

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1(35) 2013 г.

**К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 1 3**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 1(35) 2013 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 12.09.2013.

Формат 70x100^{1/16}. Усл. печ. л. 14,18.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Тираж 1000 экз. Заказ 01-13/10-2.

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 378.172

ПРИНЦИПЫ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ, ССУЗОВ И ВУЗОВ НА САМОРАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ

М.К. Галиев, И.Х. Нотфуллин, С.А. Семенов

Аннотация

В данной статье авторы поднимают проблему культуры здоровья подрастающего поколения – обучающихся в школах, ссузах и вузах. Дается анализ понятия и его определения, а также принципы ориентации подростков на саморазвитие культуры здоровья.

Ключевые слова: ...

Abstract

The authors in this article raise the issue of health culture of the younger generation – students of schools, colleges and universities. The analysis of the word and its definition as well as the principles of orientation for self teen culture of health.

Index terms: ...

Восновных целях и задачах образования и педагогики до 2025 года в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» отмечается разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, воспитание патриотов России, экологическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе. В основные задачи государства в сфере образования и педагогики входят: создание условий для полноценного и ответственного обучения и воспитания детей, а также всесторонняя забота о здоровье и физическом воспитании и развитии учащихся и студентов и т.д.

Духовное и физическое состояние подрастающего поколения является сегодня одной из самых глобальных проблем современности; здоровье детей и подростков представляет собой главное проблемное поле в общей картине педагогической действительности России.

В связи с вышесказанным понятие культуры здоровья подрастающего поколения играет немаловажную роль в реали-

зации доктрины. Стоит отметить, некоторые специалисты не до конца раскрывают данное определение, выдвигая только его физическую составляющую, и забывая при этом о социально-психологической и духовно-нравственной составляющих понятия. Для целостной и целенаправленной системы формирования культуры здоровья подростка необходима согласованная работа медиков, физиологов, психологов, социологов и педагогов.

Просветительская работа по вопросам здоровья, как правило, ориентирует людей преимущественно на лечение, а не на предупреждение заболеваний. В связи с этим не уделяется должного внимания путям преодоления факторов риска, возможностям самого организма противодействовать неблагоприятным влияниям, делая при этом упор на лекарственные и технические средства лечения. Слабо проводится работа по созданию общественного мнения на культивирование здоровья, на формирование гармонично развитого – и физически, и духовно – человека. В частности, иссле-

дования последних лет показывают, среди основных жизненных ценностей здоровье у российских подростков занимает седьмое-девятое место, а у их американских сверстников, например, – первое место. Отсутствие «моды» на здоровье создает предпосылки для организации непродуманного времяпрепровождения, когда человек делает все, лишь бы «убить время». И как итог, бесцельная трата свободного времени не может компенсировать последствий накопившегося утомления и обеспечить подготовку человека к следующему активному дню. К этому стоит также добавить и тот факт, что, несмотря на разномобразии законодательной и нормативной базы, регламентирующей деятельность по охране здоровья детей и подростков, имеет место декларативность законов, которая не позволяет создавать действенных подзаконных актов. Наряду с этим нечетко прописаны и вопросы ответственности должностных лиц за здоровье учащихся.

Таким образом, задачей школ, ссузов и вузов является полноценная подготовка учащихся к самостоятельной жизни, а не доведение его без болезней до последнего звонка. И мотивация подростка к здоровому образу жизни, к культивированию в себе общей культуры здоровья играет здесь очень большую роль. Учитывая, что у больных и неграмотных в вопросах здоровья родителей не может быть здоровых детей, сохранение здоровья учащихся школ, ссузов и вузов – это и закладка фундамента благополучия следующих поколений. Сейчас как никогда необходимо концентрировать проблему на влиянии учебных заведений на здоровье подростков, на ее возможностях организовать качественное развитие, воспитание и обучение детей без ущерба для их здоровья. Грамотное решение этой задачи на всех уровнях – от программно-нормативного до проведения отдельного занятия – позволит решить и другую, взаимосвязанную с этой задачей: сформировать культуру здоровья подростков.

При анализе содержания понятия культура здоровья необходимо опираться на общее представление о культуре. Выступая одним из видов культуры общества, культура здоровья, имея видовые отличия, несет в своем содержании и общие родовые черты: знания, гуманистическая направленность усвоения и развития знаний, их применение в ходе деятельности, умелое использование в практической деятельности.

Культура здоровья, формируясь в сознании подростка, должна изменить некий стереотип в отношении своего здоровья и способствовать развитию здорового образа жизни. Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это такой образ жизни, следуя которому подросток формирует повышенное качество жизни. По определению профессора Ю.Гущо, здоровый человек обладает хорошей памятью и быстротой суждения, чувством справедливости, терпимостью и стремлением к познанию себя и окружающего мира, имеет глубокий сон и хороший пищевой и половой аппетит, обладает тренированным, гибким телом, имеет цель в жизни, которая общественно полезна и не противоречит порядку в мироздании.

Стоит отметить, что, выступая в качестве проявления человеческой сущности, культура здоровья охватывает все стороны жизнедеятельности человека; она предстает как процесс производства и воспроизводства человека со всем богатством его свойств, потребностей, во всем многообразии его отношений к действительности. Поскольку культура здоровья – явление многообразное, многостороннее, она охватывает различные стороны и сферы деятельности человека и ее следует рассматривать не только как «результат» или «деятельность», а, прежде всего, как уровень развития и совокупность достижений.

Культура здоровья сегодня входит необходимой составной частью в общую духовную культуру человека и общества. Этот процесс идет спонтанно через обыденную жизнь и семью, однако требуется его це-

ленаправленное формирование на уровне учреждений образования и социума.

Исходя из философии науки и образования, можно заключить, что для формирования культуры здоровья личности необходимо:

- осознание здоровья как ценности, понимание необходимости личных усилий для его сохранения, формирования и совершенствования;

- формирование научного понимания сущности здорового образа жизни, приобретение знаний и навыков в этой сфере;

- создание регулятивной системы в виде новых идеалов и «моды» на здоровый образ жизни; выработка личной ответственности индивида и общества за сохранение здоровья;

- свободная творческая деятельность по формированию и совершенствованию личного здорового образа жизни.

Исходя из общего понимания культуры здоровья, под культурой здоровья учащихся можно понимать их компетентность в вопросах сохранения и укрепления здоровья и здоровую жизнедеятельность на основе принятия учащимися культурных норм здоровья и правильной оценки факторов, как укрепляющих, так и разрушающих ее. С точки зрения валеологической науки культуру здоровья подростка мы понимаем как интегральную характеристику личности, включающую в себя здоровьесберегающие мотивационно-ценностные ориентации, способность к саморегуляции и управлению своим организмом, умение пользоваться различными методами и способами, необходимыми для диагностирования уровня своего здоровья.

Любая воспитательная система, которая реализуется в стенах того или иного образовательного учреждения, обязательно должна иметь в своей структуре концептуальную составляющую, относящуюся к новой социокультурной функции – формирование культуры здоровья (как детей, так и взрослых); и ее эффективность, в конечном счете, будет определяться по кри-

терию сформированности культуры здоровья учащихся. В этот критерий мы, прежде всего, вкладываем опыт самоуправления здоровьем как ресурс, включающий в себя отношение подростка к вредным привычкам и включенность его в активную творческую деятельность, что равно умению управлять ресурсами своего здоровья для достижения высоких результатов.

Сегодня о неблагополучии здоровья населения страны, а в особенности подрастающего поколения, стали говорить открыто и на всех уровнях. В частности, как показывают данные Министерства образования и науки РФ, только один дошкольник из трех приходит в школу практически здоровым. После окончания же школы только около 5% молодых людей выходит из ее стен в полной мере здоровыми людьми. Более того, сегодня группу риска составляют 77% обучающихся, треть из которых имеют дисфункциональные нарушения, выходящие за пределы нормы.

Перипетии в социально-экономическом преобразовании страны («шоковая терапия», дефолт и кризис) напрямую отражаются и на недостаточном финансировании образования. Все это, в конечном счете, сказывается на культурном уровне российского общества. Культурная деградация пронизывает все стороны нашей жизни, проявляясь в примитивном характере общения, оскудении словарного запаса, стремлении к развлечениям и праздности. Духовные приоритеты заменяются материальными, что насаждает в людях эгоистический индивидуализм, когда погоня за материальными благами превращается в смысл жизни многих людей. Человек остро начинает ощущать свою обделенность, что непосредственно сказывается на его здоровье, вызывая состояние фрустрации, депрессии, невроза и т.д. Поэтому для того, чтобы все это предотвратить, необходимо заблаговременно сформировать у подрастающего человека иерархию ценностей, в которой материальные блага не занимали бы главенствующего положения. Вот по-

чему курсы граждановедения, религиозоведения, правоведения, экономики должны тесно переплетаться с вопросами и культуры здоровья. Занимаясь формированием иерархии ценностей личности, повышая субъективную ценность здоровья, мы тем самым касаемся вопросов смысла и целей жизни, а также способов, которыми эти цели достигаются.

Одновременно современная социальная действительность со все большей отчетливостью требует воспитания и развития у подростков качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного творчески и активно строить свои отношения в различных сферах действительности.

В связи с вышеизложенным обостряются проблемы ориентации подростков на саморазвитие культуры здоровья. В сложившейся системе образования в школе, ссузах и вузах не формируется должной мотивации культуры здоровья. У учащихся среднего и высшего звена в подходе к собственному здоровью прослеживается стратегия предупредительного характера (сохранить здоровье) и почти совсем отсутствуют вопросы, связанные с формированием здоровья, решение которых, как известно, требует от человека значительных волевых усилий. Именно школа должна начинать способствовать воспитанию у подростков потребностей в формировании культуры здоровья, а также навыков принятия самостоятельных решений в поддержании здорового образа жизни, что получит свое продолжение в ссузах и вузах.

В наших исследованиях мы раскрываем принципы ориентации подростков на саморазвитие культуры здоровья. Анализ психолого-педагогической литературы, раскрывающей механизмы саморазвития личности и воспитания валеологической культуры, наш собственный педагогический опыт дали нам возможность выделить следующие принципы ориентации школьников и студентов на саморазвитие культуры здоровья:

- принцип аксиологических приоритетов;
- принцип природосообразности;
- принцип культуросообразности;
- принцип субъект-субъектного взаимодействия;
- принцип педагогической поддержки;
- принцип активности;
- принцип ответственности.

Необходимо отметить, что многие из выше приведенных принципов носят общую направленность, однако каждый из них несет в себе и ряд специфических особенностей саморазвития культуры здоровья, что позволяет утверждать, что их совокупность может считаться методологической основой для реализации задачи по ориентации учащихся школ, ссузов и вузов на саморазвитие здорового образа жизни.

В основу первого принципа мы положили принцип аксиологических приоритетов, поскольку проблема ценностей в воспитании всегда является точкой отсчета, ибо от того, на чем акцентирует внимание педагог, какие ценности для своего воспитанника он считает приоритетными и особенно значимыми, зависит, в каком направлении будет выстраиваться и осуществляться процесс воспитания. Данный принцип неразрывно связан с гуманизацией образования (сердцевину его представляет признание особой ценности человека как личности, его права на развитие и проявление своих сил и способностей) именно с точки зрения методологического подхода к анализу приоритетных педагогических ценностей в воспитании и саморазвитии человека.

В основу второго принципа мы положили принцип природосообразности, поскольку он, как нам представляется, заложен в систему ценностей саморазвития человека, когда учитывается природа человека (возраст, пол, темперамент и т.д.), максимально сближается развитие и жизнь детей с жизнью живой природы, изучаются потребности и интересы учащихся, строится их деятельность в согласии с интереса-

ми и т.д. Данный педагогический принцип заключается в том, что педагог в своей деятельности должен руководствоваться факторами естественного, природного развития ребенка.

Обосновывая третий принцип ориентации на саморазвитие культуры здоровья – принцип культуросообразности, мы исходим из того, что образование означает определенную ступень приобщения к культуре, через которую впоследствии для взрослеющего человека откроется путь в практический мир. И подготовленность к вхождению в него у подростка будет тем основательнее, чем более педагогический процесс в образовательном учреждении будет представлять собой благоприятную среду для развития культуры в самом широком смысле этого слова. И достижение этого возможно при центрированности на учащегося в процессе воспитания и обучения, а также при утверждении человекоемких подходов к его личностному развитию.

Следующим принципом, способствующим более продуктивной организации процесса ориентации подростка на саморазвитие культуры здоровья мы называем принцип субъект-субъектного взаимодействия. Как известно, гуманистическая психология и порожденная ею педагогика признают единственно эффективным способом образовательного взаимодействия такой, при котором все его участники, юные и взрослые, могут вести себя естественно, принимать других людей и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласовывать свои позиции посредством диалога. Единственно эффективным методом управления учением и воспитанием здесь признается такое педагогическое общение, основу которого задает субъект-субъектное содержание, что по сути своей представляет собой гуманистическое общение.

Одним из важнейших условий осуществления выше названного принципа является установление помогающих отношений

между педагогом и их воспитанниками. Эта характеристика подводит нас к следующему важному принципу гуманистической педагогики, непосредственно связанного с предыдущим – принципу педагогической поддержки. Ориентация подростка к саморазвитию культуры здоровья в современных условиях должна выступать как процесс педагогической помощи подрастающему человеку в достижении им субъектности, жизненном самоопределении и здорового образа жизни.

Содержание работы учителя составляет поиск совместно с подростком и с опорой на его активную личностную позицию правильной культуры деятельности, а также выработка на этой основе собственных ценностей и норм поведения. Именно поэтому принцип активности мы считаем важным при ориентации учащихся на саморазвитие культуры здоровья.

Таким образом, настоящее исследование педагогических возможностей развития активности учащегося в процессе его саморазвития позволило сделать ряд выводов. Главные из них состоят в том, что саморазвитие подрастающего человека может стать тождественным и его нравственному развитию, если будут созданы педагогические условия, будирующие личностную активность подростка. Именно при осуществлении педагогической поддержки, когда наставником переосмысливается мотивация воспитательной деятельности в сторону «очеловечивания» обучения, когда актуализируется эмоционально-чувственное развитие учащегося и стимулируется его позитивная социальная активность, повышается действенность ориентации учащихся на саморазвитие их культуры здоровья. Однако эффект этой педагогической деятельности будет намного выше, если она будет опираться также и на ответственное отношение каждого учащегося к своей жизни и будущему. Речь в данном случае идет о следующем важном педагогическом принципе – принципе ответственности.

Данный принцип заключается не в призывах и увещевании, а в воспитательной деятельности учителя в процессе индивидуальной и групповой работы с целью формирования чувства ответственности личности и ее ориентации на здоровый образ жизни. Отсутствие у подростка такого важнейшего качества личности, по сути, сводит на нет все усилия педагогов по формированию культуры здоровья, а также не обеспечивает необходимых психологических предпосылок для реализации знаний, умений, навыков в ситуациях, требующих принятия решений, связанных со здоровьем.

