляемого творческого воображения ТРИЗ-педагогика ставит своей целью воспитание креативной личности. Ведущим качеством креативной личности, по мнению автора теории Г.С. Альтшуллера, является наличие значительной, новой и общественно-полезной («достойной») цели. Таким образом, воспитание креативной личности предполагает формирование системы ценностей и способностей к ее реализации. Для этого необходима целенаправленная работа над определением понятия «система ценностей», анализ различных систем ценностей и поступков в литературных и реальных ситуациях, умение анализировать собственную систему ценностей, формирование понятия «творческий коллектив» и умение

взаимодействия в творческом коллективе [6].

Безусловно, совмещение различных приёмов ТРИЗ даёт положительный результат в обучении. Использование приёмов ТРИЗ делает урок запоминающимся, придаёт ему внутреннюю динамику. Так как в ходе такого эмоционального урока включается произвольная память, которая помогает лучше, глубже усвоить материал. Разнообразие форм, которое используется на уроке и во внеурочное время, создаёт возможность вовлечь учащихся в посильную для них творческую деятельность, что является необходимым условием формирования креативности подростков.

Опираясь на личный опыт, отметим, что главная привлекательность ТРИЗ-педагогики заключается в том, что она развивает креативность у учащихся, интерес детей к процессу обучения, а также создаёт предпосылки не только для интеллектуального развития, но и для нравственного развития личности.

Литература

1. *Альтшуллер, Г.С.* Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск: Наука, 1991. – 225 с.
2. *Балл, Г.А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990.
3. *Богоявленская, Д.Б.* О предмете и методе исследования творческих способностей / Д.Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – № 5.
4. *Бухвалов, В.А.* Алгоритмы педагогического творчества / В.А. Бухвалов. – М.: Просвещение, 1993. – 96 с.
5. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
6. *Гин, С.И.* Использование опыта ТРИЗ-педагогики в процессе формирования креативности младших школьников / С.И. Гин. – URL: <http://www.trizway.com/art/primary/196.html>
7. *Грановская, Р.М.* Конфликт и творчество в зеркале психологии / Р.М. Грановская. – М.: Генезис, 2002. – 573 с.
8. *Григорович, Л.А.* Педагогическая психология / Л.А. Григорович. – М.: Гардарики, 2003. – 320 с.
9. *Давыдов, В.В.* Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
10. *Дружинин, В.Н.* Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Наука, 1994.
11. *Зиновкина, М.М.* Многоуровневое непрерывное креативное образование и школа: пособие для учителей / М.М. Зиновкина. – М.: Приоритет-МВ, 2006. – 48 с.
12. *Зусман, А.В.* Творческая педагогика / А.В. Зусман, Б.Л. Злотин // Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. – М.: Народное образование, 2003. – С. 21–29.
13. *Кулюткин, Ю.Н.* Развитие творческого мышления школьников / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Знание, 1987. – 37 с.
14. *Леонтьев, А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1971. – 40 с.
15. *Лернер, И.Я.* О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам / И.Я. Лернер // Народное образование. – 1966. – № 3. – 41 с.
16. *Матюшкин, А.И.* Концепция творческой одаренности / А.И. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
17. *Махмутов, М.И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 258 с.
18. *Меерович, М.И.* Краткая справка об инновационной технологии «Опережающая педагогика» / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – URL: <http://triz.direktor.ru/Theory/default.html>
19. *Новоселова, С.Л.* Развитие мышления в раннем возрасте / С.Л. Новоселова. – М., 1977. – 59 с.
20. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 650 с.
21. *Селево, Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селево. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
22. *Талызина, Н.Ф.* Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
23. *Тихомиров, О.К.* Психология мышления: учеб. пособие / О. К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 272 с.
24. *Туник, Е.Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 44 с.

25. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

26. Шамова, Т.И. Проблемный подход в обучении / Т. И. Шамова. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 64 с.

27. Якобсон, С.Г. Дошкольник: психология и педагогика возраста: методическое пособие для

воспитателя детского сада / С. Г. Якобсон. – М.: Дрофа, 2006. – 176 с

28. Guilford, J., Hoepfher, R. The analysis of intelligence. New-York, 1971

29. Torrance, E.P. The nature of creativity as manifest in the testing // R. Sternberg, T. Tardif. The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 43–75.

УДК 376.352

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Л.А. Кольванова

Аннотация

Статья посвящена педагогической интеграции, являющейся одним из условий формирования культуры безопасности жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями здоровья, способствующим их социально-трудовой адаптации в обществе.

Ключевые слова: интеграция, реабилитационно-образовательная система, картина мира, социальная адаптация, безопасность жизнедеятельности, культура безопасности жизнедеятельности, люди с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract

The article is devoted to the pedagogical integration as a condition of forming a safety culture for people with health disabilities, which will help their social and labor adaptation in the society.

Index terms: integration, system of rehabilitation and education, world picture, social adaptation, lifestyle safety, lifestyle safety culture, people with disabilities.

В последнее время в российском образовании особую актуальность приобретает инклюзивное образование, нацеленное не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, их безопасное пребывание в окружающей среде. Необходимо отметить, что положение инвалидов в социуме во многом определено характером и уровнем специального образования, где немало важную роль занимает интегрированное обучение в области безопасности жизнедеятельности.

Переход к интегрированным методам преподавания курса «Безопасность жизнедеятельности» является одним из шагов к

обновлению содержания профессиональной подготовки людей с нарушением зрения, приближению их к реалиям жизни, где безопасное поведение выступает важным условием существования в ней.

Согласно «Большой советской энциклопедии» термин «интеграция» (лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый), трактуется двояко как понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, и как процесс, ведущий к этому состоянию [6]. В то же время словарь Д.Н.Ушакова «интеграцию» рассматривает в качестве объединения в целое каких-нибудь частей или элементов в процессе развития [7]. По

мнению Е.О.Галицких, интеграция обеспечивает совместимость научных знаний из разных систем благодаря общей методологии, универсальным логическим приемам современного системного мышления. А.Н.Аверьянов, В.П.Каратеев, Б.М.Кедров, П.В.Копнин трактуют интеграцию как конкретное выражение синтеза, методологическая роль которого состоит в углублении единства научного знания [1, 3, 4, 5].

Благодаря процессу интеграции происходит взаимное обогащение и развитие различных наук вследствие переноса знаний одной учебной дисциплины в другую. Реализация интегративных процессов, отмечает Е.О.Галицких, осуществляется на четырех основных уровнях [2]:

– межпредметная интеграция – интеграция на уровне основополагающих идей, принципов, методов различных дисциплин, что обеспечивает целостное сознание, понимание сущности созидательной деятельности и методологическую готовность к ее осуществлению;

– внутрпредметная интеграция, направленная на установление смысловых, содержательных, структурных и технологических связей между разделами одной дисциплины. Данный вид интеграции позволяет выявить системообразующие связи, а также связи теории с практикой;

– межличностная интеграция, характеризующаяся установлением делового сотрудничества и сотворчества через многостороннюю открытость пространства исследовательского диалогического взаимодействия;

– внутриличностная интеграция, обеспечивающая исследование достижений и формирование нового личностного опыта, что выражается в рефлексивной готовности к деятельности и сформированности профессионального мышления.

В настоящее время педагогическая интеграция рассматривается не только как высшая форма выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации, но и создание укрупненных педагогических

единиц на основе взаимосвязи различных компонентов образовательного процесса. Интегрированная цель представляет собой диалектическое единство знаний, умений и навыков обучающихся, их личностных и профессионально значимых качеств. Интеграция содержания образования выражается в увязке и согласовании планов, программ изучаемых дисциплин и установлении между ними межпредметных связей. При этом, интеграция форм и методов в образовательном процессе обеспечивает оптимизацию достижения целей и обозначает их сознательный выбор и взаимодополнение, единство при изучении безопасности жизнедеятельности. Это единство фиксируется вначале на уровне научных фактов, понятий и законов, затем выражается во всеобщей форме, результативность которой определяется формированием культуры безопасности жизнедеятельности.

Однако, анализ Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования показал, что в нем содержатся разрозненные отдельные сведения как о безопасности жизнедеятельности инвалидов по зрению, так и о культуре ее формирования. При этом отсутствует целостный взгляд на личную безопасность людей с ограниченными возможностями здоровья, сохранение их здоровья в условиях ограниченной жизнедеятельности, социальную адаптацию. Решить данную проблему возможно путем коррекции содержания образовательных программ с выделением в них модулей компонента безопасной жизнедеятельности, учетом межпредметных связей и интеграцией дисциплин общепрофессиональной подготовки с курсом «Безопасность жизнедеятельности».

В этой связи, в ходе нашего исследования в государственном бюджетном образовательном учреждении (Кинель-Черкасский медицинский колледж, осуществляющий профессиональную подготовку людей с нарушением зрения по специальности 060502 «Медицинский

Цель: формирование культуры безопасности жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями по зрению в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

Принципы отбора содержания учебной дисциплины:
 модульного построения содержания инклюзивного образования;
 интеграции знаний в области медицины и безопасности жизнедеятельности;
 ориентации на стандарт среднего профессионального образования

Содержание учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»:
 Модуль 1. Введение в безопасность жизнедеятельности. Основные понятия.
 Модуль 2. Человек и техносфера.
 Модуль 3. Вредные и опасные негативные факторы окружающей среды.
 Модуль 4. Основные принципы и методы защиты от опасностей.
 Модуль 5. Обеспечение личной безопасности и сохранение здоровья.
 Модуль 6. Оказание первой медицинской помощи при ЧС.

Принципы организации учебного процесса

- адаптивности* – приспособляемость профессионального обучения к возможностям инвалидов по зрению;
- интегративности* – формирование реабилитационно-образовательной среды за счёт современных инклюзивных ресурсов;
- комплексности* – наличие основной профессиональной образовательной программы;
- модульности* – необходимость учета специфических особенностей людей с нарушением зрения, предполагающая личностно-ориентированный и индивидуальный подход в обучении;
- реализации обратной связи* - создание системы контроля и самоконтроля в успешности профессиональной подготовки

Педагогические технологии
дифференциации и индивидуализации обучения;
компенсирующего обучения;
тифлотехнологии

Методы диагностики уровня сформированности культуры БЖД
 психологическая диагностика;
 метод оценки деятельности, личностных качеств, компонентов культуры безопасности людей с нарушением зрения

О ж и д а е м ы е р е з у л ь т а т ы

Формирование личности безопасного типа поведения

Формирование социально-адаптированной личности инвалидов

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности

Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности людей с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования

массаж»), применялся интегративный подход в обучении общепрофессиональным дисциплинам, а также курса «Безопасность жизнедеятельности», включающим различные аспекты процесса формирования культуры безопасности жизнедеятельности инвалидов.

Это потребовало применения интегративно-модульного подхода в обучении безопасности жизнедеятельности людей с нарушением зрения, где каждый модуль рассматривался нами как организационно-методическая единица с определенным содержанием (рис. 1).

Предметная область дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», обеспечивающая достижение поставленных целей, включала изучение окружающей среды обитания людей с нарушением зрения, взаимодействие с ней, условия обеспечения личной безопасности жизнедеятельности инвалида, их социальную адаптацию. При этом в содержательной части предметной области был обозначен круг опасностей, с которыми ежедневно приходилось сталкиваться людям с ограниченными возможностями здоровья по зрению.

Данное обстоятельство определило использование в образовательном процессе специально разработанной программы для обучающихся с нарушением зрения, в связи с тем, что они испытывают нужду не только в предметной подготовке, но и в адаптации к условиям новой для них образовательной среды.

Разработанная нами программа преподавания курса «Безопасность жизнедеятельности» была рассчитана на 68 часов обучения. Общая трудоемкость дисциплины составляла 1,8 зачетные единицы. Структурно-функциональная модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности людей с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования представлена на рис. 2.

Данная модель отражала структуру профессиональных и социально-адаптационных качеств людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению, вызывая необходимость:

- создания реабилитационно-образовательной системы, позволяющей средствами курса «Безопасность жизнедеятельности», достигать целей современного профессионального образования;
- внедрения специальных учебно-методических комплексов в профессиональную подготовку людей с нарушением зрения;
- повышения качества профессиональной подготовки в рамках проводимых мероприятий по сбережению здоровья всех участников образовательного процесса;
- развития личности безопасного типа поведения, как результативной основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности;
- развития мотивации и способностей для самостоятельного повышения уровня культуры безопасности жизнедеятельности.



Рис. 2. Объем учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и виды учебной работы (в часах)

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями осуществлялось на занятиях по «Безопасности жизнедеятельности» и состояло из следующих этапов:

– определение имеющихся ранее (опорных) знаний в области безопасности жизнедеятельности;

– выявление функциональных систем восприятия и компенсации людей с нарушением зрения изменений факторов окружающей среды;

– развитие определенных методов защиты от негативных факторов в процессе жизнедеятельности инвалидов, способствующих их адаптации;

– развитие личности безопасного типа поведения;

– формирование культуры безопасности жизнедеятельности, где вопросы личной безопасности инвалидов являются приоритетными.

Содержание модулей учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» («Введение в безопасность. Основные понятия и определения»; «Человек и техносфера»; «Вредные и опасные негативные факторы»; «Основные принципы защиты от опасностей»; «Обеспечение личной безопасности и сохранение здоровья»; «Оказание первой медицинской помощи при ЧС»), было направлено на формирование компетенций в области личной безопасности, как результата сформированности культуры безопасности жизнедеятельности и социальной адаптации, на основе знаний, умений и навыков людей с нарушением зрения.

Процесс изучения данной дисциплины способствовал развитию:

• **общих компетенций (ОК):** понимание сущности и социальной значимости будущей профессии, проявление к ней устойчивого интереса (ОК-1); организация собственной деятельности, выбор типовых методов и способов выполнения профессиональных задач, оценивание их эффективности и качества (ОК-2); бережное

отношение к историческому наследию и культурным традициям народа, уважение социальных, культурных и религиозных различий (ОК-3); формирование мотивации и способностей для самостоятельного повышения уровня культуры безопасности (ОК-4); развитие способностей для аргументированного обоснования своих решений с точки зрения безопасности (ОК-5); организация рабочего места с соблюдением требований охраны труда, производственной санитарии, инфекционной и противопожарной безопасности (ОК-6).

• **профессиональных компетенций (ПК):** выполнение классического гигиенического массажа и массажа отдельных анатомических областей в целях укрепления и сохранения здоровья и профилактики заболеваний (ПК-1); выполнение сегментарного, соединительно-тканного, точечного и традиционного китайского массажа при определенной патологии (ПК-2); выполнение массажа в педиатрической практике для укрепления здоровья и гармоничного развития детей, реабилитации и лечения различной патологии (ПК-3); проведение лечебной физической культуры в целях укрепления и сохранения здоровья и профилактики заболеваний (ПК-4).

• **специальных компетенций (СК):** формирование понятий об опасности и безопасности, об опасных, экстремальных и чрезвычайных ситуациях (СК-1);

развитие культуры безопасности личности как фактора обеспечения безопасного поведения в окружающей среде (СК-2); определение воздействия опасных и вредных факторов на человека (СК-3); применение систем, методов, средств индивидуальной и коллективной защиты от основных видов опасного воздействия на человека (СК-4); формирование понятий о здоровье и здоровом образе жизни как основе безопасной жизнедеятельности (СК-5); оказание само- и взаимопомощи в опасных и чрезвычайных ситуациях (СК-6).

Оценка эффективности реализации интегрированного подхода в обучении

осуществлялась на практических занятиях дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в ходе промежуточного и итогового контроля обучаемых. В эксперименте участвовало 150 человек: экспериментальная группа (ЭГ) – 90, контрольная (КГ) – 60 инвалидов по зрению. «Входной» срез проводился вначале, а «итоговый» – в конце обучения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что большинство первокурсников мало знакомы с основными понятиями безопасности жизнедеятельности (безопасность, безопасное поведение, личность безопасного типа поведения, безопасность жизнедеятельности, культура безопасности жизнедеятельности). Иерархия, соподчинение и взаимосвязь этих понятий вызвали некоторые затруднения у обучаемых обеих групп. Формирующий эксперимент, включающий разработку и применение интегративных технологий обучения по общепрофессиональным дисциплинам специалистов с ограниченными возможностями здоровья, способствовал повышению качества усвоения основных понятий в курсе «Безопасность жизнедеятельности» (табл. 1).

Результативность методики преемственного развития понятий безопасной жизнедеятельности, развитие интеллекту-

альных умений и навыков в экспериментальной группе были высоки – 78,38% обучаемых справились с выполнением задания, в то время как в контрольной – их число составило 49,21%. В ходе экспериментального обучения отмечался рост познавательного интереса инвалидов (68,4% – I курс и 79,4% – II курс), в то время как в контрольной группе он был заметно ниже – 31,6% и 20,6% соответственно.

Экспериментальные данные, обработанные поэлементным анализом по методу А.В.Усовой с использованием критерия Стьюдента, свидетельствовали об эффективности применяемой методики: коэффициенты усвоения содержания понятий высоки и составили 0,75 – 1,00. При оценке достижений в развитии умений, навыков обучаемых было отмечено усвоение ими основ профессиональной деятельности, форм и методов грамотности в области безопасного поведения в окружающей среде, повышающих их адаптацию. В результате эксперимента, у обучаемых сформировались такие качества, как ответственность (69,1%), организованность (57,3%) и возматала адаптивность к окружающей среде (78,7%).

Таким образом, эффективная реализация в профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями здо-

Таблица 1

Коэффициенты усвоения содержания понятий безопасности жизнедеятельности обучающимися с нарушением зрения

Понятие	Экспериментальная группа			Контрольная группа			Различия при $p=0,05$ по критерию Стьюдента
	Х ср.	Ст. отк.	дисперсия	Х ср.	Ст. отк.	дисперсия	
Безопасность	0,79	0,09	0,01	0,49	0,08	0,01	достовер.
Безопасное поведение	0,68	0,10	0,01	0,43	0,21	0,04	достовер.
Личность безопасного типа поведения	0,63	0,07	0,01	0,48	0,03	0,01	достовер.
Безопасность жизнедеятельности	0,77	0,04	0,002	0,51	0,04	0,004	достовер.
Культура безопасности жизнедеятельности	0,81	0,11	0,02	0,54	0,24	0,01	достовер.

рevity интеграции в курсе «Безопасность жизнедеятельности» с профессиональными дисциплинами является необходимым условием их всестороннего развития, социально-трудовой адаптации в обществе, способствующей формированию культуры безопасности жизнедеятельности.

Литература

1. *Аверьянов, А.Н.* Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. *Галицких, Е.О.* Интегративный подход к профессиональному становлению учителя на этапе вузовской подготовки / Е.О. Галицких // Вестник ВГПУ. – 1999. – № 2. – С. 34–38.
3. *Каратеев, В.П.* Единство научного знания / В.П. Каратеев. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1981. – 190 с.
4. *Кедров, Б.М.* Диалектический путь теоретического синтеза современного естественнонаучного знания / Б.М. Кедров // Синтез современного научного знания. – М.: Наука, 1973.
5. *Копнин, П.В.* Логические основы науки / П.В. Копнин. – Киев: Наукова думка, 1988.
6. Современный толковый словарь изд. «Большая Советская Энциклопедия» (онлайн версия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary>
7. Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова (онлайн версия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dict.t-mm.ru/ushakov/i/int>.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

УДК 37.01

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ТАТАРСКОЙ НАРОДНОЙ МЫСЛИ

Р.Р. Галиев, Ф.Г. Газизов

Аннотация

Веками образование и воспитание основывалось на народных традициях, и на сегодняшний день в интеграции физического и духовного развития личности становится очевидным роль национальной культуры. Ценности педагогической мысли народа в современных условиях рассматриваются как уникальное явление, ведущее к истокам культуры народа, по существу, к истокам духовности.

Ключевые слова: интеграция, развитие, личность, мысль.

Abstract

Education has been based on folk traditions for centuries. At the moment, the role of ethnic culture in integrating the physical and spiritual development of the personality has become evident. The values of the people's pedagogics are now considered as a unique phenomenon, leading us to our cultural background, and essentially, to the roots of spirituality.

Index terms: integration, development, personality, thought.

В настоящее время перед отечественной педагогической наукой и системой образования ставится стратегически важная проблема определения основных направлений, способствующих качественному росту образования детей и стимулирующих сохранение, укрепление и улучшение их здоровья. Однако без знания того, как развивалась педагогическая мысль об интеграции физического и духовного в прошлом, невозможно его научное решение на современном этапе.

Следует отметить, что современные исследования в области воспитания и обучения детей в образовательных учреждениях детально раскрывают пути формирования бытовых, учебных, трудовых умений и навыков, однако недостаточно широко освещают особенности развития личности в интеграции физического и духовного. Отметим и то, что в современном учебно-воспитательном процессе недооцениваются

возможности национальной культуры и ее потенциал в интеграции физического и духовного развития учащихся, что в наследии народа содержится огромное количество положительных педагогических мыслей, которые при целенаправленном изучении могли бы использоваться в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений, вузов, учреждений дополнительного образования, поэтому необходимо глубокое и интегрированное исследование до сих пор не изученных и не используемых на практике педагогических идей, принципов, форм, методов и средств, заложенных в народных традициях, которые содержат уникальный подход к процессу развития личности в интеграции физического и духовного.

Анализ интерпретаций категорий «здоровье», «образ жизни», «здоровый образ жизни», «физическое развитие», «духовность», «интеграция», существующих в

современных исследованиях, позволили определить, что в настоящее время нет четкого определения понятий «здоровье» и «интеграция физического и духовного развития личности». Так, под интеграцией физического и духовного развития личности мы понимаем типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые объединяют в целое духовную культуру и физическое развитие, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций, и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления, как индивидуального, так и общественного здоровья.

В формировании интеграции физического и духовного развития личности в татарской педагогической мысли определяющими факторами послужили природно-историческое пространство, социальная среда, виды трудовой деятельности, семья, народное искусство, религия, которая определяла и определяет мировоззрение человека, его отношение к природе и обществу, его национальную психологию. В течение многих столетий, когда специальных воспитательных заведений не существовало, не было разработанной педагогической теории, роль татарского народа в развитии педагогической мысли об интеграции физического и духовного развития личности была значительной.

Особое место среди причин, определивших характер интеграции физического и духовного развития личности в татарской педагогической мысли, занимают объективные условия жизни. Ландшафт, географическое положение, климат, флора, фауна, полезные ископаемые, птицы и животные оказали особое влияние на людей. Именно под влиянием климата сложились виды деятельности, определялись быт и взаимоотношения, традиции, обычаи, формировалась психология. Все эти реалии, в

свою очередь, сказывались на характере подготовки детей к жизни. В основном, содержание, методы и средства воспитания складывались и определялись требованиями, основанными на религиозных канонах.

Поведение мусульман определяется шариатом, суммой правил, соблюдение которых означает праведную жизнь, приводящую человека в рай. Большой интерес представляют законы шариата с педагогической точки зрения, где много говорится о воспитании детей. Соблюдение норм шариата уже здоровый, как духовно, так и физический, образ жизни.

Ислам является очень широкой по охвату системой социального регулирования. Почти все стороны жизни мусульманина считаются религиозно значимыми. Утренняя молитва, пятикратный намаз, соблюдение поста в месяц рамазан способствуют формированию определенного режима дня. Совершая намаз пять раз в день, мусульманин проделывает специальные упражнения, которые положительно влияют на позвоночник, шейные позвонки. Соблюдение уразы, в которой имеет место ограничение приема пищи, ученые-медики рассматривают с положительной стороны для здоровья человека, а омовение – это не только соблюдение санитарно-гигиенических норм, но и средство закаливания.

Необходимо отметить, что ислам особое внимание уделяет семейному воспитанию. По утверждению ислама, воспитание совершенного человека начинается даже не с детства, а уже до никаха его будущих родителей. Главным средством интеграции физического и духовного развития личности в семье выступает личный пример, а все необходимые навыки вырабатываются сами собой, методами простого подражания.

Теоретический анализ исламской культуры, священной книги Коран, хадисов и других источников ислама позволил выявить и обосновать, что ислам содержит в себе вопросы гигиены, здоровья, педагогические взгляды и многовековой опыт

интеграции физического и духовного развития личности.

Исследования показали, что, хотя религия и оказывает влияние на формирование идей об интеграции физического и духовного развития личности, она не является определяющей, исходными, скорее всего, выступают конкретные национальности со своими традициями и обычаями, но каждая нация отводит разное место религии.

Анализ устного народного творчества татарского народа, творческой деятельности татарских просветителей показал, что воспитание культуры здоровья является первой потребностью народа, а многие поговорки и пословицы, народные сказки, закладывают основы интеграции физического и духовного развития личности, формируют уважение к языку, обычаям, традициям и культуре. Более того, они стали своего рода моральным кодексом семьи и общества. Фольклорист Н.Исанбат неоднократно подчеркивал, что у татар в прежние времена единственным законом был Коран, но и он был написан на арабском языке, поэтому пословицы в те времена были и литературой, и законом, и наукой, и Кораном.

Колыбельные песни являются одними из важнейших элементов народной культуры, т.к. еще в колыбели начинается воспитание детей, в тоже время колыбельные песни отражают и социальные проблемы, надежды и мечты народа. Детям, лежащим в колыбели, значение песни еще непонятно, но нежность, вложенная в мелодию и слова, пробуждают их душу и сердце, как бы готовят почву, создают благоприятные условия для последующих воспитательных воздействий. Так, нравственные ценности колыбельной песни закладываются в сознании уже с малых лет, как говорится «с молоком матери».

Не менее действенными средствами физического и духовного развития личности выступают татарские народные сказки. Своеобразные поэтические обороты речи в сказках усиливают эстетическое воздей-

ствие на детей. Кроме того, художественное слово сказок действует на человека не только своим смысловым содержанием, но и внутренним ритмом, мелодичностью, что значительно увеличивает силу их воздействия. Герои татарских народных сказок и легенд воплощали в себе возвышенную нравственную программу, которую народ стремился осуществить в процессе воспитания новых поколений. Добрые, трудолюбивые персонажи сказок являлись своеобразными гуманистическими ориентирами, по которым направлялось воспитание и самовоспитание. Как отмечал В.А.Сухомлинский, через сказку ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. В интеграции физического и духовного развития личности такие сказки, как «Луна и Солнце», «Старик и ленивый джигит», «Батыр», «Камыр-батыр», «Четыре друга», «Козел и Баран», «Человек и Кошка», «Соловей» и др. являются бесценными, т.к. используя их в учебно-воспитательном процессе преподаватель может не только ориентировать на укрепление своего здоровья, но и затронуть такие вопросы, как соблюдение режима дня, двигательная активность, закаливание, рациональное сочетание труда и отдыха.

Нельзя недооценивать роль пословиц в интеграции физического и духовного развития личности. Через пословицы школьники получают первичные знания о здоровье, движении, природе и их взаимосвязи. К.Насыйри, комментируя одну из пословиц, замечает, что ее смысла и содержания хватило бы на целую книгу [1, с.149].

На сегодняшний день в татарском устном народном творчестве накоплено много пословиц о здоровье, например, «Пусть будет здорова голова, а шапка найдется»; «Мое здоровье – мое богатство» и т.д.

Широко представлены в фольклоре татарского народа пословицы, которые формируют и дают установку на регулярную двигательную активность, например, «Ходячий камень заблестит, лежащий – потускнеет», «В тени и камень мохом покрыва-

ется», «Долго прожить можно, лишь много двигаясь» и т.д.

Большие возможности в интеграции физического и духовного развития личности появляются при разучивании пословиц, связанных с правильным и сбалансированным питанием, например, «Кто ест, у того есть будущее», «От того, что много съешь, не умрешь, но и пользы не найдешь», «С обжорства не умрешь, но и здоровье не убережешь» и т.д.

Познавательны пословицы, раскрывающие значение рационального сочетания труда и отдыха, например, «Кто спал, тот весел, а кто не спал – угрюм», «Работающий приобретет, а спящий потеряет», «Сон – еда для лентяя» и т.д.

В фольклоре имеется огромное количество пословиц посвященных закаливанию. Они особенно ценны тем, что, изучая их, школьники, учатся любоваться и ценить природу, что, в конечном итоге, приведет к формированию не только духовного, но и экологического сознания, например, «Луч солнца – рука здоровья», «Чистая вода – само лекарство», «Даже если вода мутна, она хороша», «Прежде чем войти в воду, научись плавать» и т.д.

Главной особенностью пословиц является то, что их смысл может меняться в зависимости от того, где и кем оно сказано. Педагогу остается лишь отобрать доступный для дошкольного возраста материал и организовать их изучение с целью интеграции физического и духовного развития.

Народная песня является частью духовной культуры человека и человечества, отражает жизнь народа во всех ее проявлениях, входит в жизнь ребенка с колыбельной песней матери и сопровождает его в течение всей жизни. Народная песня как неисчерпаемый источник народной мудрости является бесценным средством этнопедагогики. Песня – самая богатая и развитая область устного народного творчества. Татарская народная музыка до сегодняшнего дня хранит в себе традиции, идущие от мировоззрения и национального характера

татарского народа. В процессе интеграции физического и духовного развития личности бесценны народные песни «Холодный родник», в которой восхваляется родник; «Пусть будет красива», в которой говорится о пожелании красивой жизни.

Частушки по-татарски называются «такмак», их можно назвать импровизированной поэмой. К частушкам, которые побуждают к двигательной активности, можно отнести «Апипа», «Аниса», «Хочется танцевать». К частушкам, которые подчеркивают значение солнца, воды и воздуха в жизни человека, относятся «Солнце, будь свидетелем», «Земля, земля, дай сил». Как отмечает И.Надиров, частушки отражают безграничное воображение татарского народа, гибкость родного языка и его поэтическое богатство [2, с.30].

Не менее действенными средствами этнопедагогики в формировании и проверке знаний об интеграции физического и духовного развития личности являются загадки. Они умны, высоко поэтичны, многие несут в себе нравственную идею. Соответственно, они оказывают влияние на умственное, эстетическое и нравственное воспитание. Кроме того, способствуют формированию не традиционного мышления, а также позволяют оценить уровень мышления, находчивости и сообразительности.

Подвижные игры являются той разновидностью игрового фольклора, преимущественная ориентация которых заключается в активизации двигательной деятельности. С самых первых недель, месяцев жизни дети исследуют, экспериментируют, придумывают, приобретая необходимые социальные навыки через игру. Она определяет дальнейшие успехи детей во всех аспектах обучения. Позволяет им наиболее эффективно проявлять свои индивидуальные навыки и умения, накапливать жизненный опыт, а также удовлетворяет духовные потребности: познавательные, морально-волевые, этические, нравственные, мировоззренческие и др., несущие в себе общечеловеческий ценностный характер.

На сегодняшний день бытует классификация игр, предложенная В.Всеволодский-Гернгроссом. Он разделил игры на три группы: драматические, спортивные и орнаментальные (танцевально-песенные). В орнаментальных играх немаловажную роль играют музыка, песня, частушки. Мелодия совпадает с игровыми движениями, а содержание песни и частушки находит выражение в движениях играющих. Возникновение этих игр относится еще к началу зарождения человеческого общества. Изначально они были одними из составных частей традиционных праздников (сабантуй, жыен и др.), а позже начали использоваться в качестве развлечения. Анализ этих детских игр показал, что они заимствованы из взрослого репертуара. В интеграции физического и духовного развития личности жизни бесценны такие танцевально-песенные игры татарского народа, как «Зайчонок», «Кария-Закария», «Репка», «Сторож» и др.

Не менее интересны театрализованные (драматические) игры. Многие из них заимствованы из народных сказок. В них присутствует сюжет, а дети выполняют различные роли. С позиции интеграции физического и духовного развития личности интересны такие татарские театрализованные игры, как «Капуста», «Хромой кот», «Возьму птицу», «Ворона, ворона!», «Не стой, тяни» и др.

В детском репертуаре большое место занимают спортивные и умственные игры. Преимуществом этих игр является то, что они направлены не только на физическое укрепление организма, но еще и на развитие умственных способностей. В плане интеграции физического и духовного развития личности бесценны такие татарские народные игры, как «Летучая мышь», «Море волнуется», «Столовая», «День-ночь», «Мы тоже» и др.

Целью этих игр является, с одной стороны, эстетическое развитие, а с другой – укрепление организма такими естественными движениями, как ходьба, бег, прыж-

ки. Используя их в учебно-воспитательном процессе, преподаватель может затронуть вопросы режима дня, закаливания, рационального сочетания труда и отдыха, сбалансированного питания, а также формировать знания детей о вредных и здоровых привычках, и ориентировать на физическое и духовное развитие. Так, подвижные игры являются одними из лучших средств нравственного, умственного и физического воспитания детей, укрепления их здоровья, а также средством организации интересного досуга и активного отдыха.

Выбор того или иного элемента устного народного творчества определяется, прежде всего, основными направлениями воспитания. Так, если педагог в ходе занятия намерен акцентировать внимание детей на эстетической стороне вопроса, он обращается к песням; если на развитие смекалки – к загадкам; если на этическое воспитание – к пословицам. В то же время необходимо учитывать возрастные особенности учащихся и особенности изучаемого предмета. Так, сказки лучше всего применять в начальных классах, а пословицы поговорки в более старших классах.