Итак, мы выяснили, что для более эффективного и продуктивного осуществления педагогической деятельности в процессе ориентации учащихся школ, ссузов и вузов на саморазвитие культуры здоровья необходим учет определенных системообразующих педагогических принципов, которые в своем комплексе создают предпосылки к тому, чтобы подрастающий человек постоянно находился в личностном становлении, чтобы он всегда отвечал за то, что он с собою делает, осознавая при

этом, что он не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий не только соответствующий ему здоровый образ жизни, а значит, свое отношение к себе самому, но также и отношение к миру.

Литература

1. Антропова, М.В. Факторы риска и состояние здоровья учащихся // М.В. Антропова, Г.Г. Манке, Г.В. Бородкина [и др.] // Здоровоохранение Российской Федерации. – 1997. – № 3.

2. Кучма, В.Р. Современные гигиенические подходы к оценке влияния образовательных технологий на здоровье детей и подростков / В.Р. Кучма, М.И. Степанова // Здоровье и среда обитания. – 2002. – № 2.

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».

4. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. – М.: АРТИ, 2003.

5. Сухорев, А.Г. Концепция укрепления здоровья детского и подросткового населения России / А.Г. Сухорев // Здоровые дети России в XXI веке. – М., 2000. ■

УДК 338.48:378.016

АКТУАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ТУРИЗМА И СЕРВИСА

Е.В. Коновалова, И.Г. Мазкова

Аннотация

Выявляется актуализация субъектного опыта будущих работников туризма и сервиса для обеспечения профессиональной компетентности в туристской среде. Рассматриваются условия формирования и организации субъектного опыта будущих работников туризма и сервиса. Определяется «Ситуация выбора» как система внешних по отношению к человеку обстоятельств, побуждающих и опосредующих его активность и алгоритм деятельности по проектированию и построению вышеуказанной ситуации.

Ключевые слова: актуализация субъектного опыта, профессиональные компетенции, информационно-прикладная подготовленность, моделирование и построение ситуации, ситуация выбора.

Abstract

The actualization of subjective experience of future employees of tourism and service for providing the professional competence in tourist sphere is done in the article. It considers the conditions of formation and organization of subjective experience of future tourism and service employees. The «choice situation» is defined as a system of external circumstances that motivate and mediate human activity and its algorithm for designing and building the above situation.

Index terms: actualization of subjective experience, professional competence, information and application training, modeling and building the situation, a choice situation.

Современные требования к работникам туризма, это не только профессиональные знания, умения, навыки, владение иностранным языком, но и способность самостоятельно ставить профессиональные цели и решать профессиональные задачи, выбирать соответствующие средства и методы для их осуществления, проявляя при этом профессиональную компетентность в туристской среде. Кроме того, подготовка работников для сферы туризма и сервиса на сегодняшний день является одним из важных направлений подготовки страны к зимней Олимпиаде в Сочи 2014 года. Это создает условия для нового этапа развития сервисной отрасли экономики страны.

В сложившихся экономических условиях умение сотрудника туристической фирмы эффективно применять свою информационно-прикладную подготовленность для оптимизации решения всевозможных задач становится одним из главных его конкурентных преимуществ.

Стране нужны специалисты, способные удовлетворять запросы потребителей социально-культурных и туристских услуг. Это, в свою очередь, предъявляет высокие требования к профессиональным качествам специалиста данной сферы.

В документах по Болонскому процессу Российская Федерация рассматривается в качестве равноправного партнера, что означает, что у современной России имеются значительные преимущества с точки зрения расширения возможностей для международного сотрудничества различного профиля на государственном и региональном уровнях, введения новых федеральных государственных образовательных стандартов в российскую систему высшего профессионального образования и обуславливает изменения требований к уровню и качеству профессионально-ориентированной подготовки специалистов для работы в сфере туризма и сервиса.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального

образования по специальностям «Социально-культурный сервис и туризм» и «Туризм» обуславливает структурно-содержательную направленность образовательной деятельности вуза, выпускники же рассматриваемого образовательного пространства, как показала практика, не вполне готовы реализовать себя в практической профессиональной деятельности в силу несформированности практических профессиональных компетенций.

Под актуализацией субъектного опыта будущих работников туризма и сервиса понимается совокупность действий преподавателя, направленных на положительную мотивацию в выполнении соответствующих будущей специальности действий студента использовать в той или иной учебной ситуации ранее приобретенные знания, умения и навыки. Эти действия преподаватель осуществляет для того, чтобы способствовать осознанному восприятию обучающимися нового учебного материала, содействовать установлению в сознании будущего специалиста прочных и устойчивых связей между ранее накопленным и новым опытом познавательной и практической деятельности, а также обеспечить включенность в процесс познания механизмов самостоятельности студента.

В ходе практического занятия ситуация актуализации субъектного опыта будущих работников туризма и сервиса крайне редко возникает самопроизвольно. Ее организация предусматривает проведение преподавателем деятельности, в процессе которой формируются и соблюдаются следующие условия:

1. Осознание преподавателем важности и необходимости проявления развития субъектных возможностей обучающихся, их жизненного опыта.

Если преподаватель на практическом занятии привык строить свою преподавательскую деятельность в контексте традиционного занятия, организация которого чаще всего не предполагает создания ситуации актуализации субъектного опыта

обучающихся и он не убежден в целесообразности моделирования и построения такой ситуации, то вряд ли данный преподаватель сможет корректно и эффективно использовать этот технологический прием.

2. Теоретическая и методическая готовность преподавателя к проектированию и формированию ситуаций, способствующих актуализации субъектного опыта будущих работников туризма и сервиса на различных стадиях освоения учебного материала.

Требуется проведение специально организуемых по данному вопросу занятий психолого-педагогического семинара, заседаний кафедр, открытых практических занятий, мастер-классов ведущих специалистов в области туризма и сервиса. В процессе таких занятий необходимо знакомить преподавателей с теоретическими и технологическими аспектами применения в учебно-воспитательном процессе приемов и методов актуализации и обогащения субъектного опыта обучающихся.

3. Знание педагогом групповых и индивидуальных особенностей будущих работников туризма и сервиса их группы.

Это позволяет преподавателю составлять учебные задания, адекватные возможностям студентов и способствующие их профессиональному становлению. В данном случае преподаватель учитывает возраст обучающихся и их уровень обученности по предмету, а также сформированность их знаний, умений и навыков по смежным и другим учебным дисциплинам, так межпредметные связи служат опорой при моделировании и построении ситуации актуализации субъектного опыта будущих работников туризма и сервиса.

4. Готовность и способность студента, будущего работника туризма и сервиса оперативно и умело применять свой собственный опыт в процессе познавательной и практической деятельности.

Результативность развития этих качеств повышается, если преподаватель помогает студентам овладеть умением на практике систематизировать, рефлексиро-

вать и презентовать свой опыт, накопленный в процессе обучения и других сферах жизнедеятельности. В качестве хорошего тренинга данного умения можно рассматривать сами ситуации актуализации субъектного опыта обучающихся, создаваемые в ходе практического занятия.

5. Сформированность в учебном сообществе студентов и преподавателя благоприятного эмоционально-психологического климата.

Если взрослый обучающийся чувствует себя на занятиях комфортно и все происходящее на занятиях вызывает у него положительные эмоции и интерес, то возрастает его желание проявить и обогатить свой жизненный опыт, занять открытую позицию в учебном взаимодействии.

6. Использование преподавателем специальных технологических приемов и методов «вызова» ранее накопленных будущими специалистами знаний, умений и навыков.

Преподаватель в вузе должен владеть широким спектром приемов и методов актуализации субъектного опыта обучающихся и уметь их применять в зависимости от содержания и способов организации учебного занятия, возрастных и индивидуальных особенностей студентов, специфики конкретной учебной ситуации.

7. Педагогическое обеспечение окультуривания и развития актуализированного опыта будущих работников туризма и сервиса.

Актуализация субъектного опыта обучающегося – это не самоцель, а лишь одно из условий обеспечения развивающего влияния процесса обучения на личность студента. Данная ситуация создается на практическом занятии тогда, когда она служит прологом (начальным звеном) в цепочке учебного взаимодействия, направленного на обогащение индивидуального багажа знаний, умений и навыков обучающегося путем представления специфической информации либо, в нашем случае, способов представления специфической информации преподавателем.

В процессе опытно-экспериментальной работы по подготовке и проведению практических занятий с будущими работниками туризма и сервиса необходимо применять приемы и методы актуализации субъектного опыта обучающихся на всех этапах практического занятия. В процессе формирования информационно-прикладной подготовленности очевидна целесообразность опоры на накопленные обучающимся знания, умения и навыки на всех стадиях изучения учебного материала. Таким образом, разделяют три разновидности ситуации актуализации субъектного опыта студентов:

1) актуализация первичного опыта, осуществляемая на этапе введения новой учебной информации;

2) актуализация обогащаемого опыта, используемая на стадиях усвоения нового учебного материала;

3) актуализация закрепляемого опыта, происходящая на этапе закрепления и проверки знаний, умений и навыков будущих специалистов.

Следует отметить, что создание методически и педагогически грамотной ситуации выбора – исключительно сложная задача. Процесс ее формирования нарушается в связи с неумением или неготовностью преподавателя правильно строить и планировать свои действия и деятельность своих подопечных – будущих специалистов, и неготовностью студентов адекватно действовать в создаваемой ситуации. Для того, чтобы данный элемент практического занятия был технологически состоятельным следует быть готовыми к решению следующих задач: определить понятие «ситуация выбора»; выявить методические и педагогические требования для создания ситуации выбора на практическом занятии; разработать алгоритм деятельности преподавателя моделированию и построению ситуации на практическом занятии и определить последовательность действий обучающихся в условиях индивидуального и коллективного выбора; описать и систематизировать различные виды учебных за-

дач, применяемых для создания ситуации выбора.

Для того чтобы задачи имели успешное решение следует обосновать, что понимается под выбором. Таким образом, выбор – это предпочтение одного из вариантов. Применительно к методике и учебно-воспитательному процессу выбор – это осуществление отдельными обучающимися или группой обучающихся возможности выбрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности. «Ситуация выбора» – система внешних по отношению к человеку обстоятельств, побуждающих и опосредующих его активность. Т.В. Машарова определяет ситуацию выбора как совокупность обстоятельств внешнего мира и внутреннего состояния человека, на фоне которых актуализируется необходимость поиска и предпочтения одной из скрытых или явных альтернатив [2, с.54].

Ситуацией выбора можно считать спроектированный преподавателем этап практического занятия, когда будущие специалисты поставлены перед необходимостью отдать свое предпочтение одному из вариантов учебных задач и способов их решения для проявления своей активности, самостоятельности и обретения индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Ситуации выбора имеет особенности: ограничение во времени, так как она занимает часть практического занятия; наличие нескольких вариантов учебных задач и способов их решения; предоставление обучающимся свободы выбора; проявление каждым будущим специалистом своей активности и самостоятельности при решении избранного варианта задания.

Ситуация выбора при правильном построении позволяет определить будущего специалиста в положение субъекта деятельности и оказывать профессионально и психологически развивающее влияние на его личность.

На практическом занятии такого типа следует соблюдать следующие условия

соответствующие сфере будущей профессиональной деятельности специалистов в сфере туризма и сервиса: ситуации должны постепенно включаться в образовательную деятельность студента по мере развития у него профессиональных субъектных способностей и особенностей; преподавателю следует создавать условия в процессе разыгрывания реальных профессиональных ситуаций, что позволит ему выработать собственную специфическую, приемлемую только его особенностей, что необходимо в процессе специалиста – мастера своего дела; основанием для расширения свободы выбора должна быть успешность деятельности, следовательно, расширение свободы выбора должно сопровождаться формированием знаний, умений и навыков, необходимых для овладения той или иной деятельностью; несформированность качеств субъекта деятельности осложняет деятельность преподавателя и студента, т.к. они становятся неравными в ситуации выбора в ответственности за результаты деятельности, поэтому должны быть продуманы механизмы защиты будущего специалиста от собственных ошибок.

При проектировании и построении ситуации выбора также следует учитывать готовность обучающихся к выбору, учитывать педагогическую целесообразность создания ситуации выбора (преподаватель сам определяет на каком этапе урока и при изучении какого материала использование ситуации выбора будет целесообразным и эффективным); сподвижение обучающихся к выбору (преподаватель поясняет каждое из предложенных на выбор учебных заданий, показывает значимость его выполнения, раскрывает критерии его оценки); аргументация выбора (умение обосновать свой выбор обучающимися); определение степени выбора (преподавателю следует ограничить свободу выбора в создаваемой ситуации: будет ли она жестко ограниченной или содержать свободу при осуществлении коллективного (индивидуального) выбора); успешность деятельности (обу-

чающиеся должны обладать достаточным объемом знаний, умений и навыков, необходимыми источниками информации для успешного их решения; защищенность будущих специалистов от ошибок (обучающийся имеет право на ошибку, корректное объяснение причины неудачи и отметить то, что делалось правильно); оценка результатов решения выбранного варианта (важно не просто оценить конечный результат, а проанализировать всю совокупность действий обучаемого в процессе практического занятия).

Ситуация выбора на практическом занятии никогда не возникает случайно. Она тщательно моделируется и строится преподавателем. Несмотря на специфические особенности предметов в процессе обучения будущих работников туризма и сервиса, следует определить общие этапы и действия преподавателей. Алгоритм деятельности по проектированию и построению ситуации выбора на практическом занятии может содержать следующие этапы и действия:

1. Формулировка цели и задач процесса применения ситуации выбора на практическом занятии.

2. Определение этапов практического занятия, на которых целесообразно создавать ту или иную ситуацию выбора.

3. Выявление конкретного содержания учебного материала, при изучении которого следует применить ситуацию выбора.

4. Разработка определенного множества вариантов заданий, необходимого для ее осуществления.

5. Предварительный анализ каждой учебной задачи с целью выяснения соответствия разработанных заданий возможностям и способностям обучающихся.

6. Решение преподавателем на практическом занятии заданий всеми возможными методическими способами.

7. Выбор обоснованных методически вариантов учебных заданий.

8. Включение разработанной ситуации выбора в план-конспект практического занятия.

9. Определение в ходе практического занятия оптимального момента для создания ситуации выбора.

10. Реализация преподавателем на практическом занятии проектных разработок.

11. Анализ и оценка эффективности использования ситуации выбора.

Способность адекватно действовать в ситуации выбора развивается у человека постепенно. Поэтому одной из задач преподавателя в процессе подготовки будущих специалистов туризма и сервиса является формирование у обучающихся умений делать выбор, принимать самостоятельное решение.

Для подготовки и проведения практических занятий в группах будущих специалистов туризма и сервиса рекомендуется использовать в совместной деятельности следующий алгоритм действий:

1. Внимательно прочтите предложенные на ваш выбор варианты учебных заданий.

2. Вместе проанализируйте содержание и варианты выполнения каждого из них.

3. Соотнесите индивидуальные и коллективные возможности членов своей группы с уровнем сложности предлагаемых заданий.

4. Учитывая мнение каждого члена группы, выберите тот вариант, которому отдается коллективное предпочтение.

5. Разработайте план совместных действий по решению избранного задания.

6. Попробуйте добиться того, чтобы каждый член группы внес свой вклад в выполнение задания.

7. Вместе решите, кто и как представит результаты вашей совместной работы.

8. Оцените успешность сделанного выбора и результативность деятельности каждого члена группы и вашего коллектива в целом.