Определение, данное Г.Н.Волковым, термину этнопедагогика, позволило нам обратиться к произведениям татарских просветителей. Будучи глубоко религиозными людьми, просветители XIX–XX вв. в формулировании своих гуманистических педагогических взглядов и мыслей опирались на положения Корана и хадисы. Так, Г.Утыз-Имяни главный источник здоровья людей видел в оздоровлении общества, в его нравственной основе. И считал, что этого всего можно достичь, только встав на праведный путь. По К.Насыри и Г.Тукаю путь к здоровью лежит через просвещение народа, что рассматривается ими как решающее средство прогресса. Деятельность просветителей явилась историческим прологом к коренному перевороту в развитии общественного сознания.

Среди трудов Г.Утыз-Имяни, имеющих большой потенциал в интеграции физичес-

кого и духовного развития личности, нами были выделены и проанализированы: поэма «Дары эпохи», в которой поэт выступает против 14 явлений новшеств (бидгать), создающие помеху оздоровлению общественного, нравственного климата татарского общества; поэма «Полезные советы, очищающие мысли», которая подвергает критике пьянство и алкоголизм; поэма «Важные признаки эпохи», которая посвящена описанию гуманных качеств личности и предостережению своего читателя от многих пороков.

Одной из важных задач воспитания, по представлению К.Насыири, является обеспечение нормального физического развития человека. Причем необходимыми компонентами его являются питание, сон (в пределах разумной нормы), свежий воздух, чистая вода, физические упражнения, соблюдение правил гигиены и здравоохранения. К.Насыири не только подчеркивает значение этих факторов в нормальном физическом развитии человека, но и популяризирует их среди населения через свои труды. С позиций формирования знаний о здоровье и интеграции физического и духовного развития интересны произведения К.Насыири «Книга о воспитании», в котором просветитель широко освещает составляющие здорового образа жизни, такие как правильное и умеренное питание, двигательная активность, соблюдение правил личной гигиены и др.; «Функция человеческих органов и правил гигиены», в котором автор дает весьма ценные и полезные сведения о значении воздуха, воды, пищи, жилища, одежды и опрятного содержания тела для здоровья человека и подробно рассказывает о требованиях гигиены.

Познавательны и труды Г.Тукая. В своих стихотворениях он затрагивает, практиче-

ски, все составляющие физического и духовного развития. Это и удовлетворенность работой («Ласточка»), и активная жизненная позиция («Жизнь», «Участь больного»), и сбалансированное питание («Паразитам»), и правильное сочетание труда и отдыха («Дитя, работай!», «Кончил работу – играй!», «Арба, сани и конь»), и даже значение солнца, воды и воздуха в жизни человека («Надежда», «Солнце и дождь»).

Нами также исследованы не менее действенные средства интеграции физического и духовного развития личности, такие как обычаи, обряды, традиции и праздники, которые можно широко использовать в учебно-воспитательном процессе. Они не только эмоционально окрашивают, обогащают содержание занятий, но и способствуют сплочению коллектива, формированию ценностных ориентаций на укрепление своего здоровья: карга боткасы, сабантуй (праздник плуга), жыен (встреча, народное гуляние), урак эсте (жатва), каз эмэсе, мал эмэсе, тупа эмэсе (помощь в заготовке птицы, мяса, изготовлении сукна), а также традиционно-религиозные праздники Курбан-байрам, Ураза-байрам.

Таким образом, нормы, составляющие образ жизни татарского народа, будучи закрепленными в обычаях и традициях, пословицах и поговорках, назидательных песнях и сказках, выступают своего рода программой интеграции физического и духовного развития подрастающего поколения.

Литература

1. Выдающийся просветитель-демократ Каюм Насыири. – ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова КФАН СССР, 1976. – 215 с.

2. Татарское народное творчество: детский фольклор. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1993. – 335 с. ■

УДК 371:94(470.41)

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ МУСУЛЬМАНСКОЙ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.)

А.А. Гафаров, Л.Н. Бродовская

Аннотация

В статье исследуются процессы модернизации традиционной системы конфессионального образования мусульман Российской империи. В результате анализа авторы пришли к заключению о том, что реформа конфессиональной школы реализовывалась в контексте ожесточённой дискуссии внутри мусульманского общества и противодействия официальных властей. Вместе с тем реформа мусульманского образования стала важным фактором модернизации жизненного уклада мусульманского общества в целом.

Ключевые слова: Российская империя, мусульманское общество, модернизация, традиционная система образования мусульман.

Abstract

The article investigates the processes of modernizing the traditional system of confessional education for Muslims of the Russian Empire. As a result of their research, the authors have come to conclusion that the confessional school reform was implemented in the context of the ferocious debate in Muslim society and the opposition from the authorities. At the same time, the Muslim education reform became an important factor of modernizing the Muslim society as a whole.

Index terms: Russian Empire, Muslim society, modernization, traditional Muslim educational system.

Вплоть до начала XIX в. наиболее важным направлением модернизации мусульманского общества оставалась реформа традиционного мусульманского образования. Перед мусульманской школой стояла задача не только секуляризации, но, прежде всего, перехода к конфигуративной парадигме образования, то есть трансляции знаний не только (и не столько) прошедших эпох, но постоянно обновляемых и непосредственно связанных с современной жизнью. Первый проект реформирования мусульманской школы, приближающий её к стандартам европейского образования, был разработан Х.Фаизхановым. Его проект, детально изложенный и обоснованный в «Ислах мадарис» (Реформа медресе, 1862), «Рисаля» (Послание) [16, с.12–55, 105–106] и др. стал ориентиром для всех последующих реформаторов школьного дела (К.Насыри, И.Гаспринского, Г.Фаизханова и др.). Он был направлен не только на использование прогрессивных методов дидактики и обучение современным научным знаниям

(естествознанию, географии, истории), а также русскому языку, но позволял интегрировать мусульманскую школу в общероссийскую систему образования. Однако Х.Фаизханову не удалось получить поддержку: ни со стороны официальных властей, ни благосклонного отношения казанских улемов (духовенства), «под исключительным влиянием которых находилась народная масса» [4, с.77].

По тем же причинам не получила развития и попытка просветителя К.Насыри создать светскую начальную школу (1871–1876) для детей татар. С помощью инспектора В.В.Радлова К.Насыри начал работу по организации школы «для детей мусульман... с русским языком обучения». Однако консервативная часть татарского общества восприняла проект Радлова-Насыри в штыки, как дело, подрывающее «основы ислама». «Нашлись и такие, кто требовал прогнать учителя из Казани; каждый из его учеников был подвергнут в медресе порке: так их принуждали отказаться от уроков русского языка» [10, с.74]. Это начинание

столкнулось также с некомпетентностью непосредственного начальства, грубо вмешавшегося в учебный процесс. На ретивый нажим начальника талантливый педагог ответил в статье «Открытие в Казани первой русско-татарской школы для детей мусульман» (1876): «За короткое время, вдруг, Германию сюда не пересадить. ... Всё новое, непривычное вначале кажется народу чуждым. Нельзя добиться успеха, если не насаждать это новое осторожно, тактично» [10, с.77]. В 1876 г. из-за разногласий с инспектором русско-татарских училищ Насыри прекратил свою работу в школе.

Аналогичного мнения Насыри придерживались участники особой комиссии (по вопросам образования крымских татар) мурзы Арслан-Бей-Таши-оглу и Абдувели Мурза Карашайский (1867): «Только мерами постепенными и разумными можно вознаградить потерянное время... ввести между татарами русскую грамотность», (начиная с уровня медресе, оставив мектебы без изменений) [8, с.135–136]. Подобные попытки предпринимались и в других регионах страны. Например, азербайджанский просветитель и поэт С.А.Ширвани открыл в 1869 г. в Шемахе школу, где также попытался реализовать прогрессивные идеи мусульманского образования. В 70-е гг. горцы Хасавьюртовского округа, кумыки, чеченцы Салтау и Ауха, горные чеченцы Ичкерии «добровольно обложили себя школьным налогом по 30 копеек с дыма для образования школьного капитала» [1, с.315]. В Кабарде в 1889 г. было принято аналогичное решение об особом налоге, направляемом на содержание школ, на стипендии в средних и высших учебных заведениях, в ремесленных училищах и т.д. Карачаевцы же в начале XX в. обратились к заместителю Кавказа с ходатайством открыть новые светские школы, увеличить стипендии для горцев в гимназиях и создать на Северном Кавказе высшее учебное заведение [17, с.145–146] и т.д.

Наиболее сложными для восприятия мусульман оказались вопросы, связан-

ные с преподаванием русского языка в мусульманских школах и возможностью обучения у иноверцев в принципе. (Даже М.Ф.Ахундов, человек весьма далёкий от религиозных предрассудков, вполне осознавая эту проблему, устами своего героя вопрошал: «Необходимо отправиться в Европу, изучить их (науки – А.Г., Л.Б.) там. Но возможно ли отправиться в Европу? Каким образом общаться с гуярами?» [2, с.58].) Просветители понимали, что изучение русского языка наиболее простой и естественный в данной ситуации способ приобщения к научным знаниям. «Незнание русской речи, – подчёркивал И.Гаспринский, – изолирует его (мусульманина – А.Г., Л.Б.) от русской мысли и литературы, не говоря уже о полнейшей изолированности в отношении общечеловеческой культуры» [6, с.21]. Однако сложившиеся стереотипы, связанные с насильственной христианизацией, сформировали мощный психологический барьер неприятия. Ш.Марджани и Х.Фаизханов понимали, что «начиная это дело (школьную реформу – А.Г., Л.Б.), надо опасаться совершить что-то, что выглядело бы сомнительно с точки зрения религии» [16, с.26]. Фаизханов в письме к Марджани осторожно спрашивал: «Нет ли какой-либо поддержки в шариате, хотя бы самой слабенькой в виде преданий, чтобы воспользоваться [выгодами] вышеуказанного участия [правительства в содержании медресе] не будет ли других отрицательных последствий от этого? Не окажет ли сопротивление общественное мнение?» [14, с.133–134].

В «Реформе медресе» Х.Фаизханов воззвал к великим традициям прошлого. «В период могущества ислама, то есть в период арабских халифов, династии Саманидов и тюркских правителей династии Сельджукидов, в мусульманских городах были большие медресе, в них преподавались все шариатские науки того времени, естественные и точные науки, гуманитарные науки. Также мусульмане сами многого достигли в различных областях науки,

были выше всех народов того времени, в том числе и христиан, в вопросах знания и образования. И совершенно не отказывались получать знания у представителей других религий» [16, с.16]. Обращение к хадисам (в интерпретации просветителя) также приводило к аналогичным выводам: «мусульманин должен брать знания там, где находит, даже у представителя другой религии» [16, с.15].

Что касается преподавания русского языка, то Х.Фаизханов, прежде всего, исходил из просветительской целесообразности этого начинания. «Хорошо зная русский язык и читая после окончания медресе русскоязычные книги (поскольку русская литература очень богатая), они могут совершенствовать свои знания... Они станут причиной прогресса миллионов мусульман...» [16, с.20]. «Если наши ученые будут знать русский язык, то они могли бы переводить полезные и нужные книги на наш язык» [16, с.47]. Не пренебрёг Фаизханов и более прагматичными доводами. «Мы мусульмане-татары, будучи народом, живущим под властью русского государства, просто вынуждены знать русский язык. Простой народ, проживающий в деревнях, должен знать русский, чтобы понимать все запреты и предписания местных властей, чтобы добиваться справедливости в судах. Также понимать и пользоваться теми новшествами (реформы Александра II – *А.Г., Л.Б.*), которые вводятся государством для облегчения жизни народа. ...Купцы должны знать русский, и если они понимают, то могут читать газеты, быть в курсе торговых дел, контролировать их. Они также могут в полной мере пользоваться решениями государства, облегчающими их деятельность. ...Имамам также необходимо знать русский, ведь документация Духовного собрания ведётся по-русски. ...Если муллы будут владеть русским языком, то, зная наши цели и задачи, они смогут (в земствах – *А.Г., Л.Б.*) защищать их» [16, с.46–47]. (В письме к Марджани добавляет: «В противном случае государство не окажет

помощи» [14, с.133].) Надежда на помощь государства, по всей видимости, была продиктована крайней скудностью вакуфных (общественных) средств в Поволжье, ликвидированных после падения Казанского ханства. Рост числа вакфов начинает расти лишь во второй половине XIX века, что позволило реформаторам впоследствии сориентироваться на традиционное вакуфное финансирование [15, с.14–25].

Осознавая недостаточность аргументации Х.Фаизханова, Ш.Марджани в книге «Вафият ал-аслаф...» не просто повторяет доводы своего ученика, но заостряет политическую составляющую проблемы, обозначая грань уступок и компромиссов. Причину неудачи проекта Фаизханова он видит, прежде всего, в том, что «всё это столкнулось с клеветой и измышлениями завистников и врагов». Поэтому по поводу преподавания русского языка он, обращаясь к традиционалистски настроенной части мусульманского общества, поясняет: «Хусаин б. Фаизханов объяснил..., что это всего лишь средство получить разрешение от правительства, цель же – возрождение утраченных и забытых наук» [19, с.92]. «Осуществление подобного (создание нового медресе – *А.Г., Л.Б.*) возможно лишь при согласии и содействии российского государства. Для того чтобы получить такое согласие и добиться положительного отношения русских к изучению необходимых нашему народу предметов, необходимо ввести хотя бы для определённой части учащихся медресе изучение русского языка и письменности. Ведь наша страна связана с русским государством, постоянно возникает потребность в русском языке и для того, чтобы избежать неприятностей от действующих законов, которые все составлены на этом языке, его нужно знать. ...Защита мусульманской веры от нападок неверных и предупреждение мусульман об опасности позволительны и обязательны. Но это можно сделать, только зная язык неверных и читая их книги» [19, с.90, 91, 93].

Несмотря на эти разъяснения новации Х.Фаизханова, Ш.Марджани и других реформаторов пожали бурю. «Засим я нисколько не огорчаюсь от бешенства и клеветы своих противников и врагов, наоборот, горжусь этим. Я не стану, слава Аллаху, неверным от того, что они меня обвиняют в ереси», – в пылу полемики отвечал Фаизханов, – «Моё это убеждение относительно медресе сильнее их. И бешенство их изо дня в день укрепляет мою убеждённость» [14, с.136]. Эмоциональный накал страстей иллюстрирует восклицание Марджани в сердцах брошенное в адрес противника реформ имама Кышкари: «Да ускорит Аллах его гибель и да пошлёт его в ад!» [19, с.92]. (Ожесточённость споров во многом предопределялась тем, что речь шла не только об изменении порядков в школе, «но и вообще во всей жизни татар-магометан» [7, с.69].)

В последующие годы видными идеологами воинствующего консерватизма стали И.Динмухамметов (Ишми ишан), Ш.Мухамматов, Г.Мухутдинов и др. В своих многочисленных произведениях (более 40 наименований) Динмухамметов критиковал положения учёных, увлечшихся «усули джадид» (новым методом обучения), обвиняя их в том, что они, обратившись к новшествам, забыли основы ислама, изложенные в древних книгах. В этом же духе выступал Мухутдинов. Осуждая новации, он настаивал на том, что ничто так не вредит обществу, как новые порядки в школе, идущие в разрез со старыми, которые, безусловно, разрушают основы религии [9]. Несмотря на видимое идеологическое размежевание мусульманских интеллектуалов, теоретические грани их споров едва ли были чётко очерчены. В этот период появлялись труды, в которых одновременно критиковались как И.Динмухамметов, так и Ш.Марджани. Например, джадид (новатор) Мухамметназип Тюнтери (Шамсутдинов), выступая за модернизацию учебного процесса и критикуя старые взгляды, вместе с тем призывал не доверять учёным, вводя-

щим новшества и т.д. Однако в целом, несмотря на жёсткую общую полемику идеи модернизации постепенно пробивали себе дорогу.

Безусловным прорывом в борьбе за новую школу стало открытие И.Гаспринским первого светского медресе в Бахчисарае в 1884 г. Медресе под руководством Гаспринского вскоре стало образцовой школой «новометодного» (или джадидского, новаторского) направления в России. Здесь были введены: звуковой метод обучения грамоте, классная система, светские дисциплины, обучение русскому языку, программы, новые учебники, учебные пособия, экзамены и т.д. Вслед за Бахчисараем на «новый метод» перешли такие крупные медресе как «Мухаммадия», «Касимия» (Казань), «Усмания», «Галия» (Уфа), «Хусаиния» (Оренбург), «Буби» (с. Иж-Бобья Сарапульского уезда Вятской губ.), «Расулия» (Троицк) и др. (более 500 школ разных местностей). В медресе «Мухаммадия» наиболее полно «было достигнуто совмещение богословского образования с общим». Кроме элементарных предметов здесь «в довольно широком объёме» преподавались геометрия, общая история, логика, психология, педагогика, учение о нравственности и др. [7, с.70, 103]. В начальных классах религиозным предметам отводилось 39, светским – 111 часов, в средних классах соответственно 43 часа и 131 час. В медресе «Хусаиния» при этом получали образование воспитанники из всех регионов России: Поволжья, Крыма, Кавказа, Средней Азии, Сибири (татары, башкиры, казахи, узбеки и др.).