Создавать ситуации с использованием алгоритма выбора на практических занятиях следует не от случая к случаю. Они должны быть неотъемлемой частью большей части практических занятий. Поскольку профессиональная деятельность будущих специалистов туризма и сервиса

исключительно специфична. Роль же преподавателя в процессе обучения данных специалистов не менее сложна и ответственна, ему необходимо создавать учебные ситуации очень широкого информационного спектра. В зависимости от учебной задачи, форм, способов и условий ее решения следует моделировать и строить различные ситуации выбора.

Литература

1. *Ветитнев, А.М.* Информационные технологии в социально-культурном сервисе и туризме / А.М. Ветитнев, В.В. Коваленко, В.В. Коваленко. – М: Форум, 2010. – 400 с.

2. *Колеченко, А.К.* Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.

3. *Машарова, Т.В.* Использование личностно-ориентированных технологий в образовании / Т.В. Машарова. – Киров: ВГПУ, 2001. – 82 с.

4. *Машарова, Т.В.* Профессиональное становление личности в системе непрерывного образования: поиски, решения, перспективы: моногр. / Т.В. Машарова, Е.А. Сырцева. – Киров: ВятГГУ, 2008. – 224 с.

5. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

6. Федеральные ГОС ВПО 3 поколения от 22 июля 2007.

7. Федеральный Закон об Образовании Российской Федерации от 9 февраля 2007 года № 17-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации».

8. Федеральный Закон от 24 ноября 1996 г. ФЗ-№132 «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации».



УДК 378.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СЕТЕЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Ч.Б. Миннегалиева

Аннотация

В статье анализируются дидактические возможности дисциплин, в ходе освоения которых применение разных форм самостоятельной работы с использованием информационно-телекоммуникационных сетей способствует саморазвитию, самосовершенствованию обучающихся.

Ключевые слова: электронное обучение, самообразование, дистанционные образовательные технологии, конкурентоспособность, профессиональная самореализация.

Abstract

The article reveals didactic opportunities of teaching disciplines. During the study offered a task using information and communication networks. It promotes self-development of students.

Index terms: e-learning, self-development, distance educational technologies, competitiveness, professional self-realization.

Внедрение информационных и коммуникационных технологий, информационных систем во все сферы общественной жизни требует соответствующей подготовки специалистов, способных исследовать, разрабатывать, внедрять и сопровождать данные системы и технологии. В государственных образовательных стандартах указывается, что студенты, обучающиеся по направлениям 230200 – Информационные системы и 230400 – Информационные системы и технологии должны быть подготовлены к проектно-конструкторской, производственно-технологической, организационно-управленческой, научно-исследовательской и сервисно-эксплуатационной деятельности в области информационных систем. Но в настоящее время информационные системы и технологии представляют собой наиболее быстро развивающуюся область. Те знания, которые выпускник имеет при получении диплома, быстро устаревают. Инженер в области информационных технологий должен быть готов к постоянному самосовершенствованию, дополнению полученной в вузе базы новыми знаниями. Без сформированной способности к саморазвитию, самообразованию выпускники в области

информационных систем и технологий рискуют оказаться в числе невостребованных специалистов. На данном этапе развития общества это же можно утверждать по отношению ко многим направлениям подготовки в вузах. Непрерывность самообразования является одним из условий профессионального становления. Как отмечает В.И. Андреев: «Все более осознается, что гарантированность качества образования обеспечивается только в условиях сотрудничества и сотворчества вузовского преподавателя и студента при условии, если образование переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие – в творческое саморазвитие студента» [1, с.6].

Учитывая данное обстоятельство, при изучении ряда дисциплин студентами, обучающимися по вышеназванному направлению, вместе с традиционным обучением применяются возможности электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Под электронным обучением понимается организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических

средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [2].

Возможности информационно-телекоммуникационных сетей могут применяться при любых формах получения образования, что повышает эффективность, качество обучения. Использование дистанционных образовательных технологий способствует переходу образования в самообразование, при использовании новых технологий возрастает самостоятельность студентов, особое значение приобретают самодисциплина и самоконтроль.

Медяник Г.А., рассматривая творческое саморазвитие будущих учителей, в структуре саморазвития личности выделяет такие составляющие, как самопознание, самоопределение, самоуправление, самореализация, самосовершенствование [3]. Рассмотрим возможности дисциплин, при изучении которых будущими инженерами различные формы самостоятельной работы студентов с использованием информационно-телекоммуникационных сетей помогает формированию способностей к саморазвитию.

Самопознание – познание себя, своих сильных и слабых сторон. При электронном обучении, как было сказано выше, образовательный процесс организовывается с использованием содержащейся в базах данных информации. Использование информационно-телекоммуникационных сетей позволяет ввести в образовательный процесс достаточное количество тестов, опросов, анкет. Это могут быть как тесты, контролирующие уровень знаний, так и тесты, направленные на определение характе-

ристик личности. Студенты, обучающиеся по специальности «Информационные технологии в образовании» (направление подготовки 230200 – Информационные системы) изучают дисциплину «Психолого-педагогические основы проектирования информационных систем в образовании». Во время обсуждения видов учебной деятельности в вузе проводились опросы, выявляющие отношение самих студентов к учебе, к использованию информационных технологий в образовании, к компьютерной зависимости. По отзывам студентов, многие вопросы заставили их задуматься, в чем-то изменить поведение. Такие тесты или опросы проводятся и во время изучения других дисциплин, при традиционном обучении. Информационно-телекоммуникационные сети позволяют, как было сказано выше, провести большее количество опросов или тестов. Также в качестве самостоятельной работы студентам было предложено продумать свои вопросы, написать программу, позволяющие провести тест на сайте. Размещенные на сайтах тесты обсуждаются в группах, выявляются более и менее удачные программы. Студенты могут в свободном доступе ознакомиться с работами других, выявить сильные и слабые стороны своей работы.

Самоопределиться – определить свое место в жизни, в обществе, осознать свои общественные, классовые, национальные интересы [4]. Так как значение данного слова довольно масштабное, остановимся только на профессиональном самоопределении. Студенты, обучающиеся по направлениям, названным выше, получают квалификацию «инженер». Но в связи с тем, что, как уже было сказано, информационные и коммуникационные технологии внедряются во все сферы жизни, спектр деятельности будущих инженеров чрезвычайно широк. Объектами их профессиональной деятельности могут быть информационные процессы, технологии, системы и сети, их инструментальное (программное, техническое, организационное) обеспече-

ние, способы и методы проектирования, отладки, производства и эксплуатации информационных технологий и систем в разных областях: наука, техника, образование, медицина, административное управление, юриспруденция, безопасность информационных систем, управление технологическими процессами, сельское хозяйство, медиаиндустрия и т.д., а также предприятия различного профиля и все виды деятельности в условиях экономики информационного общества [5]. Даже в рамках одной специальности «Информационные технологии в образовании», учитывая, что инженеры будут работать в сфере науки и образования, объекты деятельности могут быть разными. Для расширения профессионального кругозора студентов желательно знакомить с как можно большим количеством информационных систем и технологий.

Электронное обучение, дистанционные образовательные технологии позволяют знакомить студентов с обучающими программами, действующими информационными системами. Используя информационно-телекоммуникационные сети, обучающиеся могут изучить уровень внедрения информационных технологий в разных странах. Например, студентам в рамках изучения дисциплины «Мировые информационные образовательные ресурсы» было предложено самостоятельно проанализировать сайт образовательного учреждения, библиотеки и подготовить реферат. Так как в сети Интернет достаточное количество образовательных сайтов, каждому студенту было предложено проанализировать содержание и структуру одного из зарубежных сайтов, обратить внимание и на оформление, удобство для пользователя. В данном случае готовых рефератов в сети не было, что подтвердилось после проверки и обсуждения работ студентов. По отзывам студентов, выполняя задание, они ознакомились с особенностями образовательных систем разных стран, с организацией учебного процесса разных

вузов, с работой сайтов разных учреждений. Также при изучении дисциплины «Информационные системы в управлении учебным процессом» в рамках подготовки к семинарским занятиям студентами были проанализированы информационные системы, разработанные профессионалами. Это системы, позволяющие автоматизировать управление учебным заведением, библиотекой, разработать учебный курс. В данном случае информационно-телекоммуникационные сети также предоставляют большие возможности для расширения профессионального кругозора. Обычно в сети Интернет авторы размещают подробное описание своих систем, структуру, демо-версии, отзывы пользователей. Таким образом, изучение и анализ на занятиях информационных систем разных производителей способствует профессиональному самоопределению.

Самоуправление – это управление собой. Качество знаний при электронном обучении и использовании дистанционных образовательных технологий зависит от способности студента к самоорганизации, самоконтролю. Одним из недостатков новых технологий является то, что при их использовании ослабевает контроль со стороны преподавателя, поэтому от обучающихся требуется самодисциплина и самоконтроль. При подготовке инженеров по направлению 230200 – Информационные системы (специальность «Информационные технологии в образовании») в 2011–2012 годах изучение дисциплины «Дистанционные технологии в образовании» в порядке эксперимента проводилось с использованием дистанционных образовательных технологий. В нашем случае интерес представлял тот факт, что со студентами анализировалось использование дистанционных образовательных технологий и с позиции преподавателя, и с позиции обучаемого. В системе дистанционного обучения были размещены лекции; задания для лабораторных работ; тесты для самопроверки. Система Moodle,

где был размещен учебный курс, позволяет вести подробный учет деятельности обучающихся. Обратило на себя внимание то обстоятельство, что обучающиеся просматривали лекции только в 15% случаев входа в систему дистанционного обучения, в остальных случаях изучали задания к лабораторным работам и просматривали количество набранных баллов. Студенты данный факт объяснили тем, что необходимые конспекты были выполнены во время занятий в аудитории (дистанционные образовательные технологии использовались параллельно с традиционным обучением). Ими были предприняты попытки повторить теоретический материал по лекциям, размещенным на сайте. По мнению студентов, довольно трудно заставить себя заниматься, находясь за компьютером в сети Интернет, легко переключиться на другие Web-страницы, более интересные сервисы, например, социальные сети. При обсуждении проблем проведения компьютерной аттестации студентами было отмечено, что появляется желание подсмотреть ответ в сети через поисковые системы или, заранее скопировав лекции в отдельный файл, найти ответ в готовых файлах.

Отвечая на вопросы анкеты, студенты отметили, что при использовании дистанционных образовательных технологий качество обучения будет высоким только у тех, у кого развиты самодисциплина и самоконтроль. Залогом успешного обучения в этом случае является сильная мотивация обучающегося. Таким образом, при обучении с использованием информационно-телекоммуникационных сетей, комбинируя традиционные срезы знаний с проведением компьютерных тестов, можно развивать у обучающихся способности к самоорганизации, самоуправлению. В ходе изучения этой дисциплины («Дистанционные технологии в образовании») студентам была предложена самостоятельная работа, в которой они должны были спроектировать и разместить в системе учебный модуль. При выполнении этого задания они старались найти решение

проблем, которые обнаружили, находясь в роли обучаемого. Студенты разместили в системе дистанционного обучения лекции, глоссарии, анкеты, тесты, другие материалы. Работа в сети позволила оценить эти материалы с позиции обучаемого и внести необходимые корректировки.

Использование информационно-телекоммуникационных сетей предоставляет широкие возможности для самореализации. При подготовке инженеров по вышеназванным направлениям широко применяется метод проектов. На третьем-четвертом курсе изучается дисциплина «Мультимедиа технологии в образовании». При изучении дисциплины студенты должны ознакомиться с понятием мультимедиа технологии; классификацией мультимедиа приложений; мультимедиа продуктами учебного назначения; аппаратными средствами мультимедиа технологий; программными средствами для создания и редактирования элементов мультимедиа; инструментальными интегрированными программными средами разработчика мультимедиа продуктов; этапами и технологией создания мультимедиа продуктов; примерами реализации статических и динамических процессов с использованием средств мультимедиа технологии. В качестве самостоятельной работы обучающимся предлагается создать мультимедийный материал и разместить его в сети Интернет на своем сайте для применения в обучении. Например, таким материалом может быть видеоурок, демонстрирующий какой-нибудь процесс анимация, звуковое сопровождение ролика. Предлагая такое задание, преподавателем оговариваются общие требования, на занятиях изучаются возможности современных программ, позволяющих редактировать изображения, звук, видео. Студенты получают возможность для творческой самореализации. Анализ работ показывает, что обучающиеся находят нестандартные подходы, интересные оформления. При такой работе у студентов формируются такие професси-

ональные качества, как конструктивность, ответственность, коммуникативность, самостоятельность, самообразование, творчество через отбор и композицию материала, самостоятельность подбора материала, самостоятельность выполнения проекта, творческий подход к выполнению проекта.

Самосовершенствование – совершенствование себя. Совершенствоваться – становиться лучше, совершеннее; повышать свои знания, мастерство [4]. При использовании информационно-коммуникационных сетей появляется возможность сравнивать свой проект с работой других, знакомиться с более совершенными системами, программами. Это могут быть и студенческие работы, и программы, написанные профессионалами. Вышеперечисленные формы самостоятельной работы студентов способствуют самосовершенствованию обучающихся. Также можно назвать такие виды работ, как создание своих сайтов, составление тестирующих, обучающих программ. К примеру, в настоящее время пользователям предлагается достаточное количество готовых так называемых «тестовых оболочек» – программ для создания и проведения компьютерных тестов. По нашему мнению, чтобы грамотно оценить качество предлагаемого продукта, студент сначала сам должен попробовать написать программу, позволяющую провести несложный тест. Достоинство информационно-телекоммуникационных сетей в том, что при их использовании можно легко организовать обсуждение работ. Обычно, тесты и обучающие программы апробируются другими студентами группы. Это дает возможность оценить работу с точки зрения пользователя, исправить недочеты, совершенствовать программу.

Чтобы выпускник оставался компетентным специалистом и после окончания вуза, необходимо, чтобы он был легко обучаемым, постоянно совершенствовал свои знания. Информационно-телекоммуникационные сети позволяют организовать новые формы самостоятельной работы студентов, выполнение которых расширяет профессиональный кругозор, помогает самоопределению, самореализации, самосовершенствованию. Таким образом, активизируются процессы перехода развития в саморазвитие личности.

Литература

1. Андреев, В.И. Ресурсный подход к активации инновационной деятельности и саморазвитию личности в условиях высшего педагогического образования / В.И. Андреев // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 1. – С. 3–7.
2. Закон РФ «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/884> – Дата обращения: 21.08.2012.
3. Медяник, Г.А. Творческое саморазвитие будущего учителя / Г.В. Ахметжанова и др. // Полиаспектная подготовка современного педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/113> – Дата обращения: 29.08.2012.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: А ТЕМП, 2004.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230400 Информационные системы и технологии (квалификация (степень) бакалавр). Утвержден Приказом МОиН РФ от 14 января 2010 г. № 25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm25-1.pdf – Дата обращения: 25.08.2012.

УДК 373.6

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Т.Т. Федорова

Аннотация

Профессиональное становление личности проходит в своем развитии четыре основные стадии: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональная адаптация и частичная или полная реализация личности в профессиональном труде. В соответствии с этими стадиями выделяются уровни профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное становление личности, профессиональные намерения, профессиональное обучение, профессиональная адаптация, уровни профессионального самоопределения.

Abstract

Professional development of personality is in its development four main stages: the formation of professional intentions, vocational training, vocational adjustment and partial or complete implementation of the individual in a professional work. In accordance with these stages are distinguished levels of professional self-determination.

Index terms: professional development of individual professional intentions, vocational training, occupational adaptation, levels of professional self-determination.

В теоретическом аспекте проблема профессионального самоопределения – это одна из ключевых проблем педагогики и психологии профессионального становления личности, в которой профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как критерий одного из этапов этого процесса.

Само профессиональное становление личности, в свою очередь, является составной частью общего ее развития. Оно проходит в своем развитии четыре основные стадии: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональная адаптация и частичная или полная реализация личности в профессиональном труде. В соответствии с этими стадиями выделяются уровни профессионального самоопределения.

В настоящее время в исследованиях профессионального самоопределения в нашей стране можно выделить два основных направления. Первое направление связано в основном с исследованием возрас-

тных особенностей развития школьников. Эти исследования сводят данную проблему к анализу подготовки выпускников школы к выбору профессии и самого акта выбора. С одной стороны, процесс профессионального самоопределения весьма длителен и не завершается выбором профессии. Вопрос о выборе профессии или об уточнении этого выбора может возникать в течение всей жизни человека. С другой стороны, результаты экспериментальных исследований показывают, что многие выпускники средней школы выбирают профессию без достаточного основания, затрудняясь мотивировать свой выбор. Этот выбор в подростковом возрасте может быть осуществлен под влиянием случайно возникшего интереса или внешних обстоятельств, под влиянием родителей и, что весьма часто встречается, может являться актом подражания сверстникам. Даже в том случае, если выбор профессии мотивирован, успешность профессионального самоопределения не может быть до конца гарантирована. Формирование устойчивого положительного отношения к профессии – и

это надо особо подчеркнуть – происходит только в ходе самой профессиональной деятельности.

В рамках второго направления в отечественной литературе неоднократно обсуждались результаты экспериментальных исследований зависимости профессионального самоопределения от таких факторов, как характер взаимоотношений учащихся друг с другом и с преподавателями (на стадии формирования профессиональных намерений), специфика дидактической системы профессионального обучения (на стадии подготовки к избранной профессиональной деятельности), характер требований, предъявляемых к работнику, особенности сферы межличностных отношений на производстве (на стадии вхождения в профессию).

Вместе с тем остается острый недостаток в исследованиях, представляющих целостную картину влияния различных факторов на динамику профессионального самоопределения на всех стадиях профессионального становления личности.

При освоении учащимися в период школьной жизни основных видов человеческой деятельности через первичное освоение учебной деятельности и при соответствующей организации и отборе содержания для учебного и досугового пространства происходит самоопределение школьников, которое в подростковом возрасте начинает приобретать черты профессионального самоопределения, а в юношеском возрасте происходит первичное профессиональное самоопределение учащихся (выбор первой профессии).

Все виды профессиональной деятельности в какой-то части или полностью представлены в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: познавательная, преобразовательная, ценностно-ориентированная, общение, художественно-эстетическая.

Познавательная деятельность может быть прожита учащимися во всех ее проявлениях, т.к. в основе системы лежит поисково-исследовательская деятельность.

Например гимназии № 94 Московского района г.Казани используя исследовательскую учебную деятельность на уроках и во внеурочное время, развивают познавательные, рефлексивные, коммуникативные способности.

Преобразовательная деятельность представлена в содержании предметов через моделирование и преобразование моделей разного вида, через выстраивание межпредметных моделей. Она же представлена и в трудовой деятельности, которую можно организовать в ОУ в необходимом объеме и качестве. Но этого мало. В учебный процесс необходимо ввести проектную деятельность: как теоретическую разработку проектов, так и их воплощение. Преобразовательная деятельность будет представлена полно, если во внеклассной и внеурочной работе будут организованы досуг, дополнительное образование и поле для социальной деятельности и выбора форм этой деятельности.

Общение представлено в обучении, где основная форма взаимодействия субъектов – диалог, но на второй ступени необходимо дополнительно организовать поле для интимно-личностного общения подростков с фокусом на его социальной значимости.

Ценностно-ориентировочная деятельность заложена в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в содержании предметов и технологии обучения необходимо осуществлять выбор и постоянно рефлексировать итоги этого выбора. Продолжением должна стать система воспитания как приобщение к ценностям познания, искусства, труда, будущей профессии, общения, но не на словах, а через конкретные дела. На основе ценностей школьник выбирает свой жизненный путь.

Художественно-эстетическая деятельность, частью которой являются физкультура и спорт, представлена через школьные предметы, но их крайне мало и они пока не обеспечивают необходимого развития учащихся. Этот вид деятельности обеспечи-

вает понимание художественной картины мира и содействует преобразованию общества. В предметах необходимо выделение эстетического потенциала. Приобщение к искусству должно происходить через предметы, художественную самостоятельность, что содействует перерастанию в полноценную профессиональную деятельность в каком-либо виде искусства для части детей. Например, в школе № 9 Ново-Савиновского района г.Казани рассматривают «Литературное чтение» как предмет эстетического цикла, основываясь на результатах многолетней экспериментальной работы. Основной задачей этого предмета школьное методическое объединение учителей начальных классов считают воспитание эстетически развитого читателя, способного понимать позицию автора художественного текста и высказывать собственные суждения о произведении и отраженных в нем жизненных явлениях.

Максимальное количество времени учащиеся заняты учебной деятельностью, поэтому достижение цели основано, прежде всего, на организации учебной деятельности в соответствии с возрастными особенностями учащихся и выстраивании внеучебной, внеурочной деятельности в ОУ. В гимназии № 94, в школе № 9 г.Казани в учебной деятельности дети осваивают теоретические основания различных ценностей, а при осуществлении внеурочной деятельности они овладевают практическими способами из реализации в различных ситуациях общения, в различных коллективах. Выбор видов этой деятельности осуществляется исходя из конкретных задач и условий.

Учителя, работающие по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, стремятся вырастить своих учеников инициативными,

самостоятельными в своем познании, не боящимися рисковать, когда идет поиск нового способа решения. Чтобы желаемое стало реальностью, в рамках системы используются педагогические средства, помогающие учителю создавать условия для развития детей в этом направлении. Одним из таких средств является «Тетрадь открытий» – это общеклассный альбом, в котором фиксируются авторские записи детей, помогающие ученикам класса продвигаться вперед в изучаемом материале.

Профессиональное самоопределение – длительный процесс, который осуществляется в несколько этапов, на каждом из которых решаются определенные задачи.

Литература

1. Школа и выбор профессии / под ред. В.А. Полякова, С.Н. Чистяковой, Г.Г. Агановой. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
2. Шафигуллина, Г.Ш. Профессии, которые предпочитают школьники / Г.Ш. Шафигуллина // Директор школы. – 2005. – № 6. – С. 89–92.
3. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности / В.Э. Чудновский. – М., 1981.
4. Шавир, П.А. О некоторых методологических аспектах проблемы профессионального самоопределения / П.А. Шавир // Движущие силы учебно-воспитательного процесса. – Тюмень, 1974. – С. 56–68.
5. Шакирова, Д.М. Компетентностный подход в общем и профессиональном образовании: науч.-метод. материалы / Д.М. Шакирова // Профильное обучение и образование: проблемы, поиски, находки. – Казань, 2004. – 62 с.
6. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение личности школьника в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения / С.Н. Чистякова // Профилизация как инновационный процесс в условиях взаимодействия учреждений общего и профессионального образования. – Казань: РИЦ «Школа», 2004. – 108 с.

УДК 37.037.5:17.031

ТЕРМИН «НРАВСТВЕННЫЙ» КАК НАПОЛНЯЮЩИЙ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «НРАВСТВЕННОЕ САМОВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКА»

О.К. Позднякова, М.О. Илюхина

Аннотация

В данной статье обосновывается, что термин «нравственный» призван наполнить содержание понятия «нравственное самовоспитание школьника», раскрываются значения понятия «нравственность», выявляются различия между моралью и нравственностью.

Ключевые слова: мораль, нравственность, самовоспитание, школьник.

Abstract

This article explains that the term «moral» is intended to flesh out the concept of «moral self-education of a student», reveals the meaning of «morality», identifies the differences between morality and morals.

Index terms: morality, morals, self-education, student.

Среди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес, педагогика изучает проблему формирования готовности будущего учителя к руководству нравственным самовоспитанием школьников.

Руководство учителем нравственным самовоспитанием школьником, во-первых, делает возможным, «чтобы из ребенка вышел человек не с атрофированной волей, фаталист, считающий безумием всякое великодушное дело <...>, а убежденный, энергичный энтузиаст, умеющий любить и работать, мужественный и стойкий в минуты неудач, человек с развитым умом, добрым сердцем и твердой волей» [9, с.67].

Во-вторых, развивает у школьников тягу к жизни добродетельной. «Тяга к жизни, – писал Э.Фромм, – присуща любому живому существу, и человек не может не хотеть жить, независимо от того, что он думает по этому поводу» [28, с.32]. Человек, по сути, сам осуществляет выбор между жизнью хорошей и жизнью плохой. Задача учителя состоит в том, чтобы помочь подрастающему поколению сделать выбор в пользу жизни хорошей, жизни, достойной человека. Такой выбор способен делать нравственный, добродетельный человек, у которого тенденция «быть» превалирует над тенденцией «иметь».

В-третьих, развивает у школьников представление о «жизни как искусстве», способствует овладению ими «искусством жить» [28, с.32].

В-четвертых, способствует реализации школьниками одной из наиболее глубоких потребностей человека – «потребности связи с окружающим миром, потребности избежать одиночества» [27, с.26], потребности жить среди людей.

Решение проблемы формирования готовности будущего учителя к руководству нравственным самовоспитанием школьников требует раскрыть содержание понятия «нравственное самовоспитание», которое (содержание) послужит отправным моментом для обоснования содержания структурных компонентов такой готовности как целостного, системного личностного образования будущего учителя.

Свое содержательное наполнение понятие «нравственное самовоспитание школьника» получает за счет привлечения термина «нравственный». Поэтому мы считаем необходимым раскрыть содержание понятия «нравственность», производным от которого является слово «нравственный».

Нравственность – это термин, употребляющийся, как правило, в качестве синонима термину «мораль», реже – «этика».

Анализ научной литературы указывает на наличие различных точек зрения уче-

ных относительно определения понятия «нравственность»:

1. Нравственность является своеобразной сокровищницей ценностей [16].

2. Нравственность – один из основных способов нормативной регуляции действия человека в обществе; особая форма общественного сознания и вид общественных отношений (моральные отношения) [14, с.17].

3. Нравственность образуется из глубоко личных интеллектуально-эмоциональных убеждений, самостоятельно вырабатываемых, контролирующих потребности и мотивы, определяющих интересы, направленность личности, ее духовный облик и образ жизни [18, с.23].

4. Нравственность – внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами [19, с.420].

5. Нравственность – рефлексия на себя, на свой внутренний ценностный мир [23, с.229].

6. Нравственность – совокупность духовных качеств человека, ясно осознающего истинные моральные ценности и предпочтения, умеющего творчески и искусно применять категории морали к реальным жизненным ситуациям [22, с.64].

7. Нравственность – это субъективная ценностная система человека. Другими словами, это то, что находится в его сознании, что определяет и характеризует его индивидуальную нравственность [6, с.166].

8. Нравственность – это совокупность этических требований, которые индивид должен предъявлять к себе сам [8, с.133].

9. Нравственность конкретного человека – это освоенная, внутренне принятая общественная мораль, регулирующая его поведение, опирающаяся на его мировоззренческие убеждения и чувство совести [1, с.272].

10. Нравственность – есть особый способ духовно-практического (когнитивно-смыслового, эмоционально-ценностного,

регуляторно-волевого) освоения внешнего и своего внутреннего мира, проявляющийся в ценностно-смысловых, личностно-значимых, творчески-ответственных отношениях к действительности посредством просоциальных мыслей, чувств, поступков [15, с.24].

Данный перечень можно было бы продолжить, однако рамки статьи не позволяют нам этого сделать.

Анализ и осмысление определений понятия «нравственность» показывает на наличие скорее различного, чем общего во взглядах ученых относительно понимания ими данного феномена. Такое различие во взглядах ученых проистекает из их научных интересов.

Суть таких различий заключается в том, что одни ученые описывают теорию нравственности или морали, не различия при этом данные категории. Так, в исследовании О.Г. Дробницкого нравственность есть предмет теоретического анализа, интерпретации и определения: «Нравственность, – пишет О.Г. Дробницкий, – выделяется теоретиком из сложного переплетения общественных и жизненных явлений не просто как непосредственно данный или научно вычленимый объект, а через призму исторического опыта многих поколений, как уже культурно осмысленный предмет» [13, с.14].

А.А. Гусейнов рассматривает нравственность как свойство реальных общественных отношений, которые отражаются в сознании человека в виде оценочных шаблонов и правил поведения. Задав вопрос: «Что останется в отношениях между людьми, если полностью вычесть из них все конкретное, все те вещи, интересы, потребности, по поводу которых эти отношения строятся?», А.А. Гусейнов отвечает: «Останется то, что делает возможным эти отношения, – их общественная форма, сама изначальная потребность людей в совместной жизни как естественном и единственно возможном условии их существования. Это и есть мораль или нравственность» [12, с.22].

Нравственность или мораль в представлении О.Г. Дробницкого и А.А. Гусейнова есть то, что задается человеку извне, то, что регулирует его поведение и отношения.

Другие ученые полагают, что нравственность есть внутренне освоенные и принятые принципы, нормы, ценности, определяющие взгляды, убеждения, идеалы. Нравственность – это то, что определяет субъективную нравственную систему конкретного человека, что находится в его нравственном сознании. Нравственность – это мир ценностей человека, рефлексирова на которые он рефлексировывает на свой субъективный нравственный ценностный мир.

Отметим, что мы не разделяем, представленную выше, точку зрения К.В. Зелинского относительно понимания им нравственности как особого способа духовно-практического освоения внешнего и своего внутреннего мира. Налицо смешение феномена нравственности и способа познания мира в морали или нравственности, если употреблять данные слова как синонимы. В этической науке, как подчеркивает Ф.Н. Щербак, существуют две основные концепции морали. Первая – это регулятивная концепция морали, разрабатываемая Л.М. Архангельским [3; 4], О.Г. Дробницким [13; 14]. Вторая – это концепция духовно-практического освоения мира в морали, разрабатываемая А.И. Титаренко [25; 26], Т.С. Лапиной [16], Ф.Н. Щербаком [30], Ю.А. Смоленцевым [24], А.В. Разиным [21] и другими учеными.

В рамках регулятивной концепции морали мораль есть специфический способ регуляции поведения и деятельности человека, не зависящий от предметного содержания деятельности, есть особая форма социальных отношений, регулирующих деятельность людей в самых различных областях жизни. «Нормы, принципы, идеалы как явления морального сознания, понятия добра, справедливости, долга и т.д., – пишет О.Г. Дробницкий, – выражают соответствующие модификации нравственного требования к человеку, различающи-

еся по степени конкретности и общности, характеру задачи, вменяемой человеку, но предполагаемой за субъектом действия мере самостоятельности и свободы выбора» [14, с.40].