О развитии образования мусульман свидетельствует тот факт, что только в Казанской губернии в начале XX в. функционировало до 1000 мусульманских школ в которых обучалось 70 тыс. учащихся: 1 учащийся на 9 мусульман, 1 учащаяся на 12 мусульманок (для сравнения у русского населения: 1 учащийся на 14 мужчин, 1 учащаяся на 55 женщин) [11, с.269]. В результате даже такой принципиальный

противник «мусульманской общеобразовательной школы», как Я.Д.Коблов признал (1908): «Среди народностей, населяющих восточную часть России, татарские магометане по грамотности занимают первое место. Процент грамотных среди них очень велик даже по сравнению с русскими» [7, с.1].

«Новый метод, зародившийся в Крыму и Поволжье среди татарской интеллигенции, быстро распространился в Туркестане...» [5, с.206]. Первая «новометодная» школа была открыта в Андижане (1889) при хлопкозаводе по инициативе владельца; за 10–15 лет они возникли почти во всех крупных городах и кишлаках Туркестана. По сообщению члена Государственной Думы С.Максуди «новометодных» мектебов в Коканде насчитывалось – 16, в Ташкенте – 20 [13]. Причём учителями в среднеазиатских школах, как докладывал чиновник МВД (1910), «в громадном большинстве, если не исключительно, являются казанские татары» [11, с.38]. Н.И.Бобровников при этом поясняет, что туркестанские мусульмане, не имея своей независимой печати, всецело «питаются литературой привозною, преимущественно татарскою. Последняя же до такой степени проникнута новометодными идеями, что невозможно ожидать, чтобы кто-либо из читающих мусульман стал жертвовать на осуждённые историей (старометодные – А.Г., Л.Б.) учреждения» [3, с.88]. В результате уже в начале XX в. 90% (по утверждению Р.И.Нафигова) всех мектебов и медресе примкнули к новометодному направлению [11, с.2]. А к 1916 г., по мнению А.Беннигсена, в Российской империи насчитывалось более 5 тысяч джадидских школ (на Средней Волге, Кавказе, в Приуралье, Казахстане и Туркестане) [6, с.87]. Не без гордости А.Цаликов писал о своих соотечественниках, что «горские племена уже выдвинули из своей среды значительную интеллигенцию, а вот напр., осетины, то те, в смысле школ и просвещения, в последнее время оставили даже и русское население края в лице казачест-

ва» [17, с.146]. Важную роль в распространении «нового метода» сыграла позиция видных улемов Х.-Г.Габаши, Р.Фахретдина, М.Бехбуди и др. Не случайно ОМДС выступало своеобразным координационным центром «новометодных» преобразований, пропагандируя джадидскую систему в своём официальном органе [18, с.36].

Отношение официальных органов к процессам модернизации мусульманской школы было в целом отрицательным. При этом предпринимались неоднократные попытки взять под контроль многочисленные мектебы и медресе, директивным путём ввести преподавание русского языка и т.д. Сделав ставку на интеграцию инородцев в систему государственного образования, правительство стремилось тем самым максимально усилить социокультурную ассимиляцию мусульманских народов Российской империи. К началу XX в. возобладала установка, направленная на консервацию мусульманской школы в рамках сугубо религиозного образования. К нарушителям начали применяться суровые меры: вплоть до закрытия школ и ареста учителей. Данная политика (в отношении мусульманских учебных образований) ещё более усилилась при советском режиме. В 20-е годы мусульманские школы, как реформированные, так и чисто религиозные были закрыты. Только в 90-е годы XX в. вновь появились условия для возрождения (на основе традиций джадидизма) системы мусульманского конфессионального образования.

Литература

1. Ахмет Ц-ов [Цаликов А.]. Русская бюрократия и кавказские горцы // Вестник Европы. 1909. – Т.V. – Кн. 9 (сентябрь). – С. 298–316.
2. Ахундов, М.Ф. Избранные философские произведения / М.Ф. Ахундов. – Баку: Азернешр, 1982. – 340 с.
3. Бобровников, Н.А. Русско-туземные училища, мектебы и медресы Средней Азии. Путевые заметки / Н.А. Бобровников. – СПб., 1913. – 90 с.

4. *Валиди, Дж.* Очерк истории образованности и литературы татар (до революции 1917 г.) / Дж. Валиди. – М.- П.: Гос-е изд-во, 1923. – 106 с.
5. *Вахабов, М.Г.* Формирование узбекской социалистической нации / М.Г. Вахабов. – Ташкент: Госиздат УзССР, 1961. – 588 с.
6. *Исмаил Бей Гаспринский.* Россия и Восток. – Казань: Тат. книж. изд-во, 1993. – 130 с.
7. *Коблов, Я.Д.* Конфессиональные школы казанских татар / Я.Д. Коблов. – Казань: Центральная типография, 1916. – 119 с.
8. Мнение таврических мурз Арслан-Бей-Таци-Оглу и Абдуveli Мурзы Карашайского // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1867. – Ноябрь. – С. 135–136.
9. *Мухутдинов, Г.* Железные острия относительно несообразностей в новых порядках / Г. Мухутдинов. – Казань, 1899. – 155 с.
10. *Насыри, К.* Избранные произведения / К. Насыри. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1977. – 256 с.
11. *Нафигов, Р.И.* Формирование и развитие передовой татарской общественно-политической мысли. (Очерк истории 1895–1917 гг.) / Р.И. Нафигов. – Казань: КГУ, 1964. – 444 с.
12. *Остроумов, Н.* Мусульманские мактабы и русско-туземные школы в туркестанском крае / Н. Остроумов // Журнал Министерства народного просвещения. – 1906. – Ч. I. – Январь. – С. 113–166.
13. Тарджеман. – 1910. – № 42. – 15 октября.
14. *Усманов, М.* Заветная мечта Хусаина Фаизханова. Повесть о жизни и деятельности / М. Усманов. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. – 223 с.
15. *Фаизханов, Г.Ф.* Мухаррик аль-афкар. (Двигатель мыслей. Исследование состояния знания, образования, ремесла и предпринимательства у татар России) / Г.Ф. Фаизханов. – Н. Новгород: ИД «Медина», 2006. – 61 с.
16. Хусаин Фаизханов. Жизнь и наследие: историко-документальный сборник. – Нижний Новгород: ИД «Медина», 2008. – 152 с.
17. *Цаликов, Ах.* Кавказ и Поволжье. Очерки инородческой политики и культурно-хозяйственного быта / Ах. Цаликов. – М.: Издание М. Мухтарова, 1913. – 184 с.
18. *Шакуров, Ф.Н.* Развитие исторических знаний у татар до февраля 1917 года / Ф.Н. Шакуров. – Казань: КГУ, 2002. – 127 с.
19. *Шихаб ад-дин Марджани.* Вафият ал-аслаф ва тахият ал-ахлаф (Подробное о предшественниках и приветствие потомкам) / пер. с араб., коммент., предисл., примеч. А.Н. Юзеева – Казань: Изд-во «Иман», 1999. – 125 с.

УДК 37.086

ПРОБЛЕМА ОТВЕТСТВЕННОСТИ НАУКИ И УЧЕНЫХ В ТРАКТОВКЕ А.Д. САХАРОВА

О.И. Донецкая

Аннотация

Проблема ответственности, в особенности ученых и науки, стала объектом философского, этического, социологического, педагогического осмысления во второй половине XX века, что было обусловлено небывалыми темпами научно-технического прогресса и его разрушительным влиянием на среду обитания человека. Критическому пересмотру подверглась идея «служения истине ради нее самой». С особой остротой данная проблематика воспринималась физиками: в России значительный вклад в развитие этики науки и техники внес А.Д. Сахаров.

Ключевые слова: ответственность ученых, ответственность науки, этос науки, этика науки и техники, глобальная ответственность.

Abstract

The problem of the responsibility, in particular that of scientists and science, became the object of philosophical, ethical, sociological and pedagogical comprehension in the latter half of the 20th century. It was caused by the unprecedented speed of scientific and technical progress and its destructive influence on the human environment. The idea of the «service to truth for its own sake» was critically rethought. This issue was perceived and contemplated by physicists in a particularly acute way. In Russia it was A.D. Sakharov who made a great contribution to the development of ethics of science and technology.

Index terms: responsibility of scientists, responsibility of science, ethos of science, ethics of science and techniques, global responsibility.

Русский физик А.Д. Сахаров (1921–1989), известный всему миру, прежде всего, как изобретатель советской водородной бомбы и лауреат Нобелевской премии мира, является ярчайшим примером гражданского мужества и нравственной ответственности ученого. Он внес значительный вклад в развитие этики науки и техники в России. Центральные проблемы его общественно-публицистических произведений – ответственность ученого за результаты своей деятельности и этос современной науки. Обращение ученых-естественников к данной теме вытекает из самой специфики их научной деятельности, связанной с активным преобразованием мира и зачастую оказывающей судьбоносное влияние на будущее человечества.

Проблема ответственности стала объектом пристального философского и социологического анализа во второй половине XX в., что было обусловлено современной научно-технической революцией, ее достижениями и созданием на этой базе оружия

массового уничтожения, которое стало источником постоянной угрозы существованию человечества [1].

Поэтому не удивительно, что с особой остротой данная проблематика в период после Второй мировой войны воспринималась именно физиками. Широко известна позиция Макса Борна, лауреата Нобелевской премии по физике, по поводу последствий научно-технической революции, оказавшими, по его мнению, отрицательное воздействие на моральные традиции современной культуры. Ему принадлежит ряд публикаций о роли науки в истории общества и ответственности ученых за сложившуюся в мире ситуацию и, прежде всего, за создание оружия массового уничтожения и угрозу ядерной войны. Он пишет, что в науке невозможно сохранение старого идеала служения знанию ради него самого: вера в то, что поиск истины есть добро само по себе, оказалась прекрасным сном, поэтому человечество должно стряхнуть с себя «власть техники» и вернуться к

«действительным ценностям: миру, любви, скромности, уважению, удовлетворенности, высокому искусству и истинной науке» [4].

Большинство из одиннадцати ученых, инициировавших в 1955 г. подписание манифеста Рассела – Эйнштейна, призывавшего к необходимости использования исключительно мирных средств для урегулирования международных проблем, также были физики. Далее последовали декларация Майнау с призывом к отказу от ядерных вооружений; Гёттингенский манифест, направленный против приобретения правительством ФРГ ядерного оружия; Маунт-Кармельская декларация по технике и моральной ответственности, констатирующая морально-этическую несостоятельность использования энергии атома в военных целях и многие другие воззвания и манифесты, свидетельствующие о необходимости общественного контроля за использованием достижений современной физической науки.

Ф. Бопп, М. Борн, П.У. Бриджмен, В. Вальхер, К.Ф. фон Вайцзеккер, К. Виртц, В.Гердлах, О. Ган, Ф. Жолио-Кюри, Л. Инфельд, Х. Копферманн, М. фон Лауе, Х. Майер-Лейбниц, Й. Маттаух, Р. Оппнгеймер, Ф.А. Панет, В. Пауль, С.Ф. Пауэлл, В. Рицлер, Д. Ротблат, Р. Флейшманн, В. Хайзенберг, О. Хаксель, Ф.Штрассманн, А. Эйнштейн – далеко не полный список западных ученых-физиков, принимавших участие в разработке многочисленных документов общественно-политического характера 2-й половины XX в.

Такой массовой активности ученых нельзя было ожидать за «железным занавесом», в СССР. Тем ценнее одинокий голос А.Сахарова. Остановимся кратко на его общественной деятельности. Ее начало практически совпадает с зарождением Пагуошского движения ученых. Так, его супруга Е.Боннэр пишет, что сам Сахаров началом своей общественной деятельности считал выступления против ядерных испытаний в атмосфере в 1956–1962 гг. Хотя Советский

Пагуошский комитет был создан в Москве в 1957 г., А.Сахаров не был его членом. Занимаясь проблемами влияния излучения на наследственность, А. Сахаров стал одним из инициаторов Московского договора о запрещении ядерных испытаний в атмосфере, космическом пространстве и под водой (1963). В 1966 г. подписал открытое коллективное письмо 25 деятелей советской науки, литературы и искусства Л. Брежневу о недопустимости реабилитации И. В. Сталина. За статью «Размышления о прогрессе, мирном сосуществовании и интеллектуальной свободе», в которой идет речь о необходимости конвергенции капиталистической и социалистической систем, ученый был отстранен от секретной работы. В 1969 г. А. Сахаров передал почти все свои сбережения на строительство онкологической больницы и в Красный Крест. В 1970 г. он стал одним из основателей Комитета прав человека, второй независимой гражданской ассоциации в СССР; и с этих пор он становится одной из центральных фигур в правозащитном движении. На полученную в 1974 г. премию Чино дель Дука, присуждаемой авторам, чьи произведения способствуют утверждению гуманизма в современном мире, основал Фонд помощи детям политзаключенных. Открытые гонения начались в 1973 г. после публикации в газете «Правде» письма сорока академиков. В 1975 г. Сахарову была присуждена Нобелевская премия мира. В 1980 г. после выступлений против ввода советских войск в Афганистан Сахаров был лишен всех правительственных наград и без следствия и суда выслан в Горький. Здесь за ним был установлен круглосуточный милицейский контроль, его никто не мог навещать без разрешения властей. Сахаров трижды объявлял голодовку, кончавшуюся насильственным кормлением в больнице. В ссылке Сахаров написал одну из своих основных публицистических работ «Опасность термоядерной войны», предложив конкретные пути всеобщего разоружения. После прихода к власти М. Горбачева в 1985 был

возвращен в Москву. В 1989 был избран народным депутатом СССР и введен в состав комиссии по выработке новой Конституции. Сахаров был сторонником рыночных реформ, активно выступал за плюрализм в политике и общественной жизни. Он горячо отстаивал идею нравственной политики [3].

Как видим, А. Сахаров вел активную общественную деятельность, проявлял свою позицию по самым разнообразным общественно-значимым проблемам: это защита прав человека, демократизация политического режима, отмена смертной казни, разоружение, демографический кризис и т.д. Не удивительно, что именно тема ответственности красной нитью проходит через все его работы. Так, в статье «Ответственность ученых» А.Сахаров подчеркивает, что эта сфера выходит далеко за профессиональные рамки и охватывает также общественные аспекты, «широкий круг нравственных и общечеловеческих проблем» [12]. Эти две ипостаси – профессиональную и общественную – невозможно разделить, ведь «уже информационная деятельность ученых, популяризация научных знаний, предложения или предупреждения носят ... смешанный профессионально-общественный характер» [12]. При этом Сахаров подчеркивает совершенно особый характер ответственности ученых: ее груз намного тяжелее, чем чей бы то ни было. Он обосновывает это, главным образом, тремя обстоятельствами. Во-первых, только ученые и инженеры могут реально оценить как пользу от внедрения современных достижений науки и техники, так и связанные с этим риски и опасности, что связано с их большей информированностью и компетентностью в научно-технических вопросах. Во-вторых, он считает, что в тоталитарных обществах ученые обладают большей свободой и более широкими возможностями влиять на власть, что само по себе накладывает особые обязательства. В-третьих, особую ответственность на ученых налагает «всемирный характер науч-

ного сообщества», то, что они «образуют единственное пока реально существующее международное сообщество» (статья написана в 1981 г.). Следовательно, ученые представляют собой реальную силу, особенно в вопросах разоружения, которое А.Сахаров считал «необходимым и возможным» [12]. Именно «ученые, международное сообщество ученых в целом могут сделать очень много для сохранения мира во всем мире, для международного доверия и безопасности, для разоружения, для прогресса и защиты прав человека» [16].

А. Сахаров не разделяет пессимистического взгляда на развитие науки и научно-технический прогресс. В письме к Г.Бёллю он пишет, что «не согласен с оценкой роли прогресса (роста) как в основном разрушительного фактора жизни общества», ведь «прогресс снимает остроту распределения материальных благ (питания, одежды, жилья, возможности отдыха и лечения, материальных основ культуры – книг, радиоприемников, средств транспорта). В этом смысле прогресс демократичен и несет освобождение всем людям – конечно, в данный момент относительное и неполное», именно прогресс «продлил в развитых странах жизнь человека почти вдвое за последние несколько десятилетий» [14].

Но при этом А. Сахаров глубоко убежден в необходимости контроля за научно-техническим прогрессом, в особенности над военным применением достижений науки. Такой контроль возможен только со стороны ученых и широкой общественности. Поэтому А.Сахаров не может не касаться внутривнутриполитических аспектов данной проблематики, ведь прозрачность, открытость, подконтрольность власти – это характеристики демократического общества. Ущерб, который с собой несет прогресс, «печален», но «не столь трагичен», потому что демократическое общество (в частности, пресса), с точки зрения Сахарова, сможет защитить интересы большинства [14]. Но в СССР не было демократических инструментов контроля, поэтому А. Са-

харова беспокоит не только то, что часто общественные дискуссии, связанные с научно-техническим прогрессом, ведутся «на низком уровне информации», но и то, что подчас это делается «недобросовестно», «с предвзятостью», «под влиянием политических страстей» [12].