В рамках концепции духовно-практического освоения мира в морали, знание о морали, а следовательно, и о ее феноменах, явлениях, как подчеркивает А.И. Титаренко, существует в преобразованном, зашифрованном – через особый способ оценки, повеления – виде. Познавательный момент подчинен оценочно-императивной функции, что и обуславливает то, что различные составные части морального требования могут иметь различие в научно-познавательном и ценностном отношении. Познавательный момент может быть и искаженным, но ценностное содержание морального требования, тем не менее, должно соответствовать поступательному развитию отношений, иметь положительное значение в регуляции поведения [25, с.13–15].

Не раскрывая содержание данных концепций морали, заметим, что понимание К.В.Зелинским нравственности как способа духовно-практического освоения мира не вписывается в научные положения концепции духовно-практического освоения человеком мира в морали.

Нравственность человека есть результат освоения им морали, которая есть мир нравственных ценностей. «Мир нравственных ценностей, – пишет А.Г. Харчев, – это не какая-то особая область морали, а сама мораль и отдельные ее элементы, взятые в социальных значениях и ролях, соотношенные с потребностями общества и личности» [29, с.76].

Для нашего исследования важной является мысль ученых о нравственности как субъективной ценностной, нравственной системе человека, как определяющей его сознание. Нравственность – это то, что уже принадлежит человеку определяет его субъективную нравственную, ценностную систему, а не то, что находится вне его сознания.

С этой точки зрения становится понятным, почему мы употребляем термин «нравственный», а не термин «моральный» в понятии «нравственное самовоспитание школьника». Нравственное самовоспитание – это сугубо личный процесс, личная деятельность по совершенствованию себя, своих нравственных качеств, преобразованию своей субъективной нравственной системы и т.д. Нравственное самовоспитание – это «вращивание» в себе добродетельного, а следовательно, и гуманного человека. Нравственное самовоспитание личности, естественно, ведет (должно привести) к конструктивным отношениям школьника с другими людьми, которые (отношения) и есть «пространство морали» [12, с.22, с.20].

Употребление термина «нравственный», а не термина «моральный» в понятии «нравственное самовоспитание школьника» объясняется различиями между моралью и нравственностью.

Проблема выявления различий между моралью и нравственностью – далеко не новая научная проблема. Она ставится и решается как учеными-этиками, так и учеными-педагогами. Отметим, что Р.Г. Апресян, Л.М. Архангельский, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, А.И. Титаренко и др. полагают, что мораль и нравственность суть тождественные категории, то есть слова «мораль» и «нравственность» являются синонимами, а их употребление в научных текстах является чисто стилистическим. А.С. Арсеньев, В.Г. Иванов, А.А. Горелов, Т.А. Горелова, Ю.М. Смоленцев, Ф.Н. Щербак и др., напротив, полагают, что мораль и нравственность являются различными категориями.

Так, А.С. Арсеньев пишет, что «реальное этическое сознание индивида всегда содержит в себе оба полюса – и полюс нравственности, и полюс морали, при этом мораль, выражаемая в конечно определенных нормах и правилах, всегда связана с “внешним” общением индивида <...> Мораль всегда задается индивиду извне,

от имени социальных образований, к которым он принадлежит. Нравственность связана с областью личного “Я” ...» [2, с.253–254].

С позиции различения морали и нравственности интерес представляют идеи А.А. Горелова и Т.А. Гореловой, согласно которым нравственность (микромораль) связана со становлением человеческой личности, а мораль (мезомораль) всегда отражает сущность отношений между людьми [11, с.311].

В педагогической науке точки зрения относительно того, что мораль и нравственность являются различными категориями, придерживаются В.П. Бездухов и В.И. Гусаров [6; 7], А.В. Бездухов и Р.Н. Гуртовская [5], Н.Н. Лебедева [17], С.В. Пупков [20], Е.Н. Гончарова [10] и другие ученые.

Суть различий между данными категориями, как подчеркивают В.П. Бездухов и В.И. Гусаров, заключается в том, что мораль, имеющая предписательный, рекомендательный характер, есть совокупность норм, принципов, требований, предъявляемых к человеку извне – обществом, коллективом, группой. Нравственность – это субъективная ценностная система человека. Другими словами, это то, что находится в его сознании, что определяет и характеризует его индивидуальную нравственность [7, с.74], содержание его общения с другими людьми.

Мораль, согласно этим ученым, есть совокупность норм, принципов, требований, предъявляемых к человеку извне. Нравственность – это субъективная ценностная система человека. Мораль, задавая человеку требования, нормы, предписания, является особым способом его ориентации в отношениях с миром и с людьми. Нравственность человека есть укорененность в его сознании требований, норм, морали, регулирующих его поведение и отношения с другими людьми.

Мы придерживаемся точки зрения ученых, согласно которым следует различить мораль и нравственность.

Литература

1. *Анисимов, В.В.* Общие основы педагогики: учебник / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2007. – 575 с.
2. *Арсеньев, А.С.* Философские основания понимания личности: учеб. пособие / А.С. Арсеньев. – М.: Академия, 2001. – 592 с.
3. *Архангельский, Л.М.* Курс лекций по марксистско-ленинской этике: учеб. пособие / Л.М. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 318 с.
4. *Архангельский, Л.М.* Марксистская этика: предмет, структура, основные направления / Л.М. Архангельский. – М.: Мысль, 1985. – 239 с.
5. *Бездухов, А.В.* Сущность и природа моральных ориентиров педагогической деятельности / А.В. Бездухов, Р.Н. Гуртовская // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 6. – С. 30–38.
6. *Бездухов, В.П.* Культура и образование // Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя – Самара: СГПУ, 2002. – С. 67–173.
7. *Бездухов, В.П.* Формирование гуманистических взглядов учащихся в деятельности классного руководителя / А.В. Бездухов, В.И. Гусаров. – Самара: СГПУ, 2000. – 163 с.
8. *Бондырева, С.К.* Нравственность / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006 – 336 с.
9. *Вахтеров, В.П.* Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
10. *Гончарова, Е.Н.* Формирование опыта нравственного поведения школьников: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Гончарова. – Самара, 2012. – 251 с.
11. *Горелов, А.А.* Этика: учеб. пособие / А.А. Горелов, Т.А. Горелова. – М.: Флинта: МПСИ, 2006. – 416 с.
12. *Гусейнов, А.А.* Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Аapresня. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
13. *Дробницкий, О.Г.* Понятие морали / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
14. *Дробницкий, О.Г.* Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – 334 с.
15. *Зелинский, К.В.* Нравственное воспитание школьников: философские, психологические и педагогические истоки / К.В. Зелинский. – М.: Глобус, 2009. – 112 с.
16. *Лапина, Т.С.* Социальные функции морали / Т.С. Лапина // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 50–105.
17. *Лебедева, Н.Н.* Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения старших школьников / Н.Н. Лебедева. – М.: Наука: Флинта, 2005.
18. *Методология этических исследований.* – М.: Наука, 1982. – 227 с.
19. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
20. *Пупков, С.В.* Теоретические основы формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога / С.В. Пупков. – М.: МПСИ, 2009. – 144 с.
21. *Разин, А.В.* Этика: учебник для вузов / А.В. Разин. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.
22. *Рождественский, Ю.В.* Словарь терминов. Общеобразовательный тезаурус: Мораль. Нравственность. Этика / Ю.В. Рождественский. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 88 с.
23. *Сильвестров, В.В.* Культура. Деятельность. Общение / В.В. Сильвестров. – М.: РОС-СПЭН, 1998. – 478 с.
24. *Смоленцев, Ю.А.* Мораль и нравы: диалектика взаимодействия / Ю.А. Смоленцев. – М.: МГУ, 1989. – 200 с.
25. *Титаренко, А.И.* Специфика и структура морали / А.И. Титаренко // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 7–49.
26. *Титаренко А.И.* Структуры нравственного сознания (Опыт философско-этического исследования) / А.И. Титаренко. – М.: Мысль, 1974. – 278 с.
27. *Фромм, Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1995. – 256 с.
28. *Фромм, Э.* Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 416 с.
29. *Харчев, А.Г.* Этика и мораль // Предмет и система этики / А.Г. Харчев. – М.: Ин-т философии АН СССР; София: Ин-т философии БАН, 1973. – С. 69–91.
30. *Щербак, Ф.Н.* Мораль как духовно-практическое освоение мира: методологический аспект / Ф.Н. Щербак. – Л.: ЛГУ, 1986. – 176 с. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 911:574+37.01

ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ КАК ФОРМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Е.Н. Кубышкина, Е.И. Веселова, И.А. Уразметов

Аннотация

Статья посвящена вопросам организации геоэкологического мониторинга силами школьников. Авторы раскрывают специфику геоэкологического мониторинга, осуществляемого школьниками, определяют содержание и предлагают примерный план проведения занятий.

Ключевые слова: школьное экологическое образование и воспитание, геоэкологический мониторинг, город, социальный аспект, краеведческий аспект, педагогический аспект.

Abstract

The article is devoted to the issues of geoeological monitoring by school pupils. The authors reveal the specifics of geoeological monitoring by school pupils. The content and the outline plan of organizing the classes are proposed in the article.

Index terms: school ecological education and development, geoeological monitoring, city, social aspect, regional aspect, pedagogical aspect.

Важное место в решении экологических проблем страны имеет высокий уровень экологического образования, которое является частью единой триады «экологическое воспитание – экологическое просвещение – экологическое образование». Все эти части тесно связаны, представляя собой основу формирования экологического мировоззрения, которое базируется на сознании необходимости сохранения оптимальной для жизни населения среды обитания на глобальном, региональном и локальном уровнях. Такое восприятие места человека в окружающей среде предполагает, что он начнет рассматривать свою деятельность с учетом форм и интенсивности воздействия на природу и ее ответных реакций на это воздействие [6].

В настоящее время наиболее острые экологические проблемы вышли за рамки классической экологии с ее биологическими приоритетами, на первый план стали выходить сложные геоэкологические проблемы, которые приобрели глобальный

характер и занимают основное место среди сохранения благоприятных свойств окружающей среды.

Город – это особая социально-экономическая и природная среда обитания живых организмов, в том числе и человека. Практически все ее компоненты сильно отличаются от соответствующих природных аналогов. Городская среда характеризуется плотной многоэтажной застройкой, обилием искусственных материалов в жилище, в учреждениях и на улицах, изменением режима освещения, высоким уровнем шума, вибрации и электромагнитных полей, радиационного фона. Сильно изменены городские грунты, загрязнены поверхностные и подземные воды, воздух. В пределах городских кварталов создается своеобразный микроклимат.

В больших городах складываются специфические потоки вещества и энергии, людей и информации. Они отражают социально-экономические связи города с его окружением, отдельных районов города

между собой, динамику миграций населения – словом, весь напряженный ритм жизни большого города. Повседневная жизнь горожан мало связана с природными объектами и факторами. Прямое влияние природных воздействий на человека ослабляется установками кондиционирования воздуха, системами отопления и освещения. Большую часть времени жители города проводят в одном из трех «местообитаний» – в квартире, транспорте или рабочем помещении. Ритм жизни большого города носит отчасти искусственный характер, который задается технологическим или информационным способом (режим работы предприятий, транспорта, учреждений культуры и досуга, программ ТВ и т.д.).

Жители большого города, в том числе школьники, все свое время проводят в такой измененной, даже искусственной среде обитания. Городская среда не воспринимается школьниками как их непосредственно значимое окружение, и они сами не осознают себя ее частью. Наблюдается отчуждение школьников от окружающей городской среды, которое затем стереотипно переносится и на природную среду. Поэтому бережное отношение к своей среде обитания, и последующая ее оптимизация не воспринимаются как необходимые условия собственного здоровья и выживания.

Чтобы уменьшить неблагоприятные следствия подобного восприятия, следует сформировать научное понимание важности связи жителей города с окружающей средой. Здесь неоспорима роль школьного экологического образования. От него прямо зависит степень обеспокоенности школьников состоянием окружающей среды. Не случайно в постановлении Министерства образования РФ и Минприроды РФ № 4/1-6 от 30.03.94 г. «Об экологическом образовании» в п.2.3 подчеркивается необходимость «разработки программ и положения о школьном экологическом мониторинге и на его основе систематического (2-3 раза в год) проведения анализа экологического состояния террито-

рии образовательного учреждения»..., «а также подготовки педагогических кадров для проведения практических работ по экологическому мониторингу и разработки соответствующих учебно-методических пособий» [3].

Геоэкологический мониторинг городской среды как форма экологического образования и воспитания содержит в себе социальный, краеведческий и педагогический аспекты.

Социальный аспект. Экологизация мышления людей достигается благодаря системе экологического образования и воспитания. В ее основе должна лежать идея глобальной и локальной экологизации, создание здорового и любимого жителями места расселения, достижения экологического равновесия между городом и природой [5]. Существует проблема формирования поведенческих норм, осознанного выбора стратегии потребления, социально-культурного обеспечения жителей города, в том числе и школьников. Тенденция к росту потребления, изменение его структуры ведут к увеличению количества потребляемых ресурсов, и, как следствие – бытовых отходов. Таким образом, стимулируется расточительное, избыточное потребление всех ресурсов. В обыденном сознании широко распространен ложный стереотип о бесконечности и бесплатности ресурсов и безграничной потенции восстановления окружающей среды. Разрешение этого противоречия лишь частично лежит в области технологии.

Наиболее существенной проблемой нам представляется следующая позиция: согласны ли жители города нести дополнительные расходы, готовы ли к разумному ограничению собственных потребностей для достижения устойчивого развития социально-экономических и природных систем. В этом направлении необходимо сделать акцент на формирование социальной ответственности за состояние окружающей природной среды, воспитание активной личности, умеющей прогнозировать свои

действия и оценивать их последствия. Роль экологического образования школьников особенно важна еще и потому, что через пятнадцать-двадцать лет нынешние восьмиклассники будут определять ситуацию в городе, становясь администраторами, хозяйственными руководителями, экономически активными гражданами и просто массовыми потребителями ресурсов.

Краеведческий аспект. Система школьного геоэкологического мониторинга подразумевает постоянное изучение своего микрорайона, города. Параллельно с главной задачей – оценкой состояния окружающей среды, идет углубленное изучение самого объекта. Геоэкологический мониторинг начинается со знакомства с картами городской территории или составления таких карт. Основой для городских геоэкологических исследований является ландшафтно-архитектурная среда. При первом знакомстве с ней обычно выделяют заметные здания, исторические и культурные памятники, районы старой и современной застройки. Все это, естественно, вызывает интерес к истории формирования городской среды. Сравнение современной планировки и схем кварталов XIX–XX вв. по старым картографическим материалам позволяет выяснить ряд подробностей становления города. Это, например, положение общественно-культурных центров, торговых зон, массивов зеленых насаждений, военных, промышленных и других объектов, расположение жилых кварталов. Названия современных улиц, памятных мест, неофициальные названия отдельных городских районов в процессе подробного предварительного исследования становятся понятными для школьников.

Педагогический аспект. Уровень современного школьного образования во многом зависит от внедрения в постоянную практику новых оригинальных методов и приемов обучения и воспитания [4]. При изучении курса экологии в школе представление о загрязнении, емкости среды, антропогенной нагрузке и других сложных

вопросах для ребят остается теоретическим, абстрактным. В то же время у нас в непосредственной близости всегда есть перспективный объект для конкретных наблюдений. Условно назовем его «микрорайон собственной школы». Микрорайон, т.е. территория в радиусе 1,5–2 км от школы – это часть городской среды, со всеми ее сложностями и противоречиями. Для того чтобы разобраться в них, эффективно использовать конкретные материалы в преподавании курса экологии, грамотно проводить наблюдения и необходима программа школьного геоэкологического мониторинга. В его содержание включены уже известные, модифицированные и авторские методики исследования местной экологической ситуации и отношения человека к окружающей его природно-социальной действительности.

Воспитательно-педагогическое и образовательное значение самостоятельных исследований для школьников трудно переоценить. При таком, деятельностном, подходе ученики сами находят и формулируют проблему, ставят задачи и выбирают методы их решения. В результате привычные для них явления окружающей среды рассматриваются с позиции человека, заинтересованного в сохранении ее качества. Отсюда один шаг к пониманию сложного, комплексного характера геоэкологических проблем города. В процессе обработки и осмысления информации о состоянии окружающей среды школьники получают и элементарные знания по экологической безопасности. Система творческих исследовательских заданий и высокий уровень задач заставляют школьников по-новому оценить свой интеллектуальный потенциал. Они, может быть, впервые в жизни приходят к мысли о том, что могут сделать для сохранения и воссоздания своей среды обитания.

Система школьного геоэкологического мониторинга направлена на формирование геоэкологического мировоззрения учащихся средних и старших классов. При этом

подразумевается создание в школах атмосферы интеллектуального творческого поиска, формирование причастности каждого участника мониторинга к решению геоэкологических проблем своего дома, школы, микрорайона, своего города. Во время мониторинговых действий предполагается развитие способности выделять основные природные и антропогенные компоненты окружающей среды, умение видеть прямые и косвенные взаимосвязи между ними, достигается понимание значимости окружающей среды для здоровья, осознание необходимости оптимизации городской среды в своем микрорайоне, активизируется познавательный интерес школьников с опорой на знания, полученные при изучении школьных предметов. Требования к школьному геоэкологическому мониторингу должны быть простыми и понятными ученикам. В зависимости от возможностей учебного учреждения можно выбрать разное количество объектов, например, только водоемы

или растительность. Возможно изучение всего комплекса предлагаемых объектов, но в том объеме, который посилен школьникам конкретных возрастных групп. Можно акцентировать внимание на одном объекте, исследуя остальные по сокращенной программе. Полнота исследований, варианты применяемых методик, разнообразие объектов зависят от выбора учителя, от возраста и возможностей школьников, которые примут участие в геоэкологическом мониторинге.

Лабораторно-практические задания из области классической экологии, экологии человека и социальной экологии соответствуют современному представлению об экологическом образовании для устойчивого развития, как междисциплинарной естественнонаучно-гуманитарной области, комплексно рассматривающей вопросы экологии, экономики и социальной сферы (табл. 1). Задания необходимо подбирать таким образом, чтобы они позволяли

Таблица 1

Краткое содержание школьного геоэкологического мониторинга

Тема	Лабораторно-практические задания
Общая характеристика города	Изучение особенностей городской окружающей среды в пределах выбранного микрорайона. Климат: Ветровой режим. Температура воздуха в городе. Изучение микроклиматических свойств различных функциональных зон города. Исследование многолетней динамики климатических параметров по годичным кольцам древесных растений в городских лесопарках. Гидросеть города. Природные комплексы города. Антропогенные изменения природных комплексов. Использование земель и экологическая ситуация. Наблюдение за транспортной системой. Изучение типов застройки. Наблюдение за городскими отходами. Историко-культурные объекты и рекреационное хозяйство
Мониторинг городской приземной атмосферы	Микроклиматические наблюдения. Изучение загрязненности воздуха. Определение загрязненности воздуха по осадкам. Биоиндикация загрязненного воздуха. Определение загрязненности воздуха по содержанию сульфатов в коре деревьев. Определение чистоты воздуха при помощи лишайников. Пылевое загрязнение воздуха в помещении
Мониторинг водных экосистем города (водоемов и водотоков)	Общая физико-географическая характеристика района исследования и устройство учебного полигона. Оконтуривание на карте бассейна водотока или водоема. Исследование геологического строения бассейна. Исследование почв бассейна в полевых условиях. Определение климатических параметров на территории бассейна. Изучение перераспределения поверхностного стока. Визуальная оценка экологического состояния водных объектов (реки или озера, пруда)

Окончание табл. 1

Тема	Лабораторно-практические задания
Мониторинг почв	Изучение почв города. Изучение почвенного профиля. Определение почвенных горизонтов. Определение содержания воды в почве. Определение pH почвы. Определение содержания органического вещества (гумуса) в почвенном образце. Определение содержания гумуса в городских почвах методом И.В. Тюрина. Исследование радиационного фона городских почв. Исследование загрязнения городских почв тяжелыми металлами. Определение содержания катионов свинца (токсических и условно токсических веществ) в почве и растительности. Урбозем – почва городской среды
Мониторинг животных и растений в городских экосистемах	Изучение ярусности растений. Составление схемы ярусного расположения растительности в лесу. Определение состояния древостоя пришкольного участка. Особенности внешнего строения коры деревьев. Исследование опухолей растений в городских лесопарках. растительности и животного мира в микрорайоне школы, на рекреационных территориях в жилых кварталах. Разнообразие формы листовой пластинки деревьев и кустарников. Вычисление относительной плотности видов методом линейных transectов. Учет поврежденности дерева по степени объедания листвы насекомыми. Изучение видового состава газонов и определение роли газонной травы в улучшение микроклимата городов. Основные способы сбора и учета наземных беспозвоночных животных. Отлов наземных беспозвоночных методом кошения сачком. Метод маршрутного картирования птиц. Аутоэкологические исследования животных и растений. Роль комнатных растений. Разнообразие комнатных растений. Проведение мониторинга состояния здоровья учащихся в классе, оборудованном МАФТ. Изучение ООПТ города. Создание визуальной экологической тропы. Изучение степени рекреационной нагрузки
Человек в городе. Изучение рекреационной нагрузки	Определение места школы в микрорайоне. Изучение санитарно-гигиенических требований к режиму функционирования школы. Оценка загрязненности территории пришкольного участка твердыми бытовыми отходами. Исследование кострищ и свалок. Исследование численности дождевых червей в городских почвах с различными уровнями техногенной нагрузки. Исследование эродированности почв как индикатора рекреационной активности населения. Утилизация твердых бытовых отходов. Акция «Заглянем в мусорное ведро»
Изучение социо-культурной среды города	Эмоционально-психологическое восприятие. Использование этнокультурного опыта в экологическом образовании. Коммуникативные аспекты экологической культуры
Обобщение и использование результатов школьного геоэкологического мониторинга	Проведение деловых игр по результатам исследования. Подготовка проектов оптимизации окружающей городской среды

проводить исследования в окружающей среде, не ограничиваясь констатацией негативных антропогенных изменений, или ее утилитарно-потребительскими оценками [1]. Во главу угла при осуществлении мониторинговой деятельности ставится развитие у детей потребности и умения видеть разнообразные ценности природного окружения, такие как рекреационный потенциал, возможности возобновления

расходуемых ресурсов, эстетические достоинства объектов природы, чувствовать их психоэмоциональное воздействие. Большое количество разнообразных заданий и возможность их комбинирования позволяют учителю творчески проектировать образовательную траекторию работы класса, малых групп сотрудничества в зависимости от уровня подготовленности учащихся, их интересов, особенностей со-

циоприродного окружения образовательного учреждения.

Предложенная модель экологического образования и воспитания в виде заданий может использоваться для организации практических занятий в профильных экологических классах школы, а также для организации проектной деятельности учащихся в различных формах внеклассной и внешкольной деятельности.

Литература

1. *Александрова, В.П.* Изучаем экологию города на примере московского столичного региона (пособие учителю по организации практических занятий) / В.П. Александрова,

А.Н. Гусейнов, Е.А. Нифантьева [и др.]. – М.: Изд-во «Бином», 2009. – 400 с.

2. *Зверев, И.Д.* Учебные исследования по экологии в школе: методы и средства обучения / И.Д. Зверев. – М., 1993.

3. *Рыжов, И.Н.* Городская среда в зеркале школьного экологического мониторинга / И.Н. Рыжов // География в школе. – 1998. – № 3.

4. *Ситаров, В.А.* Социальная экология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров, В.В. Пустовойтов. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 280 с.

5. *Тетиор, А.Н.* Городская экология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Тетиор. – 2-е изд. стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 336 с.

6. *Экология города Казани.* – Казань: Изд-во «Фэн» Академии наук РТ, 2005. – 576 с. ■

УДК 338.1

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ю.П. Куликова

Аннотация

Эффективная инновационная деятельность высшего образовательного учреждения обуславливает предложение потребителям ценности, что, в свою очередь, обеспечивает рост доходов и инвестиционной привлекательности высшего образовательного учреждения при достижении: рентабельности инвестиций в разработку и развитие новых образовательных продуктов/услуг; роста доходов от существующих и новых целевых сегментов рынка; эффективного управления затратами на протяжении всего жизненного цикла продуктов.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, инновационный вуз, комплексная оценка деятельности инновационного вуза, коэффициенты оценки деятельности инновационного вуза.

Abstract

Effective innovation leads to higher educational institutions offer consumers value, which in turn provides increased income and investment attractiveness of higher education institutions in achieving: return on investment in research and development of new educational products/services, increase revenue from existing and new target market segments, effective cost management throughout the life cycle of products.

Index terms: innovation, innovation, innovative high school, a comprehensive evaluation of an innovative university, the coefficients of the evaluation of an innovative university.

Для реализации эффективной инновационной политики в высшем образовательном учреждении необходим постоянный мониторинг управления

инновациям. В связи с этим автором предложена методика мониторинга управления инновациями в высшем образовательном учреждении на основе сбалансированной

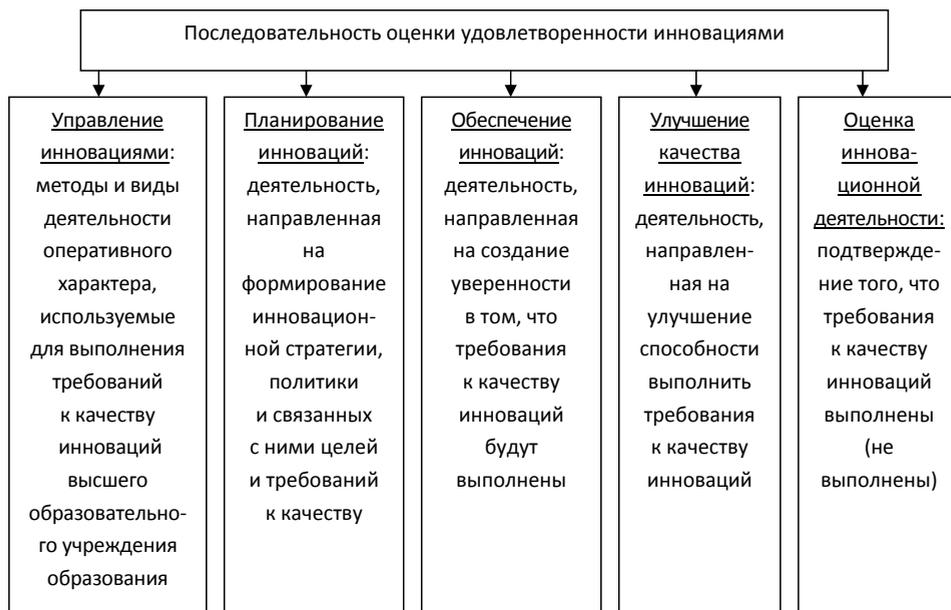


Рис. 1. Структура оценки удовлетворенности управления инновациями

системы показателей с целью оценки состояния инновационной научно-образовательной системы, тенденций и динамики ее развития.

В целях обеспечения конкурентоспособности образовательных услуг высшие образовательные учреждения должны, как считает автор, обеспечивать соответствующие процедуры гарантии их качества, разрабатывать политику управления инновациями, стандарты образовательных программ, формировать и реализовывать стратегию постоянного улучшения качества образования (рис. 1).

По мнению автора, управление инновациями в высшем образовательном учреждении должно включать:

- Формирование стратегии, разработка инновационной политики и целей в области качества образовательных услуг высшего образовательного учреждения – разработка целей качества образования, конкретизирующих доктрину инновационного образования и социально-педагогическое нормирование этих целей, проверки актуальности, разработка, корректировка и

обновление образовательных стандартов и программ.

- Планирование и постоянное улучшение деятельности высшего образовательного учреждения, обеспечивающее планирование процессов и процедур, их поддержание и постоянное улучшение.

- Управление ресурсами, включая преподавательский состав и другие ресурсы, требуемые для обучения – обеспечение процессов жизненного цикла высшего образовательного учреждения всеми видами ресурсов: финансовыми, материальными, интеллектуальными и информационными.

- Управление процессами и процедурами – управление основными (обучение, научная деятельность, дополнительное образование, воспроизводство научно-педагогических кадров) и вспомогательными (хозяйственная деятельность, управление персоналом и др.) процессами.

- Мониторинг и контроль (измерения) – измерение и оценка параметров и характеристик рабочих процессов, анализ их результатов.

Автором теоретически обоснована и разработана модель механизма формирования инновационной политики высшего образовательного учреждения с учетом соблюдения требований действующих

норм ФГОС ВПО и международных стандартов ИСО 9000 (рис. 2).