А. Сахаров увязывает проблему мира с защитой прав человека. Ведь разоружение возможно только на основе доверия и взаимопонимания, а доверие между странами может возникнуть только при условии подконтрольности власти, предупреждающей «злоупотребления во внутренних и международных делах». В свою очередь, условием реальной подконтрольности власти является гарантия демократических свобод, в частности «свободы убеждений и информационного обмена, свободы передвижения», «реальной свободы информации». Поэтому А. Сахаров требует разрешения свободной продажи газет, журналов и книг, публикуемых за рубежом, отмены цензуры, прекращения глушения иностранных радиопередач, отмены цензуры, «всемирной амнистии узников совести», разрешения на эмиграцию. Он обращается к иностранным ученым с горячим призывом более энергично выступить в защиту репрессированных в СССР ученых, вплоть до таких чрезвычайных мер, как прекращение научных контактов, ведь им не грозят «тюрьмы и лагеря за общественную деятельность». Отмечая, что «среди какой-то части западной интеллигенции распространено предубеждение против общественной деятельности как политики», он подчеркивает, что защита прав человека и борьба за освобождение узников совести – это не политика, а «борьба за сохранение мира и нравственных ценностей, выработанных всем развитием цивилизации». «Защита справедливости, международная защита конкретных жертв насилия, защита высших интересов человечества – долг каждого ученого» [12]. В своей нобелевской лекции «Мир. Прогресс. Права человека» он указывает на прямую связь между этими

тремя целями (миром, прогрессом и правами человека: «нельзя достигнуть какой-либо одной из них, пренебрегая другими», ведь «международное доверие, взаимопонимание, разоружение и международная безопасность немыслимы без открытого общества, свободы информации, свободы убеждений, гласности, свободы поездок и выбора страны проживания». Именно «свобода убеждений, наряду с другими гражданскими свободами, является основой научно-технического прогресса и гарантией от использования его достижений во вред человечеству, тем самым основой экономического и социального прогресса» [11].

В этом проявляется глубоко гуманистическая направленность воззрений А. Сахарова: «Я защищаю тезис о первичном, определяющем значении гражданских и политических прав в формировании судеб человечества. Эта точка зрения существенно отличается от широко распространенных марксистских, а также технократических концепций, согласно которым определяющее значение имеют именно материальные факторы, социальные и экономические права» [11].

Среди подходов к происхождению понятия ответственности в упрощенном виде можно выделить три основных: теологический, социологический и метафизический [1]. Если исходить из этой точки зрения, то А. Сахаров является ярким представителем социологического подхода, согласно которому ответственность рассматривается как этическая сторона власти [7]. Знание – это тоже власть, ведь наука открывает человечеству источники невиданного могущества над природой. Этим и определяется ответственность ученого, и А. Сахаров неоднократно говорит о большей ответственности в связи с большей информированностью.

Разделяя позиции ученых Пагоушского движения, А. Сахаров вносит свой вклад в разработку новой концепции ответственности. Новое понимание ответственности

выходит за рамки морального обязательства человека перед человеком, она подразумевает отношения человека и всего мира [7]. Уже у М. Вебера ответственность не ограничивается более только настоящим и прошлым, тогда как традиционные этические универсалии были построены как действительные в период человеческой жизни [17]; основной акцент переносится уже на предвидимые последствия действий, однако в целом подразумевается достаточно кратковременный эффект. Условия же современной техногенной цивилизации постоянно изменяются, последствия внедрения научных открытий могут приобретать глобальный характер, и с этим связана необходимость расширения сферы ответственности и переосмысления ее содержания и этического статуса. В основе переосмысления лежит новое отношение человека к возможностям его собственной свободы, которую ему дает научно-техническое развитие. Новая степень свободы, проявляющаяся также и в свободе разрушения, выходит за рамки традиционных норм и ценностей. Прежние этические концепции оказались не способными решить проблемы, связанные с бурным научно-техническим развитием, поскольку традиции, в которых ранее во многом коренились исходные моральные принципы, во многом оказались разрушенными. Они утратили свое значение в связи с глобальными процессами, развивающимися в обществе, и быстрым темпом изменения производства, переориентацией его на массовое потребление. В ситуации, когда власть ученого, инженера, проектировщика оказывается все большей, и при этом прогнозирование последствий не всегда может быть достаточно реалистичным, моральная рефлексия о науке и технике становится рефлексией о будущем развитии человечества. Ответственность становится «фундаментальной характеристикой бытия», она может выступить «действенным морально-нравственным механизмом сдерживания негативных последствий

технической деятельности» [8]. Именно этих две новых качества в новом понимании ответственности ученых – ее глобальный характер и направленность в будущее – подчеркивает Сахаров в речи по поводу присуждения премии имени Лео Сциларда Сахаров, говоря об «обостренном чувстве личной ответственности за судьбу людей на нашей планете, за возможные последствия великих побед науки» [15].

В своей книге Р. Медведев называет Сахарова слишком материалистичным [6]. Однако это не так. В своих воспоминаниях Сахаров пишет, что его мама была верующей, она учила его молиться перед сном, водила в церковь. В конце своей жизни этот великий физик писал: «Сейчас я не знаю, в глубине души, каковы мои позиции на самом деле: я не верю ни в какие догматы, мне не нравятся официальные церкви... В то же время я не могу представить себе Вселенную и человеческую жизнь без какого-то осмысляющего их начала, без источника духовной «теплоты», лежащего вне материи и ее законов. Вероятно, такое чувство можно назвать религиозным» [9]. Сахаров питал глубокое уважение к искренне верующим и защищал права религиозных диссидентов. В Лионской лекции он пишет: «В период возрождения, в XVIII, в XIX веках казалось, что религиозное мышление и научное мышление противопоставляются друг другу, как бы взаимно друг другу исключают. Это противопоставление было исторически оправданным, оно отражало определенный период развития общества. Но я думаю, что оно имеет какое-то глубокое синтетическое разрешение на следующем этапе развития человеческого сознания. Мое глубокое ощущение... – существование в природе какого-то внутреннего смысла, в природе в целом» [10].

Закончить статью хочется данными социологических опросов, проведенных в конце прошлого века, которые приводит в своей книге Р. Медведев «Солженицын и Сахаров». На вопрос «Кого вы могли бы назвать «человеком столетия» для России?»

большинство россиян среди десяти имен назвали имя А. Сахарова, – и это яркое свидетельство того, что его деятельность, его идеи «оставили заметный след в истории развития общественного сознания» в России [6].

Литература

1. *Аль-Ани, Н.М.* Философия техники: очерки истории и теории. – СПб, 2004. – 184 с.
2. *Анохина, С.Е.* Прошлое и настоящее этики технологий: к истории определения понятия // Вестник науки Сибири. – 2012. – № 1 (2). – С. 210 – 213.
3. *Боннэр, Е.Г.* Сахаров Андрей Дмитриевич. Философский словарь. – <http://enc-dic.com/philosophy/Saharov-Andrej-Dmitrievich-3488.html>
4. *Борн, М.* Моя жизнь и взгляды. – М.: Прогресс, 1973. – 176 с.
5. *Воденко, К.В.* Социальная ответственность ученого и этос современной науки // Вестник ЮРГТУ. – 2011. – №1. – С. 210 – 215.
6. *Медведев, Р.А.* Солженицын и Сахаров. – М.: Права человека, 2002. – 272 с.
7. *Митчем, К.* Что такое философия техники? / пер. с англ.; под ред. В.Г.Горохова. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 290 с.
8. *Платонова, А.В.* Проблема ответственности в философии техники: историко-философская реконструкция / Диссертация. – Томск, 2007. – 145 с.
9. *Сахаров, А.Д.* Воспоминания. Полное издание в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2011. – 1277 с.
10. *Сахаров, А.Д.* Лионская лекция. В: Сахаров А.Д. Воспоминания. Полное издание в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2011. – С. 1158–1163.
11. *Сахаров, А.Д.* Мир. Прогресс. Права человека. – http://yabloko.ru/Themes/History/sakharov_nobel_lec.html
12. *Сахаров, А.Д.* Ответственность ученых. – <http://www.sakharov-archive.ru>
13. *Сахаров, А.Д.* Открытое письмо об Афганистане. В: Сахаров А.Д. Воспоминания. Полное издание в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2011. – С. 1012–1014.
14. *Сахаров, А.Д.* Переписка с Генрихом Бёллем. В: Сахаров А.Д. Воспоминания. Полное издание в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2011. – С. 999–1003.
15. *Сахаров, А.Д.* По поводу присуждения премии имени Лео Сциларда. В: Сахаров А.Д. Воспоминания. Полное издание в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2011. – С. 1019–1020.
16. *Сахаров, А.Д.* Участникам Пагоушской конференции. В: Сахаров А.Д. Воспоминания. Полное издание в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2011. – С. 1142–1144.
17. *Солодкая, М.С.* Ответственность субъекта управления: состояние проблемы и перспективы исследования // Credo. – 1998. – С. 33–44.

УДК 94(47).08

«НОВЫЕ ЛЮДИ» В ТАТАРСКОМ ОБЩЕСТВЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ

Л.Р. Габдрафикова

Аннотация

В статье рассматривается становление в татарском обществе новой социально-профессиональной группы – светских учителей. Анализируется мировоззрение, образ жизни, материальное положение педагогов, отношение населения к ним.

Ключевые слова: учитель, интеллигенция, модернизация, ислам, татары, повседневность, история педагогики.

Abstract

The paper describes the emergence of the new socio-professional group of the Tatar society, namely secular schoolteachers. Their worldview, lifestyle and material standing are being analyzed in this paper. The paper also touches the popular sentiment towards schoolteachers.

Index terms: schoolteacher, intelligentsiya, modernization, Islam, Tatars, everyday life, history of pedagogy.

Одним из признаков утверждения буржуазных отношений в татарском мусульманском обществе стало появление национальной светской интеллигенции. Наиболее многочисленной группой людей умственного труда в начале XX века стали мугаллимы (учителя). Это были люди нового поколения, с широким кругозором, восприимчивые к новациям и интересующиеся западной культурой. В мае 1906 года в Казани состоялось всероссийское совещание татарских учителей. Обсуждаемые вопросы сводились в основном к учебным требованиям [2, с.152]. Спустя несколько лет в татарской прессе появились уже статьи о необходимости создания профессионального союза мугаллимов [6, с.150].

Учителя стали играть заметную роль в жизни татарского общества: старшее поколение относилось к ним с недоверием, но среди молодежи они пользовались уважением. Положительный образ новых героев нашел свое отражение и в татарской литературе этого периода. Например, только у Гаяза Исхаки были пьесы «Мугаллима», «Мугаллим», которые были довольно популярны у татарской театральной публики. В Оренбурге в 1913–1914 гг. издавался спе-

циальный педагогический журнал «Мугаллим» [7, с.212].

Появление мугаллимов стало возможным, в первую очередь, благодаря инородческим учительским школам. Казанская татарская школа (1876–1917) была наиболее успешной. Недолго проработало аналогичное учебное заведение в Уфе, затем оно было переведено в Оренбург. Выпускники этих школ преподавали в русско-татарских народных училищах (их называли народными учителями), а также в русских классах при медресе.

Кроме того, появились среди татар и домашние учителя. Как правило, это были молодые люди, получившие домашнее образование. Они сдавали экзамен по отдельному предмету и получали право на преподавание данной дисциплины в домашних условиях, но только среди своих единоверцев. За экзамен будущие учителя платили специальную госпошлину [11].

Собственно слово «мугаллим» относилось, прежде всего, к тем учителям, кто занимался педагогической работой в медресе. Многие из них учились в заграничных учебных центрах: Стамбуле, Бейруте, Каире и других городах. Они сменили воспитателей старого образца – хальф. Как заметил

издатель-редактор журнала «Мугаллим» Хасан Али в 1913 году: «Имеется большая разница между учителем, окончившим какую-нибудь специальную школу и хальфой, окончившим высшие курсы медресе, в деле обучения и воспитания. (...) что бы быть учителем недостаточно изучать «Дурус-эн-нахвие» в разных «Рушдие» и заниматься практикой в течение двух лет» [17, с.805].

Хальфы по своему статусу оставались теми же шакирдами (учащимися медресе), мугаллимы же являлись людьми со стороны, преимущественно, с законченным образованием. Но еще одной важной разницей стало то, что хальфа жил за счет пожертвований учеников, мугаллим получал фиксированную заработную плату. Например, от попечителя медресе. Кроме того, он преподавал отдельные светские предметы. Хальфа же помогал шакирдам в подготовке домашних заданий и был ближайшим помощником мударриса (руководителя медресе) в воспитательной работе.

Но самое главное, мугаллимы кардинально отличались от хальф своим поведением. Последние относились к мулле с почтением, во всем следовали его указаниям и подражали ему, надеясь получить в будущем, с рекомендациями мударриса, место в каком-нибудь богатом приходе. Мугаллимы были уже свободны от таких ожиданий и не строили никаких планов по поводу карьеры религиозного служителя. Наоборот, их знания и либеральный подход к жизни вызывали восторг у учеников медресе, а мударрис и мугаллим нередко начинали конкурировать между собой за авторитет не только среди шакирдов, но и у прихожан мечети. «Какую не возьмешь татарскую газету в руки, почти всегда и во всех наталкиваешься на одно и то же. По доносу муллы полиция обыскивает бедняков-учителей, или её усердиями того же муллы сеется вражда между населением и педагогами», – отмечал в 1911 году автор астраханской газеты «Идель» А.Махмудов [9, с.473]. И это явление наблюдалось пов-

семестно. «Муллы жалуются на то, что они, по причине появления мугаллимов, упали в глазах мужиков, а мугаллимы жалуются на то, что муллы стараются, выставив их перед мужиками в дурном свете, воспрепятствовать возвращению их в село во второй раз, – писал один из корреспондентов казанской газеты «Баянель-хак» в 1913 году, – Хотя наши мугаллимы и не являются педагогами, окончившими курс в учительских семинариях со специальной национальной программой, однако, они люди, окончившие курс в наших медресе в большей или меньшей реформированных к лучшему за последние 10–15 лет. Среди них есть более или менее сведущие в науках. Т.к. они занимаются и периодической печатью, то они по сравнению со многими нашими муллами о делах знают больше мулл. (...) На речи и советы наших мугаллимов, приносивших ко времени, теперь больше обращают внимания, благодаря чему мугаллимы в глазах народа являются в лучшем свете, между тем как значение наших мулл уже падает. Против этого у мулл есть одно орудие: выставять мугаллимов противниками религии и традиций» [15].

Таким образом, если сторонники новометодного образования восприняли появление мугаллимов с воодушевлением, то консервативно настроенные представители духовенства относились к ним настороженно. Отталкивал их как внешний вид преподавателя, так их свободомыслие. Например, в 1908 году на имя министра внутренних дел было направлено коллективное заявление казанских мулл, где авторы обращения называли мугаллимов революционерами, «которые под вывеской служения Богу и вере исламской посланы для сбивания с пути татар» [14].

Подозрения консервативно настроенных мулл не всегда были беспочвенными. Некоторые мугаллимы, действительно, отличались своим вызывающим поведением. Например, весьма неординарной личностью был преподаватель оренбургского

медресе «Хусаиния», поэт Сагит Рамиев. Втайне от администрации медресе мугаллим Рамиев научил шакирдов петь «Марсельезу» [1, с.167]. К тому времени он уже проявлял интерес к политической деятельности, выступал на митингах, распространял листовки, участвовал в нелегальных партийных акциях эсеров [18]. Переехав в Казань, подальше от преследований полиции, Рамиев приобрел скандальную известность, как своими стихами, так и внешним видом (европейская одежда, длинные волосы).

Вообще, костюму в татарском обществе придавалось огромное значение. Одежда служила неким культурным кодом и татарская интеллигенция с удовольствием перенимала новую городскую моду. Так, в газете «Баянель-хак» в статье «Каковы должны быть учителя», опубликованной 25 октября 1909 года, отмечалось, что недоверие простых людей к мугаллимам связано с их презрительным отношением к народным обычаям и костюму. «Они должны пойти на уступки, носить народный костюм и жить в соответствии с народными нравами», – призывали корреспонденты издания [10]. Но, эти предложения вряд ли были кем-то услышаны, молодежь настраивалась совсем на другой лад.

Поведение шакирдов, далекое от исламских норм, во многом зависело и от мировоззрения преподавателей медресе. Например, мугаллим тюркской истории и арабской литературы в казанской «Касимии» Заки Валиди признался в приватной беседе своему ученику о том, что «сбросил пути религии» [5, с.69]. Шакирд испытывал схожие чувства, религиозные запреты тяготили его. Заки Валиди в тот период тянулся к русскому образу жизни, общался с русской интеллигенцией, однажды из любопытства он специально пошел в кабаки и «съел еду, которую прежде считал нечистой и – мало того – выпил спиртного» [5, с.68]. В результате этих экспериментов, шакирд и мугаллим пришли к выводу, что религия и образ жизни предков для них са-

мая приемлемая, однако, не все их современники считали так же.

В городских медресе были распространены книги на турецком языке, в основном, это были переводы французских романов. Описание свободных европейских нравов также оставляло большое впечатление в неокрепших умах шакирдов. Эти книги в медресе появлялись, главным образом, благодаря мугаллимам. Так, будущего татарского писателя Гаяза Исхаки романами из своей библиотеки, привезенной из Стамбула, снабжал его учитель Хади Максудов [3]. Впоследствии писатель опишет моральное разложение одного из шакирдов в повести «Жизнь ли это?», где все начиналось вполне невинно, с чтения легких переводных романов.

Мугаллимы организовывали в медресе различные литературно-политические кружки, призывали шакирдов читать газеты и светские книги, посещать театр, музыкальные вечера, лекции и т.д. Неудивительно, что впоследствии из медресе выходили молодые люди, которые не желали себя связывать с религиозной службой, а искали для себя другие способы пропитания.

Молодое поколение интеллигентов, становление которых было бы невозможно без преобразований реформаторов рубежа XIX–XX века, уже через пять-десять лет начали критиковать и новометодное образование. Например, Сагит Рамиев в 1908 году опубликовал комедию «Низамлы мэдрэсе» («Образцовое медресе»). Он сумел показать, что «новометодное медресе» иногда оказывается не реформированным учебным заведением, а может походить на «зиндан или монастырь», – восторженно писал об этом произведении Гаяз Исхаки [8]. В нем подвергалось критике одно из лучших медресе того времени – «Хусаиния» в Оренбурге – учебное заведение с внушительной материальной базой, где активно внедрялись и светские предметы (вплоть до бухгалтерии). Несмотря на это, попечители медресе никогда не забывали и о религиозной составляющей обучения,

а это не устраивало уже учеников. Многие шакирды, не имея возможности учиться в русских учебных заведениях (вроде коммерческих или реальных училищ, а некоторые мечтали даже об университетском образовании) желали сделать из медресе такую же светскую высшую школу. Но в медресе, прежде всего, готовили мулл.

В 1908 году еще один мугаллим из «Хусаинии» Файзулла Мухаммад увел вместе с собой в Иж-Бобинское медресе (Вятская губерния) около 35–40 шакирдов. Габдулла Буби их переход связывал с тем, что они были недовольны условиями обучения в «Хусаинии» [4, с.46]. Еще в недавнем времени, в конце XIX века, трудно было представить учителя-хальфу, посмеявшего самовольно оставить медресе да еще взять с собой шакирдов. О такой дерзости даже не думали. Но мугаллимы вели себя иначе.

Несмотря на финансовую зависимость от содержателей учебного заведения, учителя были достаточно мобильными и часто меняли место работы. Наиболее проблемным временем считались летние каникулы. Этот период не оплачивался и мугаллиму, в месяцы, свободные от занятий, приходилось нелегко. Хозяева медресе могли и вовсе распустить педагогический состав, и собирать её по новому уже ближе к осени.

При таком нестабильном материальном положении, мугаллимы медресе не могли рассчитывать на какие-то социальные пособия. В этом смысле не были защищены и другие татарские учителя, например, при русских классах медресе. Их положение было довольно неустойчивым. Русские классы при медресе создавались по указанию Министерства народного просвещения с конца 1870-х годов. Хотя материально учителя должны были обеспечить прихожане общины. В отличие от обычных приношений верующих хальфам, это была фиксированное жалованье. Русские классы поначалу вызывали разную реакцию у населения, да и у самого мударриса медресе. Некоторые муллы чинили препятствия, чтобы шакирды не посещали занятия

в них. Но функционирование классов было под контролем инспектора народных училищ, постепенно они стали повседневной практикой обучения детей. При этом учитель русских классов оставался человеком со стороны, кем-то вроде чиновника. Но в самом Министерстве народного просвещения этот педагог также воспринимался как приходской учитель, за которого государство не несет никакой ответственности.

Показательна в этом отношении судьба мугаллима русских классов при Чистопольском медресе Мирсаида Юнусова. Он двадцать лет проработал учителем русского языка и вносил взносы в пенсионную кассу. Однако в силу ряда обстоятельств ему пришлось сменить место жительства и переехать в Малмыж, где устроился заведующим русско-татарского двухклассного училища. Из-за того, что Юнусов не дослужился пять лет, все двадцать лет его службы пропали и никак не зачитывались на новом месте службы. Чиновники ему объяснили, что русские классы при медресе и русско-татарские школы – это разные структуры и по каждому из них надо набирать отдельный стаж. «Через 20 лет службы я не в состоянии дослужить новой пенсионной выслуги. Мне в настоящее время 46 лет, я имею пятерых малых детей, которые учатся в разных учебных заведениях, – писал бедный учитель в 1908 году очередное ходатайство, – В случае лишения способности к труду или смерти, я сам лично и дети мои должны остаться на улице без куска хлеба и приюта. И то время не далеко, если принять в соображение число лет службы и мой возраст» [13, с.2]. В одном из ответов ему написали, что он может рассчитывать на единовременное пособие, но за десять лет службы. Воодушевленный этим, Юнусов просит Министерство выдать ему данную материальную помощь в двойном размере, ведь он отдавал деньги в кассу в течение двадцати лет. Однако, в конце концов, ему ответили, что на это пособие может рассчитывать после его смерти только жена учителя и лишь за

десять лет службы. При этом у Мирсаида Юнусова продолжали удерживать деньги и с жалованья за работу в Малмыжской русско-татарской школе. Это обстоятельство особенно его беспокоило. «Я не могу скрыть пред Вашим Превосходительством и причину побудившую меня сделать это: она заключается в стесненном материальном положении моем, создавшемся с переходом моим в Малмыж на новую службу: я, как учитель-заведующий двухклассным училищем, должен был получить 35 рублей, но получаю только 30 рублей, т.к. 5 руб. из жалованья ежемесячно уходит на вычет в пенсионную кассу. Имея на своем попечении пятерых детей-подростков, при дороговизне съестных продуктов в последние годы, существовать на 30 руб. жалованья весьма трудно», – пишет он уже в 1909 году [13, с.5]. М. Юнусов понимал, что до пенсионной выслуги ему в силу возраста не дослужиться и он хотел получить эти деньги в виде единовременного пособия, однако его бесчисленные ходатайства все время натыкались на очередные бюрократические подножки.

Помимо финансовых забот, довольно острой была для мугаллимов проблема профессиональной квалификации. Как уже было сказано выше, основными местами подготовки татарских учителей были сами медресе. Не все шакирды могли себе позволить обучение в Татарской учительской школе или заграничное обучение. Поэтому в прессе все чаще поднимались вопросы о необходимости учительских курсов. В летнее время они функционировали в разных городах России. Но очень часто их открытие было сопряжено с трудностями, чаще всего мероприятию противилось консервативно настроенное духовенство. Например, в 1908 году в Симбирске фабрикант Хасан Акчурин хотел собрать летние учительские курсы, «для обсуждения на этом съезде новейшего метода обучения татарской грамоты» [12]. Но фабрикант не сумел получить у властей разрешения на это, т.к. чиновники считали, что это может не понравиться

местным муллам. «Хотя учительские курсы в Уфе существуют уже несколько лет, но темные силы ежегодно перед открытием приходят в движение, чтобы не дать возможность открыться курсам, – писала уфимская газета «Тормыш» в 1915 году, – Начинают бегать из одного в другой, из одних дверей в другие» [16].

Таким образом, в начале XX века в татарском обществе появилась новая социально-профессиональная группа – мугаллимы. Они были представителями нового поколения татар, становление которых пришлось на рубеж XIX-XX вв., время буржуазных реформ в Российской империи и джадидских преобразований в мусульманской среде. Их отличало рациональное мировоззрение, открытое к переменам и свободное от религиозных стереотипов. Мугаллимы стали героями литературных произведений, о них часто писали в татарских газетах и журналах.

Кроме того, созрела необходимость даже в отдельном профессиональном союзе, который направил бы свои силы на решение ряда накопившихся проблем. В первую очередь, многие понимали, что татарским учителям не хватает профессиональной квалификации, для того чтобы преподавать недостаточно было знаний, полученных в медресе. Временной мерой стали летние учительские курсы, в перспективе татарская интеллигенция, конечно же, мечтала о специальных педагогических заведениях. Во-вторых, неустойчивым было и материальное положение мугаллимов. Это касалось как учителей русско-татарских школ, так и русских классов и других светских предметов в медресе. Большинство из них не могли рассчитывать на пенсию в пожилом возрасте, когда здоровье уже не позволяло вести преподавательскую практику. Хотя по мере развития этой профессиональной группы, безусловно, они могли рассчитывать на большие социальные привилегии. Впоследствии, дореволюционные мугаллимы стали основой педагогического состава советской школы.

И все те насущные задачи представителей этой профессии решались уже при другой государственной системе. Интересно, что осталось в прошлом и слово мугаллим. В советское время все чаще употреблялось другое обозначение – «укытучы» (от слова «укыту» – учить).

Литература

1. *Абушаев, Х. Г.* Ибраһимов укыган иске медрәсе // Казан утлары. – 1987. – №2. – Б.167-170
2. *Амирханов, Р.* Татарский народ и Татарстан в начале XX века. – Казань: Татарское книжное издательство, 2005.
3. *Ахунов, А.* Гаяз Исхаки «Кто он? Кто он, кто нашу нацию взрастил?» // Татарский мир. – 2004. – №3
4. Бертуган Бубыйлар һәм Иж-Бубый медрәсәсе: тарихи-документаль жьентыкк. – Казань: Рухият, 1999.
5. *Валиди, З.* Воспоминания. Борьба мусульман Туркестана и других восточных тюрок за национальное существование и культуру. (Пер. с турец.) – М., 1997.
6. *Смирхан, Ф.* Әсәрләр. 4 томда. – Т. 3. – Казан: Татарстан китап нәшрияты, 1989.
7. Ислам на Урале. Энциклопедический словарь. Вып.V.– М.-Нижний Новгород: Медина, 2009.
8. *Исхакий, Г.* Әсәрләр. 15 томда. – Т. 6. – Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2005.
9. Наболевшие вопросы // Мусульманин. – 1911. – Июнь. – №11-13.
10. Национальный архив Республики Татарстан (НА РТ). Ф.1. Оп.4. Д.4485. Л.15-об
11. НА РТ. Ф.92. Оп.2. Д.5091. Л.12-13
12. НА РТ. Ф.92. Оп.2. Д.9290. Л.1
13. НА РТ. Ф.92. Оп.2. Д.9336
14. НА РТ. Ф.199. Оп.1. Д.675. Л.6
15. НА РТ. Ф.420. Оп.1. Д.228. Л.165-об-167-об.
16. НА РТ. Ф.969. Оп.1. Д.45. Л.9-10
17. Новые мусульманские газеты и журналы // Мир ислама. – Том II, Выпуск XI. – Спб., 1913.
18. *Салихов, Р.* «И силу чувствую в душе» // Время и деньги. – 10 июня 2004 года. – № 110.

УДК 37.012.2

ИСТОРИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНИ (1842–1921)

А.П. Павлов

Аннотация

Статья посвящена осмыслению опыта развития духовного образования в дореволюционной России на примере Казанской духовной академии.

Ключевые слова: Казанская духовная академия, духовное образование в Казани.

Abstract

This article is devoted to the history of theological education in Kazan prior to the 1917 revolution. We argue that the Chair of the Old Testament and Holy Scriptures Studies at Kazan theological academy had established a firm scholarly ground for biblical studies, which led to the rise of world-level studies there.

Index terms: Kazan theological academy, theological education in Kazan.

В настоящее время ведется множество споров о путях реформирования современной системы образования. Мнение о приоритетной роли для России введения западной модели образования может быть оспорено множеством примеров, когда ученые, воспитанные в условиях отечественной системы образования, становились авторитетными во всем мире. Думается, успешность отечественной образовательной системы кроется в богатейших и давних традициях, уходящих корнями в историю дореволюционного образования, когда еще не существовало четкого разделения научных сфер деятельности между светскими и духовными учебными заведениями.

К сожалению, в наши дни еще сохраняется сформировавшееся в советский период отношение к духовному образованию как второстепенному, неполноценному, по сравнению со светским. Тем не менее, исторические факты подчас говорят о превосходстве уровня академических научных исследований по сравнению с университетскими, особенно в таких областях как религиоведение, этнография, философия и богословие [1, с.4]. Духовное образование позволяло выпускникам духовных школ успешно трудиться не только в духовных, но и в светских учреждениях: Казанском, Московском, Новороссийском,

Харьковском, Томском университетах и других российских вузах [Там же]. Так, например, профессор Казанской духовной академии М.И. Богословский в 1877 – 1886 преподавал гражданскую историю в Родионовском институте благородных девиц [2; с. 36], выпускник академии и однокурсник М.И. Богословского, Н.П. Остроумов был профессором по кафедре истории Императорского Новороссийского университета, профессор академии А.В. Смирнов преподавал богословие в Ветеринарном институте и Казанском университете. В Казанском университете также преподавал М.Н. Ершов [3, с. 73].

До 1917 г. в России существовало четыре академии: Московская, Санкт-Петербургская, Киевская и Казанская. Несмотря на то, что Казанская духовная академия (1842–1921) была образована позже других, она явилась, по словам А.В. Журавского, «крупным научным, образовательным и миссионерским центром, влияние которого распространялось не только на Среднее Поволжье, но и на всю восточную часть дореволюционной России, а также на многие православные восточные миссии за границей (Пекинскую, Японскую, Урмийскую и др.)» [1, с. 4]. Помимо подготовки пастырей Церкви в академии развивались различные направления: миссионерское,

филологическое, историческое, библейское и другие.

Об уровне знаний, которые давала Казанская духовная академия до революции, свидетельствует то, что в рамках этой системы сформировались многие ученые, внесшие вклад в развитие отечественной и мировой науки: представители исторической школы П.В. Знаменский, Ф.А. Курганов, Н.Ф. Красносельцев, литургист А.А. Дмитриевский, основатель школы церковного права И.С. Бердников, библеист П.А. Юнгеров, основатель школы патрологии Д.В. Гусев, основатель востоковедческой этнографической школы Н.Ф. Катанов, представители казанской школы догматики П.П. Пономарев, Н.В. Петров, В.И. Несмелов [1, с. 81–132].

Сегодня, в контексте поиска путей реформирования образования, стоит обратить особое внимание на осмысление опыта развития духовного образования в дореволюционной России на примере становления библейской кафедры Казанской духовной академии, воспитавшей ряд ученых-богословов мировой величины. Педагогическая и научная деятельность кафедры привели к формированию самостоятельного научного направления ветхозаветной библеистики.

Траектория развития библейской кафедры, как и Академии в целом, определялась не столько ее руководством (академическим правлением, возглавляемым ректором), сколько Уставом, который за время действия Академии менялся четыре раза. Курс лекций по ветхозаветной исагогике (от греч. εσαγωγή – введение, раздел богословских дисциплин, изучающих источники библейских текстов, канона Библии, вопросов Богодуховности Библии и библейской критики), и экзегетике (от греч. – толкование, объяснение, раздел богословия, занимающийся истолкованием смысла Священного Писания) велся преподавателями по индивидуальным программам в зависимости от того, какой устав действовал тогда в учебной жизни.

В соответствии с **Первым уставом** 1818 года Кафедра Ветхого Завета первоначально не была выделена в качестве самостоятельной и существовала в составе единой кафедры Священного Писания и герменевтики (греч. ρηνευτικῆ – толкую, раздел богословия, занимающийся раскрытием основных принципов истолкования Священного Писания), включавшей следующие дисциплины: Священное Писание Ветхого и Нового Завета, библейская история и библейская археология. Предмет Священное Писание занимал в учебном процессе особое положение. Он являлся практически единственной дисциплиной, занимающей внимание студентов в течение всего периода обучения.

В 1842–1869 годах обучение в академии включало два двухгодичных курса на высшем и низшем отделении.

Первым преподавателем Священного Писания был **архимандрит Серафим (Аретинский)** (годы преподавания 1842–1844). Его двухгодичный курс Священного Писания на младшем отделении Академии еще не был сформирован и включал в себя все богословские дисциплины. Думается, при таком объеме наполнения курса невозможно было остановиться на чем-либо более или менее подробно. Следующий преподаватель, **Дмитрий Федотович Гусев** (год преподавания 1844), пробыл на кафедре менее двух месяцев и не мог внести вклад в ее развитие. Его преемник **иеромонах Антоний (Радонежский)** (годы преподавания 1844–1851), явился первым составителем систематического курса лекций по Священному Писанию в Казанской Академии. В своих лекциях он чередовал темы по Священному Писанию и по библейской археологии, которая не была тогда выделена в самостоятельную дисциплину, но входила в курс Священного Писания. В его экзегетических лекциях также подробно раскрывались библейско-археологические вопросы. Часть лекций была опубликована. За семь лет его преподавания на кафедре в данном научном

русле были защищены четыре кандидатские работы.