Модель основана на последовательной выработке управленческих решений и включает следующие этапы:

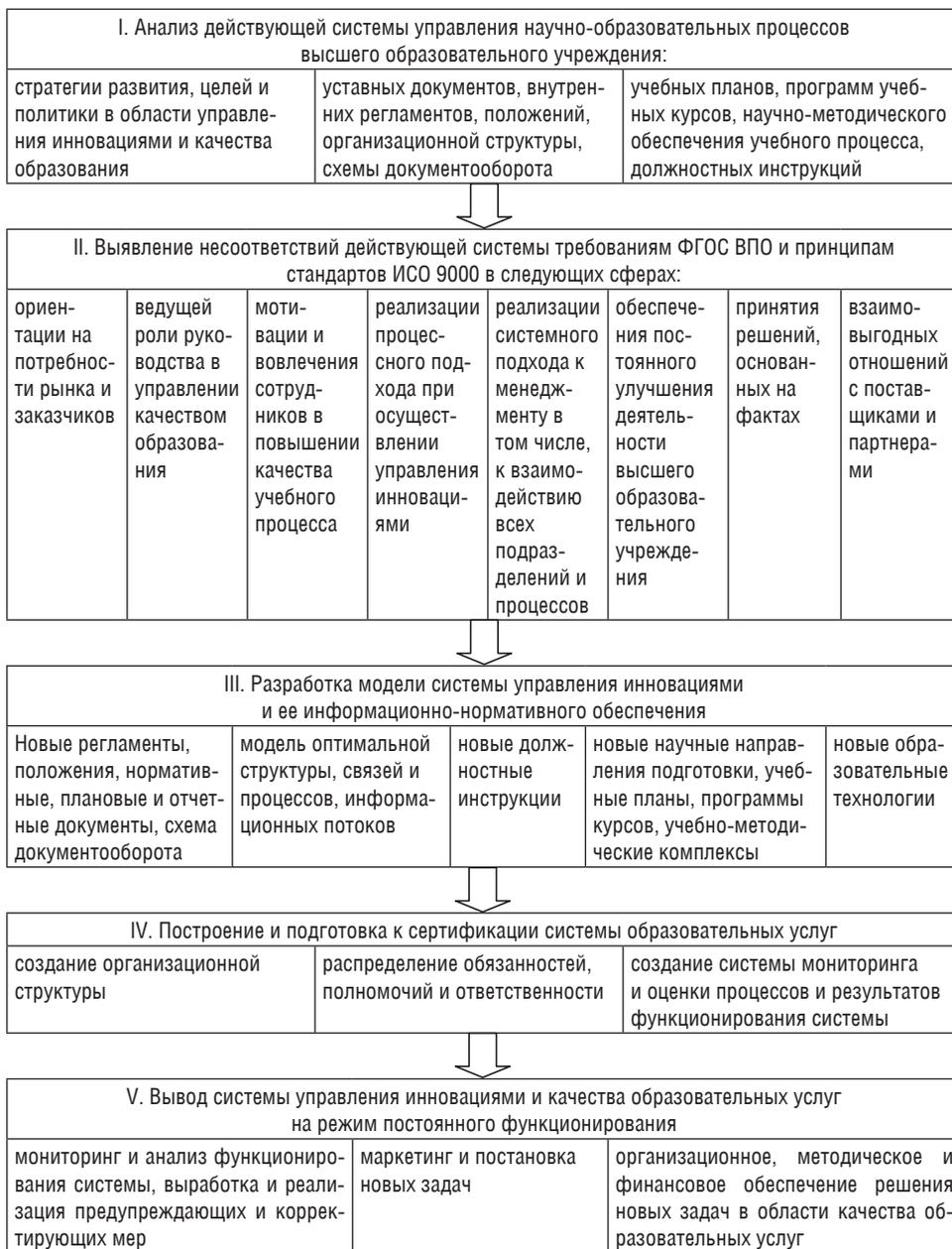


Рис. 2. Модель формирования механизма управления инновациями в высшем образовательном учреждении

- анализ действующей системы управления научно-образовательными процессами в высшем образовательном учреждении;

- выявление несоответствий действующей системы требованиям ФГОС ВПО и принципам системы менеджмента качества образовательных услуг в соответствии с международными стандартами ИСО 9000;

- разработка модели системы управления инновациями и её информационно-нормативного обеспечения;

- построение и подготовка к сертификации системы менеджмента качества образовательных услуг высшего образовательного учреждения;

- вывод системы управления инновациями и качества образовательных услуг на режим постоянного функционирования.

Задачи первого этапа – это, во-первых, определение состояния действующей на момент самообследования научно-образовательной системы, выявление проблемных зон в управленческих процессах, распределении полномочий и ответственностей; во-вторых, получение информации о качестве образовательного процесса, о том – насколько цели научных направлений, научных школ, отдельных людей и групп совпадают с целями высшего образовательного учреждения в рамках организации делового образования.

Оценку существующей системы предложено начинать с составления и утверждения программы организации и проведения анкетирования для сбора информации по организационно-должностной структуре высшего образовательного учреждения.

Должны быть также разработаны анкеты для определения реального круга должностных обязанностей, выявления пересечений, дублирования функций, представления самих опрашиваемых о своих должностных обязанностях. При составлении анкет следует использовать четыре категории качественных показателей для анализа требований к каждой должности, касающихся:

- специфики работы;
- необходимых профессиональных навыков;

- личностных качеств, необходимых для данной работы;

- необходимого опыта и образования.

Принципиальное значение имеет составление должностных инструкций, содержащих описания должностных обязанностей, решаемых задач, выполняемых видов деятельности и необходимых для этого компетенций.

Новизна подхода в данной модели состоит в том, что применительно к задачам формирования системы контроля качества при разработке должностных инструкций должны учитываться не только административно обозначенные обязанности и требования к преподавателям и сотрудникам, но и предложения самих сотрудников о задачах своей работы и возможностях ее креативного совершенствования, о социальной составляющей – удовлетворенности потребностей самореализации.

После проведения всего объема работ по изучению состояния научно-образовательной системы и того, какие преобразования в ней необходимы, необходимо составление аналитического отчета, который должен содержать:

- описание протекания всех процессов в высшем образовательном учреждении при существующем штатном расписании и после осуществления предлагаемых преобразований;

- анализ существующего распределения обязанностей;

- перечень мер по преодолению недостатков с учетом пожеланий опрашиваемых;

- перечень проблемных вопросов, по которым руководство должно сначала принять принципиальные решения, чтобы можно было продолжить работу по составлению новых должностных инструкций.

Затем должны быть сформированы программы улучшения условий научно-образовательной и консалтинговой деятельности ППС высшего образовательного учреждения, их материального и морального стимулирования. Необходимы и социальные программы, включающие комплекс

мероприятий для повышения мотивации персонала к производительному творческому труду, направленных на удовлетворение потребностей различных уровней и формирование отношений социального партнерства между администрацией, преподавателями, научными сотрудниками и специалистами, на обеспечение условий корпоративной социальной ответственности.

На третьем этапе целесообразно построение модели оптимального организационного управления с учетом действующих требований Рособнадзора и потребностей социально-экономического и научного развития высшего образовательного учреждения. На этом же этапе должны быть обеспечены увязка долгосрочных стратегических и тактических целей и задач высшего образовательного учреждения в области оказания образовательных услуг, определение новых направлений подготовки, образовательных программ и технологий. Данный этап включает и разработку информационно-нормативного обеспечения системы, в том числе, утверждение состава показателей, характеризующих качество услуг делового образования и удовлетворенность потребителей этих услуг.

На четвертом этапе после рассмотрения и обсуждения руководством высшего образовательного учреждения отчета о проведенных исследованиях и рекомендаций по улучшению качества должны быть приняты решения о создании организационной структуры системы, перераспределении обязанностей и полномочий, утверждении новых должностных инструкций. На этом этапе необходимы отработка функционирования всех бизнес-процессов и связей, корректировка модели при возникновении неувязок в процессе ее внедрения.

Завершением этапа должно стать создание системы мониторинга функционирования системы управления инновациями в высшем образовательном учреждении. Службе проректора по научной деятельности целесообразно вменить в обязанность определение цикличности проверок

каждого процесса, программ проверок, контрольных показателей, должностных лиц и подразделений, осуществляющих проверки, аккумулирование отчетов о результатах проверок, обобщение выявляемых проблем, выработку и реализацию корректирующих воздействий. Сами процедуры мониторинга и анализа функционирования системы, постановки и решения новых задач в области предоставления образовательных услуг должны осуществляться на пятом этапе формирования системы и в режиме ее постоянного функционирования.

Последовательная реализация рекомендаций, разработанных в ходе диссертационного исследования, способна обеспечить реальную основу эффективного управления инновациями в высшем образовательном учреждении.

Современная реформа высшего образования Российской Федерации предполагает ужесточение требований, предъявляемых к высшему образовательному учреждениям, что обусловлено присоединением России к Болонскому и Копенгагенскому процессам. Перед каждым высшим учебным заведением стоит проблема обеспечения соответствия международным стандартам системы управления, качества образования и всех других процессов. Речь идет о выходе высшего учебного заведения не только на региональный и федеральный, но и на международный рынок образовательных услуг. Изменение статуса высшего образовательного учреждения в этих условиях зависит от реализуемой им инновационной политики, которая определяет конкурентоспособность высшего образовательного учреждения и его услуг.

Литература

1. Карлофф, Б. Деловая стратегия / Б. Карлофф. – М.: Экономика, 2007. – 239 с.
2. Карнаухов, С.Б. Методы анализа и обработки данных для мониторинга регионального рынка образовательных услуг / С.Б. Карнаухов. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 2007 – 236 с. ■

УДК 378.662.147(571.16):81'243

АВТОНОМНЫЕ УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е.К. Прохорец, Е.А. Сыса

Аннотация

В статье рассматривается изменение педагогической парадигмы учебного процесса, дается классификация автономных учебных стратегий, обосновывается актуальность обучения использованию стратегий в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход; принцип автономии; учебные стратегии; автономная учебно-познавательная деятельность; прямые и косвенные стратегии.

Abstract

This article deals with an overview of variability classifications instructional strategies, the authors justify relevance and effectiveness of training in use of strategies in non-linguistic activation and intensification of educational process.

Index terms: student-centered approach, the principle of autonomy, learning strategies, autonomous learning and cognitive activity, both direct and indirect strategies.

Глобализация и интернационализация образования во всем мире, развитие науки и техники, ускорение темпов модернизации современного российского общества обуславливают создание множества принципиально новых технологий и методов производства, которые должны найти признание в международном образовательном и научном пространстве. Эти процессы явились как предпосылкой для переосмысления целей и содержания обучения в неязыковом вузе, так и постановкой проблемы в отношении изменения личностных качеств обучающегося: так, в соответствии с требованиями Ассоциации инженерного образования России (АИОР), изучение иностранного языка является важнейшей составляющей гуманитарного компонента образовательного процесса в техническом вузе. По итогам изучения курса иностранного языка в вузе, у обучающихся должны быть сформированы умения самостоятельно планировать и организовывать свою учебно-познавательную деятельность, самостоятельно использовать различные стратегии и тактики по овладению знаниями, умениями, навыками и опытом на иностранном языке, успешно

решать проблемы, связанные как с изучением языка, так и работой в команде [1].

Следовательно, мы можем говорить здесь не просто о локальном обучении иностранному языку, а более широко – о проблеме формирования междисциплинарных компетенций в процессе составления профессионального портрета выпускника технического вуза. Исходя из этого цель, заявляемая в данной статье – классифицировать учебные стратегии в соответствии с их вариативностью в процессе обучения иностранному языку как инструмента эффективного развития компетенций посредством учебной дисциплины «Иностранный язык» в русле личностно-ориентированного подхода. Рассмотрим указанную проблему подробнее.

Актуальная научная дискуссия ставит обучающегося в центр образовательного процесса. Она инициирована не только исключительно новейшими исследованиями, а скорее основывается на таких дисциплинах, как психолингвистика, языкознание, методика, исследованиях в области лингвистики и речемыслительной деятельности по овладению иностранным языком, а также на теории познания. Речь идет об

изменении традиционной педагогической парадигмы, когда во главе угла стоял преподаватель, второй важнейшей составляющей являлся учебник или учебно-методический комплекс, и в качестве основной третьей составляющей был представлен обучающийся как потребитель определенной программы.

Мы поддерживаем большинство современных отечественных и зарубежных исследователей Т.Терновых, Е.Соловова, П.Биммель, У.Рампилльен и др. которые подчеркивают, что в настоящее время преподаватель в учебном процессе получает функцию модератора, когда он информирует, советует, побуждает учащегося к чему-либо. Каждый обучающийся имеет субъективные причины подходить к процессу учения и учебной деятельности своим индивидуальным способом, который практически не может быть детерминирован извне. Большую роль здесь играют жизненные личные интересы учащихся (их мотивы, «главные причины»).

В соответствии с этим большинство современных программ по иностранному языку в ведущих технических вузах России базируются на личностно-ориентированном подходе с учетом принципа автономии, который развивает способности обучающегося самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею и осуществлять рефлексию и коррекцию учебной деятельности [2, 3].

Анализируя содержание и методологическую основу в современных программах обучения иностранному языку, с целью решения поставленной проблемы в плане исследования автономных стратегий, мы выявляем, что особенно четко акцент на изменение траектории образовательного процесса по иностранному языку идет в сторону усиления доли самостоятельной работы студентов, а, в дальнейшем, и автономности личности студента как субъекта образовательного процесса, просматривается в примерной Программе по иностранному

языку для вузов неязыковых специальностей (утверждена научно-методическим советом по ИЯ Минобрнауки РФ 18.06.2009 г.). Данная программа строится с учетом следующих педагогических принципов: коммуникативной направленности, культурной и педагогической целесообразности, интегративности, нелинейности, автономии студентов [2, с.3].

Современные методы и подходы к обучению предполагают переход от простого сообщения информации, от традиционного преподавания к активным формам обучения, требующим включения в ежедневную практику элементов проблемного обучения, прогнозирования, диагностики, научного поиска (проектно-ориентированные методики). Они позволяют полнее использовать резервы самостоятельной работы, продвинуться от установки на воспроизведение материала к его пониманию, открывают путь к личностно-комфортным, развивающим, интенсифицирующим, активизирующим, игровым формам организации учебного процесса [6, с.152].

Принцип автономии студентов реализуется открытостью:

- информации для студентов о структуре курса;
- требований к выполнению заданий;
- содержания контроля и критериев оценивания разных видов устной и письменной работы;
- возможностей использования системы дополнительного образования для коррективы индивидуальной образовательной траектории.

Организация аудиторной и самостоятельной работы обеспечивает высокий уровень личной ответственности студента за результаты учебного труда, одновременно предоставляя обучающимся возможность самостоятельного выбора последовательности и глубины изучения материала, соблюдения сроков отчетности и т.д. [2, с.4].

В процессе научного поиска и дискуссии возникли когнитивные теории, рассматривающие человека как активного

участника учебного процесса, который целенаправленно может выбирать и перерабатывать информацию и учиться осознанно. В контексте данной статьи речь пойдет об индуктивно-сознательном, познавательном и интегрированном подходах.

Индуктивно-сознательный подход базируется на интенсивной работе над многочисленными примерами, что постепенно подводит к овладению языковыми правилами и речевыми действиями на иностранном языке, а также к усвоению элементов теории изучаемого языка. Познавательный подход реализуется, прежде всего, в усвоении учащимися теории изучаемого языка в виде правил фонетики, грамматики и словоупотребления, при этом механической тренировке отводится незначительная роль – ей противопоставляется сознательное конструирование высказывания на иностранном языке. Интегрированный подход воплощается в органическом соединении сознательных и подсознательных компонентов структуры обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми автоматизмами [4, с.32–33].

Одним из важнейших элементов методики обучения иностранному языку становится обучение **автономным стратегиям и тактикам** для решения познавательных и коммуникативных задач. Возникающие при преодолении какой-либо задачи или выполнении задания проблемы, противоречия, надежды, ожидания и гипотезы должны быть переработаны самостоятельно субъектом учебно-познавательной деятельности. В таком контексте учащиеся – это те, кто интерпретирует свои учебные ситуации, ставит свои собственные цели, оценивает последствия своих действий и применяет индивидуальные автономные стратегии изучения иностранного языка [6, с.39].