В период преподавания **архимандрита Серафима (Протопопова)**, 1851–1854 годы, библейская археология, входившая тогда в предмет Священного Писания, была заменена герменевтикой. К. В. Харлампович называет преподавательский метод архимандрита Серафима аналитическим. Однако в его курсе Ветхого Завета присутствовали как аналитические, так и обзорные лекции, связанные с историей ветхозаветного и новозаветного канона и библейских переводов на различные языки, по качеству не уступающие аналитическим. П. В. Знаменский указывает [6, с. 183], что лекции архимандрита Серафима – блестящего мыслителя и оратора – вызвали у студентов особый интерес к предмету.

Иеромонах Григорий (Полетаев) (преподавал с 1854 по 1867 гг.) явился первым преподавателем Священного Писания из числа выпускников Казанской академии. В дальнейшем, за исключением иеромонаха Тихона (Клитина), на кафедре преподавали выпускники Академии. Иеромонах Григорий преподавал на кафедре дольше своих предшественников – тринадцать лет. Помимо Священного Писания он с 20 сентября 1856 года читал также герменевтику.

Педагогические взгляды иеромонаха Григория сформировались под влиянием архимандрита Феодора (Бухарева), профессора кафедры Священного Писания в Московской академии, чей перевод в Казанскую академию в качестве профессора кафедры догматики осенью 1854 года пришелся как раз на период подготовки иером. Григория к преподаванию. Богословские лекции и конспекты о. Феодора, лично переданные им молодому преподавателю, с благодарностью воспринявшему всю глубину идей и экзегетические приемы маститого богослова, послужили опорой для составления собственного курса.

Как преподаватель кафедры Священного Писания, иеромонах Григорий ввел новый для Казанской академии педагогичес-

кий метод: «синтетический» (по типологии П.В. Знаменского), рассматривая Библию как единое целое. В указанной системе взглядов все библейские книги связаны единой идеей Искупителя, в связи с чем в курсе они группируются определенным образом. В этот период не только меняется стиль и методика преподавания, но и появляются в Казани новые научные труды по Священному Писанию. Особую область научной деятельности иеромонаха Григория (Полетаева) составляют переводы [4, с. 716]. Исследовательская деятельность иеромонаха Григория (Полетаева) инициировала интерес к науке: на кафедре было защищено три работы, они были объемны, глубоки и содержали исагогический и экзегетический разделы. Характеризуя этот период можно говорить о формировании самостоятельного библейского научного направления в Казани. Но до серьезных научных исследований, как преподавателям, так и студентам было еще далеко.

Во **Втором уставе** 1869 года произошло разделение общей кафедры Священного Писания на две самостоятельные кафедры: Священного Писания Ветхого Завета и Священного Писания Нового Завета. По Уставу 1869 года Священное Писание Ветхого Завета и Священное Писание Нового Завета были общеобязательными предметами на всех четырех курсах для студентов всех существующих в тот период отделений: богословского, церковно-исторического и церковно-практического. В соответствии с требованием нового Устава православных академий, студенты четвертого, практически-специального, курса выбирали группы предметов для специальной подготовки к преподаванию в семинариях и к сдаче по окончании четвертого курса экзаменов на степень магистра. При этом они знакомились с лучшими древними и новыми (на тот период времени) источниками, учебниками и учебными пособиями, относящимися к предметам избранной ими группы. Они также разбирали некоторые новейшие сочинения и руководства по выбранной

дисциплине, знакомились с программами, составленными Учебным комитетом при Святейшем Синоде для духовных семинарий. Совместно с преподавателями студенты составляли конспекты занятий по семинарской программе и зачитывали их в присутствии преподавателя. Курс обучения завершался магистрскими испытаниями, и если годовые испытания на первом и втором курсах проводились преподавателем известного предмета в присутствии депутата из членов подлежащего отделения, на третьем курсе – в присутствии помощника ректора, то на четвертом курсе для проведения экзаменов создавались специальные комиссии из преподавателей известной группы предметов магистерского испытания, и некоторые магистерские испытания проходили даже в присутствии ректора.

На кафедру Священного Писания Ветхого Завета был назначен профессор **иеромонах Тихон (Клитин)** (годы преподавания 1867–1875). Выпускник Санкт-Петербургской академии, ученый-богослов, явился автором первых в Казанской Академии развернутых программ курса. Разработанного им учебного плана придерживались и все последующие преподаватели кафедры в период действия Устава 1969 года. Часть лекций иером. Тихона была опубликована в «Православном Собеседнике» [16]. В период его преподавания работы курс становится более объемным и содержательным. Под его руководством было защищено восемь кандидатских исследований, все они получили положительные оценки [17]. После назначения архим. Тихона (Клитина) ректором Самарской духовной семинарии [23, с. 124–125], в соответствии с Уставом 1869 года, на кафедре практически одновременно начинают преподавать доцент кафедры Священного Писания Нового Завета М.И. Богословский и студент 16 курса Казанской духовной Академии Орест Резанов.

О. Резанов (годы преподавания 1875–1877) зарекомендовал себя талантливым преподавателем и ученым [24. По сравне-

нию с программами иеромонаха Тихона, у О. Резанова расширяются экзегетические разделы, которые теперь присутствуют в каждой теме. Особенностью программ является также наличие ссылок на современные автору научные (археологические) открытия. Студенческие работы, написанные при нем, поражают своим объемом, достигая четырехсот страниц. **Михаил Иванович Богословский** (годы преподавания 1875–1879) временно преподавал на кафедре Священного Писания Ветхого Завета. Его программы в целом согласуются с программами иеромонаха Тихона (Клитина), но раздел Общего введения оформляется с учетом авторских подходов. Значение М.И. Богословского для ветхозаветной библеистики состоит в воспитании ученого мировой величины и преемника на кафедре Ветхого Завета – П.А. Юнгера.

Павел Александрович Юнгер (годы преподавания 1879–1921) уже первой своей научной работой «Учение Ветхого Завета о бессмертии души и загробной жизни» внес вклад в ветхозаветное богословие. Первый период его научной деятельности – экзегетический, приходится на действие Второго устава. Под научным руководством П.А. Юнгера исследуются пророческие книги, начиная с работы Г. Журавлева о книге пророка Амоса (1884). Юнгер впервые в истории ветхозаветной кафедры формулирует тему, связанную с соотношением Славянского перевода и Еврейского текста и других древних переводов [27].

Третий устав 1884 года, не затрагивая структуры кафедры, изменил учебный план преподавания Священного Писания Ветхого и Нового Заветов. Священное Писание Ветхого Завета [28, л.13], преподававшееся ранее на всех четырех курсах, с 1884 года ведется только на первом курсе. По сравнению с предыдущей, в новой программе появляется самостоятельный раздел – экзегетика, в которой речь идет об истории толкования ветхозаветных книг. Основные разделы Общего историко-критического введения заканчиваются обоб-

щением, раскрывающим значение книг в иудейском и христианском богословии. Обращает на себя внимание сокращенный характер некоторых тем, связанных с описанием исторических и пророческих книг, где ряд исагогических вопросов уже не выделяется самостоятельно.

В программах этого периода появляются новые научные аспекты. При изучении пророческих книг впервые в русской библеистике применяется обобщающий подход, позволяющий не только истолковать избранные пророчества, но и рассмотреть их в ряду других ветхозаветных пророчеств. Указанный подход, характерный в то время для западноевропейской рационалистической традиции и переосмысленный П.А. Юнгером в библейско-богословском ключе, был впоследствии воспринят его учеником И.Ф. Григорьевым, автором первого труда в области ветхозаветной мессиологии.

Вскоре П.А. Юнгер приобретает авторитет ученого европейского уровня. По словам А.В. Журавского, в это время растет авторитет казанских ученых, «наблюдается налаживание коммуникации с ведущими научными центрами Европы» [1, с.139], становится традиционным обмен изданиями с Ватиканской библиотекой, Лондонской библиотекой, Софийским университетом [1, с. 136–139]. В заграничные командировки направляются молодые ученые для написания магистерских диссертаций, состоявшиеся исследователи представляют свои идеи на научных конгрессах, работают в архивах и библиотеках европейских университетов, проводят научные исследования и на Востоке. В 1888 и 1889 гг. П.А. Юнгер предпринимает две заграничные научные командировки: по святым местам Палестины с целью изучения археологии и древнееврейского языка, в Лейпциг и Берлин для слушания лекций по библейской экзегетике известных протестантских ученых-библеистов Делича, Дилльмана, Лютарда, Штаркка, Гутэ [32, с.247] и самостоятельных занятий в науч-

ной библиотеке Лейпцигского университета [33, с. 466].

Если в середине 80-х годов приоритетной становится историческая проблематика, и автор останавливается на пророческих книгах, то после заграничных поездок, П.А. Юнгер обращается к экзегетике, обогащенной библиологией. Научные идеи реализуются в педагогической практике: первая часть авторской программы курса была реализована в обобщающем исагогическом труде «Общее историко-критическое введение в священные ветхозаветные книги» (Казань, 1902), а вторая часть и цикл статей о происхождении отдельных книг Ветхого Завета – в фундаментальном исследовании «Частное историко-критическое введение в священные ветхозаветные книги» (Казань, 1907). В работе особое внимание уделяется законоположительным, историческим и учительным книгам, во втором разделе особое внимание уделено анализу пророческих и неканонических книг. Таким образом, П.А. Юнгер явился первым в русскоязычной богословской традиции создателем обобщающего труда в области ветхозаветной исагогики. Удивительно, но этот труд до сих пор переиздается, так как не теряет актуальности и не имеет аналогов. В указанный период начинается переводческая деятельность П.А. Юнгера. Появляются первые переводы ветхозаветных книг с текста Семидесяти, осуществленные им совместно с М.И. Богословским.

В работах студентов продолжают исследования исторических книг, начинается исследование неканонических книг, появляются работы по более глубокому исследованию Книги Бытия. Впервые появляются широкие темы обобщающего и мессиологического характера, поднимаются нравственно-богословские темы.

По **Четвертому уставу 1910 года** была введена вторая кафедра Священного Писания Ветхого Завета.

В период действия Четвертого академического устава (1910-1921) кафедра Свя-

щенного Писания Ветхого Завета была разделена на две: П.А. Юнгеров был оставлен на первой кафедре, а на вторую кафедру был назначен в звании доцента молодой ученый, его воспитанник – магистр богословия Иван Григорьев. П.А. Юнгеров продолжает заниматься исследовательской и просветительской деятельностью. С приходом на кафедру **Ивана Федоровича Григорьева** (годы преподавания 1910–1921), автора одного из первых трудов по ветхозаветной мессиологии, в работах студентов развивается мессиологическая тематика. И.Ф. Григорьев в своих лекциях делает акценты на мессианских местах и некоторых филологических подробностях еврейского и арабского текста [35, л. 7–8].

На втором курсе теперь проводятся практические занятия по Священному Писанию Ветхого Завета, позволившие главное внимание обратить непосредственно на изучение священного текста [36, л. 18–19] путем активного привлечения слушателей к работе. Основными методическими установками И.Ф. Григорьева были изучение библейского текста по греческому переводу Семидесяти и еврейскому масоретскому чтению, с использованием в качестве вспомогательных Славянского перевода, перевода П.А. Юнгера и русского Синодального перевода. В основе толкования священных текстов – опора на труды выдающихся русских и западноевропейских экзегетов, православное, святоотеческое понимание текста. Общее направление занятий – апологетическое [37, л. 28].

Учебный процесс организовывался следующим образом. В начале учебного года определялся список тем для рефератов и важнейших пособий для толкования. На каждой лекции по очереди делали доклад два студента, под руководством преподавателя устно объясняя предложенные места. В толковании И.Ф. Григорьев требовал не только точно сформулировать основную мысль известного отрывка, указать развитие основной идеи, объяснить труднейшие слова и выражения, но также знать исаго-

гические сведения об отрывке или обо всей книге, из которой берется отрывок, и толковательную литературу.

Обращение к историческому наследию кафедры Ветхого Завета Казанской духовной академии, приведшему к формированию самостоятельного научного направления Ветхозаветной библеистики, должно восполнить представление об истории духовного образования в Казани. Выпускники кафедры стали выдающимися учеными, проповедниками и богословами, оставив след в истории России.

М.И. Богословский явился выдающимся ученым в отечественной и западной богословской науке, впервые соединившим экзегетический, исторический, археологический и апологетический аспекты. Идеи М.И. Богословского были восприняты его учеником и соратником П.А. Юнгером – автором первых в России обобщающих трудов по ветхозаветной исагогике. Указанные труды П.А. Юнгера актуальны и до сегодняшнего дня, о чем свидетельствуют их многочисленные переиздания.

Исследование этапов становления кафедры позволяет выявить факторы, способствующие формированию плодотворной научной среды, развитию творческого, научно-исследовательского потенциала преподавателей и студентов. К ним относятся:

1. Реализация авторских научных идей и подходов при составлении и дополнении программ курса, сформированных при этом в четком соответствии с Уставом;

2. Включение педагогических приемов и методов самостоятельной работы студентов, поощрение научно-исследовательской деятельности;

3. Активизация научного обмена, проведение исследований в европейских и восточных странах;

4. Научная активность руководителей кафедры, реализованная в научных трудах и переводах. Преподаватели демонстрировали такие личностные и профессиональные характеристики как: исключительная

научная компетентность, бескорыстная и жертвенная любовь к профессиональной области научных знаний, любовь к студентам и соучастие в их научной деятельности.

События 1917 года кардинально изменили вектор развития нашей страны и отечественных традиций образования. Духовное образование в Казани прекратило свое развитие в 1921 году. Буквально за несколько лет от нищеты, голода и болезней скончались многие профессора Казанской Духовной академии, в том числе и П.А. Юнгеров. Несмотря на то, что на пике своего развития, имея большой педагогический и исследовательский потенциал, система духовного образования в Казани прекратила свое существование, тем не менее, опыт, накопленный в стенах академии, может быть использован сегодня – в процессе реформирования современного образования.

Литература

1. Журавский А.В. Казанская духовная академия на переломе эпох (1884-1921): Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Ин-т Рос. ист. АН; Центр ист. религии и церкви. – М., 1999. – 301 с.
2. Отчет о состоянии Казанской Духовной академии за 1876/77 уч. г. – Казань: Тип. Импер. Унив., 1878. – 48 с.
3. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д.11482. Л.73.
4. Харлампович К.В. Казанская Духовная Академия новая (1842-1907). Исторический очерк // Православная Богословская энциклопедия. – Т. VIII. – СПб, 1907. – С. 702 – 854.
5. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д.651.
6. Знаменский П.В. История Казанской духовной академии за первый (дореформенный) период ее существования (1842-1870 гг.). – Вып. 2. – Казань, 1892. – 594 с.
7. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д.23.
8. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д.1761.
9. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д.24.
10. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д.1773
11. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д.6738. Л.6-11.
12. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д.6587. Л.3-15.
13. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д.6919. Л.550б.
14. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д.6596.
15. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д.7273.
16. Иеромонах Тихон (Клитин). Опыт объяснения книг св. Писания, из записок на книгу "Исход // Православный собеседник. 1874, Т. I. С. 135.
17. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д.559. 75 л.
18. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д.1593. 42 л.
19. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д.330. 91 л.
20. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д. 1744. 47 л.
21. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д.601. 153 л.
22. НА РТ. Ф.10. Оп.2. Д.1064.
23. Протоколы заседаний совета Казанской Духовной академии за 1875 г. – Казань, 1875. – 324 с.
24. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д. 6859.
25. НА РТ. Ф. 10. Оп. 2. Д. 1189. 332 л.
26. Учение Ветхого Завета о бессмертии души и загробной жизни: Дис... магистра богословия. Казань: тип. Казан. ун-та, 1882. 148 с.
27. НА РТ. Ф. 10. Оп.1. Д. 7404. Л.1.
28. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д.9994. Л.13.
29. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д.10240 Л.133–140.
30. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д.9714. Л. 189.
31. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д. 9549.
32. Протоколы заседаний совета Казанской Духовной академии за 1897 г. – Казань, 1898. – 376, 58, 36 с.
33. Терновский С.А. Историческая записка о состоянии Казанской духовной академии после ее преобразования (1870-1892 гг.). Казань, 1892. С. 466.
34. Добыкин Д. Перевод кн. прор. Даниила П. А. Юнгером в свете достижений совр. библеистики: Канд. дис. / СПбДА. — СПб., 2006. Ркп. — 163 с.
35. НА РТ Ф.10. Оп. 1. Д. 11387. Л. 7-8.
36. НА РТ. Ф.10. Оп.1. Д.11536. Л.17–19.
37. НА РТ Ф.10. Оп. 1. Д. 11294. Л. 27–28.
38. Отчет о состоянии Казанской Духовной академии за 1914/15 уч. г. – Казань, 1915. – 72 с.
39. Мень А.В., прот., Григорьев. И.Ф. // Мень А.В. Библиологический словарь. М.: Фонд им. Александра Меня, 2002. Т. 3: Р-Я. 2002. С. 131.



НАШИ АВТОРЫ

АНДРЕЕВА Ю.В. – доктор педагогических наук профессор кафедры журналистики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: andreev_v_i@inbox.ru

АСТАФЬЕВА Л.К. – доцент кафедры экономической методологии и истории Института управления и регионального развития Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: lastafye@yandex.ru

АХБАРОВА Г.Х. – доктор педагогических наук, профессор Института развития образования Республики Татарстан.

E-mail: rusiro@mail.ru

АХМЕТШИНА Г.Х. – методист отделения общего образования Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: gala121h@yandex.ru

БАТАЕВА Л.А. – аспирантка кафедры изобразительного искусства ФБГОУ ВПО «Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов».

E-mail: ludmilab0905@mail.ru

БЕЛЕНКОВА М.Н. – соискатель кафедры новых информационных технологий и средств обучения Воронежского государственного педагогического университета.

E-mail: marina.belenkova@gmail.com

БРОДОВСКАЯ Л.Н. – кандидат исторических наук, доцент кафедры политической истории Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: ludmilabrod@mail.ru

БУРУХИНА Е.В. – аспирантка кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета.

E-mail: buruhin@yandex.ru

ВИНОГРАДОВ В.Л. – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной деятельности Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: vinogradov.ksu@yandex.ru

ГАБДРАФИКОВА Л.Р. – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Отдела новой и новейшей истории Института истории им.Ш.Марджани Академии наук Республики Татарстан.

E-mail: bahetem@mail.ru

ГАЗИЗОВ Ф.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гимнастики и лыжно-го спорта Института физической культуры, спорта и восстановительной медицины Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: skiing16@bk.ru

ГАЛИЕВ Р.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гимнастики и лыжного спорта Института физической культуры, спорта и восстановительной медицины Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: grr84@mail.ru

ГАФАРОВ А.А. – кандидат исторических наук, доцент кафедры политической истории Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: anvargafarov@mail.ru

ГОЛОЩАПОВА О.В. – преподаватель Института дополнительного образования Алтайской государственной академии культуры и искусств, аспирант кафедры педагогики факультета педагогического образования Алтайского государственного университета.

E-mail: n_karkavina@mail.ru

ГРИГОРЬЕВ А.П. – старший преподаватель общеуниверситетской кафедры физвоспитания и спорта ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

E-mail: sve-tik191@yandex.ru

ГУБАРЕНКО И.В. – аспирант кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры.

E-mail: ira.gubarenko@yandex.ru

ДОНЕЦКАЯ О.И. – директор Немецкого центра образования, науки и культуры, доцент кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: olga.donetskaja@ksu.ru

ЕРМОЛАЕВ Д.Е. – кандидат исторических наук, доцент кафедры организации кадровой и воспитательной работы Федерального казенного учреждения дополнительного профессионального образования института повышения квалификации работников федеральной службы исполнения наказаний.

E-mail: inna_m68@bk.ru

КАЗАКОВА Л.А. – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

E-mail: lida-mila_25@rambler.ru

КАЗАНЦЕВА О.А. – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОАУ СОШ № 1 п. Новоорск им. А.В. Калачева.

E-mail: 290001@yandex.ru

КАЛИМУЛЛИН А.М. – доктор исторических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, заведующий кафедрой педагогики Института педагогики и психологии.

E-mail: ipp2@mail.ru

КОЛОСОВ С.В. – кандидат военных наук, доцент, доцент кафедры связи факультета военного обучения Южно-Уральского государственного университета.

E-mail: k_s_v_58@mail.ru

КОЛЫВАНОВА Л.А. – методист государственного бюджетного образовательного учреждения Кинель-Черкасский медицинский колледж, аспирант кафедры анатомии, физиологии, биологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия».

E-mail: larisaleksandr@yandex.ru

КОЛЬЦОВСКАЯ И.Г. – соискатель кафедры управления дошкольным образованием ГОУ ДПО НИРО.

E-mail: kolso1979@mail.ru

КРИСКОВЕЦ Т.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Оренбургского государственного педагогического университета.

E-mail: tnkris@mail.ru

ЛИПАТОВА С.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры проблем воспитания и дополнительного образования детей КРИПКиПРО Кемеровской области.

E-mail: skuratovskaja@yandex.ru

ЛОПУХОВА Ю.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и социально-культурного сервиса ФГБОУ ВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет».

E-mail: pednauka@mail.ru

ЛЮБЯГИНА О.А. – старший преподаватель факультета среднего профессионального образования Университета управления «ТИСБИ».

E-mail: o.a.basova@mail.ru

ПАВЛОВ А.П. – протоиерей, секретарь Казанской Епархии РПЦ (МП).

E-mail: pavlov@eparhia.ru

ПЕРЕХОД Н.А. – преподаватель высшей категории, соискатель кафедры общей педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: naperehod@mail.ru

ПОХОРУКОВ О.Ю. – кандидат педагогических наук доцент кафедры физической культуры и спорта, преподаватель кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии.

E-mail: milinisoa@mail.ru

РАСЩЕПКИНА Н.А. – кандидат химических наук, доцент кафедры химии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П.Королева (национальный исследовательский университет)».

E-mail: rasshhepkina.natalja@rambler.ru

СКИРГАЙЛО Т.О. – доктор педагогических наук, профессор Института развития образования Республики Татарстан.

E-mail: rusiro@mail.ru

СКУРАТОВСКАЯ Н.А. – руководитель структурного подразделения Муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр «Орион».

E-mail: skuratovskaja@yandex.ru

СТАВРОПОЛЬЦЕВА Е.А. – аспирант кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

E-mail: stavrick@mail.ru

ТЕЛЕГИНА Н.В. – старший преподаватель кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: nadya-telegina@yandex.ru

ТОЛСТИКОВА С.Н. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Московского гуманитарного педагогического института Департамента образования г. Москвы.

E-mail: inna_m68@bk.ru

ФАЛЕЕВА Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института.

E-mail: liyaaleks@bk.ru

ФАХРУТДИНОВА Г.Ж. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии, отделения педагогики Казанского федерального университета

E-mail: gdautova@mail.ru

ФЕДОРОВА Т.Т. – кандидат педагогических наук, начальник отдела образования ИКМО по Авиастроительному и Новосавиновскому району г.Казани.

E-mail: muk1@list.ru

ЦАГАРЕЛЛИ Е.Б. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института экономики, управления и права (г. Казань).

E-mail: yutsagarelli@yandex.ru

ЩЕВЛЯГИНА М.Б. – аспирант кафедры медицинской и общей психологии Казанского государственного медицинского университета.

E-mail: maria-kgu@rambler.ru

ЮНУСОВА Г.Р. – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения физики и информатики Института физики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: jn-gulnaz80@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) федеральный университет и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 г. на журнал можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625; информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агенство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- Ориентация образования на саморазвитие личности.
- Совершенствование качества образовательных систем.
- Компетентностный подход в обучении и саморазвитии.
- Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи.
- Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности.
- Проблема мониторинга качества образования.
- История образования и педагогической мысли.
- Проблемы зарубежной педагогики и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);
- аннотацию к статье на русском и английском языках объемом не более 70 слов (12 кеглем);
- ключевые слова статьи на русском и английском языках (12 кеглем);
- УДК статьи.

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210x297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, кегль 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация** и **ключевые слова** (на русском и английском языках), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index terms:

В **тексте**, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество, но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание, что слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>
Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, курсив жирный). Ссылки на литературу оформляются с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература
1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. 3. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга –

Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.;

б) статья из сборника научных трудов –

Хабриева, О.А. Высказывания П.П. Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389;

в) статья из журнала –

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

Со всеми вопросами, связанными с журналом, обращайтесь по телефону:

8(843) 233-08-20, 8(843)-233-08-55 к Добротворской Гузель Мансуровне

или по электронному адресу: samorazvitie@mail.ru

Ждем ваших писем!

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Андреева Ю.В. Саморазвитие как личностный рост в контексте психолого-педагогических стратегий	3
Казакова Л.А. Личностное саморазвитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья как цель инклюзивного образования.....	10
Фалеева Л.В. Образовательное пространство вуза как фактор развития культуры самоорганизации личности студента	16
Любягина О.А. Моделирование системы подготовки старшеклассников к профессиональному самоопределению	21
Телегина Н.В. Оптимизация педагогических условий контроля и самоконтроля знаний студентов при обучении дисциплине «общая педагогика»	28

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Толстикова С.Н., Ермолаев Д.Е. Регионализация профессиональной подготовки учителя социально – гуманитарных дисциплин	34
Губаренко И.В. Аксиологические основы профессионального становления студента в образовательной среде вуза	40
Беленкова М.Н. Педагогическая интернет олимпиада «Учитель XXI века» как форма повышения квалификации.....	44
Липатова С.Н., Скуратовская Н.А. Организация внеурочной деятельности в рамках сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования	49
Астафьева Л.К. Применение компьютерных технологий в преподавании «эконометрики».....	54
Крисковец Т.Н. Особенности реализации профессионального карьерного развития в условиях непрерывного образования	60
Лопухова Ю.В. Аксиолого-педагогический подход к воспитанию толерантности студентов	65

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Колосов С.В. Особенности применения активных методов обучения при изучении тактико-специальных и инженерных дисциплин.....	71
Казанцева О.А. Профессиональная компетентность руководителя современного общеобразовательного учреждения как педагогическая проблема	76
Кольцовская И.Г. Влияние музыкальности на качество песенных импровизаций старших дошкольников	82
Ахбарова Г.Х. Развитие умений делового стиля общения учащихся при обучении русскому языку в школе.....	88
Скиргайло Т.О. Развитие лингвистической компетенции в процессе обучения написанию сочинения-рассуждения	93
Батаева Л.А. Освоение учащимися художественной школы техники силуэта в контексте формирования целостного визуально-аналитического восприятия	97
Юнусова Г.Р. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей к формированию информационно-компьютерной культуры младших школьников.....	102
Григорьев А.П. Интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки педагога по физической культуре	108

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурное образование в условиях многоэтнического Татарстана: проблемы и перспективы.....	112
Похорюков О.Ю. Здоровый образ жизни как ценностная ориентация будущих педагогов в процессе формирования профессиональной зрелости	120
Переход Н.А. Педагогическая технология развития музыкально-творческих способностей в классе клавишного синтезатора	123
Ставропольцева Е.А. Представления студентов педагогического вуза о корпоративной культуре организации.....	129
Ахметшина Г.Х. Военно-патриотическое воспитание старших школьников.....	135
Голощاپова О.В. Обнаружение смыслового содержания художественного произведения и создание педагогических ситуаций для постижения музыкального образа	140

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- Калимуллин А.М., Виноградов В.Л.** Профессиональная ориентация школьников: состояние проблемы и пути решения 148
- Щевлягина М.Б.** Взаимосвязь склонности к игровой компьютерной аддикции с индивидуально-психологическими особенностями и спецификой антиципационной и волевой деятельности у лиц с химической зависимостью 156
- Расщепкина Н.А.** «Чувствительность к проблемам» как характеристика потенциала самоопределения, входящего в инновационный потенциал студента технического вуза 162
- Федорова Т.Т.** Психолого-педагогические условия предпрофильного подготовки учащихся..... 167
- Цагарелли Е.Б.** Практические аспекты системной психолого-педагогической диагностики надежности в экстремальной ситуации в образовательном процессе военных вузов 172
- Бурухина Е.В.** Развитие креативности подростков средствами триз-педагогики в процессе обучения..... 178
- Кольванова Л.А.** Интеграция общепрофессиональных дисциплин как условие формирования культуры безопасности жизнедеятельности людей с нарушением зрения 185

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Галиев Р.Р., Газизов Ф.Г.** Педагогическое содержание интеграции физического и духовного развития личности в татарской народной мысли..... 192
- Гафаров А.А., Бродовская Л.Н.** Проблемы модернизации мусульманской конфессиональной школы в России во второй половине XIX – начале XX вв.) 198
- Донецкая О.И.** Проблема ответственности науки и ученых в трактовке А.Д. Сахарова ... 204
- Габдрафикова Л.Р.** «Новые люди» в татарском обществе в начале XX века: социально-экономическое положение учителей 210
- Павлов А.П.** История академического духовного образования в Казани (1842–1921)..... 216

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Andreyeva Yu.V. Self-development as personal growth in the context of psychological and pedagogical strategies	3
Kazakova L.A. Personality self-development in children and teenagers with disabilities as a goal of inclusive education.....	10
Faleyeva L.V. Academic space in an institution of higher education as a factor of developing a personal organization culture.....	16
Lyubyagina O.A. Modeling a system of preparing secondary school seniors for professional self-determination.....	21
Telegina N.V. Optimizing the pedagogical conditions of control and student's self-control in teaching General Pedagogics.....	28

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Tolstikova S.N., Yermolayev D.Ye. The regionalization of professional training of a school teacher in social education and the humanities	34
Gubarenko I.V. Axiological foundations of students' professional growth in the educational space of a university	40
Belenkova M.N. Pedagogical Internet Olympics «21 st century teacher» as a form of uptraining for educators	44
Lipatova S.N., Skuratovskaya N.A. Setting up extracurricular work within the framework of networked interaction between basic and additional education.....	49
Astafyeva L.K. The use of computer technologies in teaching Econometrics	54
Kriskovets T.N. Peculiarities of personal career growth under the conditions of lifelong learning.....	60
Lopukhova Yu.V. Axiologo-pedagogical approach to building tolerance.....	65

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING AND SELF-DEVELOPMENT

Kolosov S.V. Using active education methods in teaching tactical and engineering subjects	71
Kazantseva O.A. Professional competence of an administrator at a modern comprehensive school as a pedagogical issue	76
Koltsovskaya I.G. The impact of having an «ear for music» on the quality of song improvisations by preschoolers.....	82
Akhbarova G.Kh. Improving the skills of business communication in teaching Russian at secondary school.....	88
Skirgailo T.O. Enhancing linguistic competence in the course of teaching how to write a reasoning essay.....	93
Batayeva L.A. Learning the silhouette technique at art school in the context of forming a holistic visual and analytical perception.....	97
Yunusova G.R. Peculiarities of training future teachers for building information and computer culture of primary school students	102
Grigoriev A.P. Integrating humanities and professional training of a physical education teacher.....	108

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Fakhrutdinova G.Zh. Multicultural education in the schools of multicultural Tatarstan: issues and prospects	112
Pokhorukov O.Yu. Healthy lifestyle as a value for future teachers in the context of forming professional maturity	120
Perekhod N.A. A pedagogical technique of developing musical and creative potential at electronic keyboard class	123
Stavropoltseva Ye.A. Students' notions of corporate culture at a pedagogical university.....	129
Akhmetshina G.Kh. Military and patriotic education of secondary school seniors.....	135
Goloshchapova O.V. Finding the meaning of the work of art and setting up pedagogical situations for comprehending a musical image	140

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

- Kalimullin A.M., Vinogradov V.L.** School students' vocational guidance: current state of the problem and how to solve it 148
- Shchevlyagina M.B.** The correlation between computer gaming addiction and individual psychology traits and the specifics of anticipation and volitional activity in persons with chemical dependencies..... 156
- Raschepkina N.A.** «Problem sensitivity» as a feature of self-determination capability forming a part of innovative potential of an engineering student..... 162
- Fyodorova T.T.** Psychological and pedagogic conditions for pre-profile training at secondary school..... 167
- Tsagarelli E.B.** Practical issues of systemic psychological and pedagogical diagnostics of reliability under extreme situations for military academies 172
- Burukhina E.V.** Improving teenagers' creativity by means of TRIZ pedagogics in the educational process..... 178
- Kolyvanova L.A.** Integrating general profile subjects as a precondition for building a lifestyle safety culture for people with visual impairments 185

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

- Galiyev R.R., Gazizov F.G.** The pedagogical content of integration of a person's physical and moral development in Tatar folk thought 192
- Gafarov A.A., Brodovskaya L.N.** The issues of modernizing Muslim confessional school in the Russian Empire in the latter of the 19th and early 20th centuries 198
- Donetskaya O.I.** The problem of responsibility of scientists and science in the views of A.D. Sakharov 204
- Gabdrafikova L.R.** «New people» in the Tatar society at the beginning of the 20th century: the socioeconomic status of schoolteachers 210
- Pavlov A.P.** The history of higher education in theology in Kazan (1842–1921) 216