Существует несколько определений термина «стратегия», но с точки зрения универсальности в междисциплинарном аспекте одним из наиболее удачных нам

представляется определение П.Биммеля: «*стратегия – это план ментальных действий для достижения учебной цели*» [6, с.53]. Необходимо пояснить некоторые моменты данной дефиниции: учебная стратегия является планом выполнения задания учащимися, которая включает в себя конкретные ментальные действия для достижения определенной цели. Так как планы, как правило, осознаны, они могут быть предметом занятия – то есть тем, чему учат и учатся. Только после интенсивной тренировки и многократного применения учебные стратегии могут быть автоматизированы. При этом для того, чтобы логично расположить собственные учебные стратегии, учащиеся должны ясно представлять собственную учебную цель [6, с.39].

Итак, предпримем попытку классифицировать автономные учебные стратегии в соответствии с их вариативностью в процессе обучения иностранному языку.

Автономные учебные стратегии делятся на прямые и косвенные, существуют также стратегии языковой обработки и употребления языка. Прямые и косвенные стратегии, в свою очередь, подразделяются на подгруппы.

Прямые автономные учебные стратегии обозначаются также как *когнитивные* и касаются непосредственно учебного материала. Например, это может быть анализ предложений или выбор оптимальной трактовки значения слова. К ним же относятся *стратегии языковой обработки / работы с языковыми явлениями*, например, маркирование / выделение наиболее важных мест в тексте, выделение второстепенной информации, составление резюме и аннотаций, возможности тренировки языкового материала, анализ и применение правил [5, с.111-112].

К прямым учебным стратегиям относятся также стратегии по работе непосредственно с учебным материалом, с тем, что является непосредственно содержанием изучения иностранного языка. Речь идет об умении структурировать новые знания,

перерабатывать их, сохранять их в памяти и вызывать из памяти в случае необходимости повторного применения.

Непрямые / косвенные учебные стратегии нацелены на то, чтобы понять порядок и условия протекания процесса учения. Они объединяют в себе важнейшие рефлексорные, аффективные и социальные процессы, которые, в зависимости от собственной значимости в данной ситуации, влияют на организацию учебного процесса при изучении иностранного языка [6, с.65].

Косвенные стратегии создают предпосылки для эффективной учебной деятельности. Сюда относятся планирование, перепроверка и оценка собственной учебной деятельности. К этой же группе принадлежат *аффективные* стратегии, которые направлены на чувственный аспект, и *социальные* стратегии, определяемые как способность работать в кооперации с другими, менять роли, просить о помощи и помогать самому. Именно значение косвенных стратегий выходит за рамки учебного процесса и учебного заведения в целом.

Стратегии использования языка – стратегии, которые применяются скорее не для изучения, а для коммуникативного использования иностранного языка. Сюда же относятся все паралингвистические возможности коммуникации, например, жестикация, мимика.

Метакогнитивные стратегии: знание о грамматике, лексике, строении текста, а также знание о социокультурном контексте изучаемого языка. Это также знание об *учебных стратегиях*, которые помогают успешно использовать и изучать язык [5, с.111-112].

Проведенный анализ, а также наблюдение за учебным процессом позволяет нам говорить о том, что использование автономных стратегий и тактик в собственной учебно-познавательной деятельности создаёт предпосылки для положительного развития личности и ее самосознания, что является одним из основных положений личностно-ориентированного подхода.

Обучающиеся учатся самостоятельно определять, каким образом им сочетать различные компоненты для получения определенного результата, создавая, таким образом, определенную базу для дальнейшего развития умений самообразования и самообучения не только в процессе овладения иностранным языком, но и по другим дисциплинам. Овладение стратегиями на занятии способствует самостоятельной активно-познавательной деятельности обучаемых, которая затем перерастает в автономную учебно-познавательную деятельность.

Под автономной учебно-познавательной деятельностью мы понимаем такую *деятельность, в которой учащиеся самостоятельно принимают решения в центральных областях учебного процесса*, а именно:

- **что** они изучают (постановка цели);
- **как** они действуют, чтобы чему-либо научиться (выбор методов учебной и исследовательской деятельности);
- какие **материалы и средства** они используют;
- работают ли они **индивидуально** либо **в сотрудничестве** с кем-то (выбор социальной формы);
- как они **контролируют успешность** своей учебной деятельности (ответственность за результат собственной учебно-познавательной деятельности) [4, с.36].

Автономная учебно-познавательная деятельность создает определенную базу для дальнейшей работы над иноязычными текстами в сети Интернет, обработки большого количества научной информации по специальности, поиска необходимых материалов по грантам и проектам – то есть находит практическое воплощение в будущей профессиональной и личной сферах деятельности.

Подводя итог, делаем следующий вывод: учет вариативности классификаций автономных учебных стратегий поможет, с одной стороны, *педагогу* в рациональном планировании учебного процесса и в наиболее эффективном достижении пос-

тавленных целей и задач обучения иностранному языку, с другой стороны – студенту технического вуза в развитии умений самостоятельно координировать свои стратегии и знания, составлять программу действий и операций. Целесообразный выбор и сочетание определенных стратегий, соответствующих поставленным целям и задачам, будет способствовать развитию компетенций, необходимых и достаточных для выпускника современного технического вуза и, как следствие, формированию профессионального портрета конкурентоспособного выпускника в соответствии с требованиями Ассоциации инженерного образования России.

В заключение отметим, что нами была предпринята попытка обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза на основе авторской технологии развития автономных стратегий и тактик. Данная технология является инновационной, в процессе ее использования со студентами I и II курсов получены положительные результаты, которые отражены в официальных документах Национального исследовательского Томского политехнического университета и получили апробацию на конференциях, однако объем данной статьи не позволяет нам подробно описать технологию и результаты ее внедрения, поэтому описание технологии поэтапного обучения стратегиям и тактикам автономного обучения, а также анализ обучающего эксперимента в Национальном исследовательском Томском политехническом уни-

верситете мы готовы представить в наших следующих статьях.

Литература

1. Критерии и процедура аккредитации программ второго цикла подготовки специалистов в области техники и технологии. Ассоциация инженерного образования России Аккредитационный центр. Общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ в области техники и технологий. 2006. URL:http://www.ac-raee.ru/files/criteria/Criteria_SCD-03-04-06.pdf

2. Примерная программа дисциплины «иностраный язык» для неязыковых вузов и факультетов. – М.: Мин-во образования РФ, 2009. URL:http://www.umd.udsu.ru/Urovni_podgotovki/Primern_RP/in_yaz.doc

3. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в неязыковых вузах). – М.: Московский государственный лингвистический университет, Министерство образования Российской Федерации, ГНИИ ИТТ «Информика», 2000. – URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>.

4. Прохорец, Е.К. К вопросу об автономии в изучении иностранного языка: типология заданий для овладения стратегиями и тактиками / Е.К. Прохорец // Язык в поликультурном пространстве. – Томск: ТПУ, 2006 – С. 32–46.

5. Прохорец, Е.К. Развитие стратегий чтения на иностранном языке у студентов технических вузов в свете требований языковой политики Совета Европы / Е.К. Прохорец // Прикладная филология и инженерное образование. – Томск: ТПУ, 2007. – Ч. 1. – С. 109–120.

6. Bimmel, P. Lernautonomie und Lernstrategien / P. Bimmel, U. Ramppillon. – GIN München, 2000.



УДК 378

МЕТОДИКА РАБОТЫ СО СТУДЕНЧЕСКИМ ХОРОМ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ С.А. КАЗАЧКОВА

Г.А. Гимаева

Аннотация

Статья посвящена вопросам использования педагогической системы С.А. Казачкова как теоретической и методологической основы для разработки и реализации методики эффективной работы со студенческим хором. В статье также рассматривается процесс и результат формирования и развития одного из элементов хоровой музыки – хоровой звучности, обсуждаются особенности работы с основными видами и типами хорового ансамбля в студенческом хоре педагогического вуза.

Ключевые слова: педагогическая система, хоровой ансамбль, студенческий хор, хоровая звучность.

Abstract

The article deals with the use of pedagogical system S.A. Kazachkova as a theoretical and methodological framework for the development and implementation of effective methods of working with the student choir. The article also deals with the process and the result of the formation and development of one of the elements of choral music – choral sonority, discusses the features of the basic kinds and types of choral ensemble in the student choir teacher of high school.

Index terms: pedagogical system, choir, student choir, choral sonority.

Студенческий хоровой коллектив в силу особенностей формирования и состава участников представляет собой достаточно перспективную, масштабную и в то же время сложную творческую лабораторию для хорового педагога. Данный тип хорового коллектива обладает рядом характеристик, присущих специфике самодеятельного хора: во-первых, это отсутствие специального музыкального образования у исполнителей, во-вторых, значительный дефицит времени для обучения, обусловленный занятостью исполнителей по основному месту работы (учебы), в-третьих, существенное различие уровней подготовки участников хора. На музыкальный факультет набирают студентов с разным уровнем подготовки. Многие из них никогда не пели в хоре. И для одних хоровые занятия – это усовершенствование полученных ранее вокально-хоровых навыков, а для других – начальный этап музыкального образования в целом и хоровой подготовки в частности. Поэтому, работая со студенческим хоровым коллективом, руководителю необходимо учитывать такие факто-

ры, как отсутствие у исполнителей знаний в области музыкальной грамоты, низкий уровень формирования вокальных навыков и сценической свободы, кратковременность музыкальной памяти, а также многое другое. В то же время, следует отметить, что, наряду с вышеизложенными факторами, которые, безусловно, осложняют деятельность руководителя студенческого хорового коллектива, есть еще одно немаловажное свойство, присущее как самодеятельному, так и студенческому хору – это высокий уровень мотивации достижений его участников, в основе которой лежит потребность в творческой самореализации личности, а также любовь к музыкальному искусству, осознание его как приоритетной ценности. Учитывая этот факт, можно сделать вывод, что одной из основных задач руководителя студенческого хора является поиск и реализация оптимальных средств и методов организации деятельности студенческого хорового коллектива, которые позволили бы с помощью хорового творчества одновременно удовлетворить данный аспект потребностно-мотивационной сфе-

ры исполнителей и добиться достаточно высоких показателей профессионального мастерства в области хорового искусства. Вопросам методики эффективной работы со студенческим хором посвящены научно-методические труды профессора, педагога и дирижёра С.А.Казачков. Вопросам использования педагогической системы этого автора посвящена данная статья, в которой рассматривается процесс формирования и развития одного из элементов хоровой музыки – хоровой звучности, а также особенности работы с основными видами и типами хорового ансамбля в студенческом хоре педагогического вуза.

Семён Абрамович Казачков – заслуженный деятель искусств Татарстана и России, кандидат искусствоведения, профессор, более сорока лет возглавлявший кафедру хорового дирижирования Казанской государственной консерватории, и более пятидесяти лет руководивший хором студентов. С.А.Казачков, используя традиции предыдущих дирижёрско-хоровых школ, создал свою школу хорового дирижирования, в основе которой лежит его педагогическая концепция. Им написано множество методических трудов, книги: «Дирижёрский аппарат и его постановка» (1967); «От урока к концерту» (1990); «Дирижёр хора – артист и педагог» (1997); статьи в различных изданиях, посвящённых истории, методике, технологии дирижёрско-хоровой школы.

Эталоном качества и красоты хорового звучания С.А.Казачков считал звучание хора Синодального училища (Москва), а руководителя и дирижёра этого хора Н.М.Данилина – лучшим хоровым педагогом-дирижёром. Н.М.Данилин не оставил ни одного методического труда, и о его работе мы судим по воспоминаниям его учеников, сподвижников, но и по этим воспоминаниям можно понять, насколько гениально было творение этого музыканта. С.А.Казачков поистине наследник и хранитель методики Н.М.Данилина.

В своей педагогической концепции С.А.Казачков особое внимание уделил рас-

крытию понятия хоровой звучности, как явления, побуждающего человека к созданию особого неповторимого мира. Обладающая силой воздействия, соединяющая человеческие голоса в единый звуковой поток, хоровая звучность может творить чудеса. Анализируя преимущества хоровой звучности перед индивидуальным певческим звуком, он определил следующие особенности:

Хоровая звучность обладает:

- «большей массивностью, плотностью и силой звучания;
- длиной певческого дыхания, (принцип цепного дыхания);
- звуковой диапазон хора, (смешанный хор охватывает почти четыре октавы);
- тембровая палитра хора богаче, поскольку содержит четыре основных вида голосов (сопрано, альты, тенора и басы)» [1, 194].

С.А.Казачков впервые раскрыл с исторической точки зрения развитие певческого звука и хоровой звучности. Классическая звучность в эпоху классицизма требовала: «акустическую ясность, тембровую чистоту, однородность, отчётливость, изящество, как на *r*, так и на *f*. Совершенство звука гармонично сочеталось с другими выразительными средствами музыки. Внимание к тону, звучности не подчеркивалось исполнителями того времени» [1, 194].

В эпоху романтизма основными качествами звука ценились сила, полнота, тембровая яркость и разнообразие. Звук должен был обладать: «проникновенностью, нежностью, парением, с одной стороны, и бездонностью, грандиозностью, напоённостью – с другой. Звуковой краске отдавалось явное предпочтение перед рисунком» [1, 195].

Современное хоровое исполнительство, используя арсенал классицизма и романтизма, синтезировало хоровой звук. Звук стал сильным, тембрально-окрашенным, ярким и разнообразным и в тоже время с ясным рисунком, отчётливым и акустически чистым.

Благодаря чёткому и точному раскрытию исторического развития хоровой звучности можно сделать вывод, что эта звучность развивается по принципу преемственности техник, используя самые сильные стороны от одной эпохи к другой, заменяя устаревшие элементы более новыми.

В связи с этим С.А.Казачков определил основные педагогические акценты в работе над хоровой звучностью. Он указал на недопустимость «неопределённости и рыхлости звукового идеала дирижёра, к отсутствию ясных звуковых критериев и единых требований. Такими общими критериями являются непринуждённость и свобода звукоизвлечения, чистота интонации, полнота, ровность, гибкость и полётность звучания, ясность и чёткость музыкальной и речевой артикуляции широта динамического и тембрового диапазона» [1, 195]. Он советовал педагогу-дирижёру развивать эти качества в дальнейшей работе, научиться подчёркивать и усиливать одни стороны хоровой звучности, затушёвывать другие, таким образом, внося ту или иную звуковую краску, оттенок или приём звукоизвлечения, которые, делают неповторимым стиль музыкального произведения.

Автор этой статьи работает с хорами тридцать лет и считает, что педагогическая работа хорового дирижёра складывается из многих компонентов. Это работа над ансамблем, строем, певческим дыханием, артикуляцией и дикцией и многим другим, что составляет звучание хора и входит в вокальную работу хора.

Одним из важных элементов хоровой звучности является строй: точное интонирование каждой хоровой партии и отдельно каждого певца звука в аккорде. «Чистый строй – первое и важнейшее качество хорового пения. Со стройного пения начинается правдивость чувства и мысли. Художественную истину невозможно выразить фальшивыми звуками» [2, 154]. С.А.Казачков определил факторы, способствующие развитию и поддержанию чистого хорового строя. К ним относятся:

- общее музыкально-слуховое развитие хора,
- понимание им исполняемой музыки,
- ладогармонических и композиционных особенностей исполняемого произведения,
- тонкое постижение характера, жанра и стиля произведения.

Существенно помогает строю умение пользоваться голосом во всём диапазоне. Но, как показывает опыт работы автора статьи, чаще бывает так, что студенты педагогического вуза не владеют навыками вокально-хоровой техники. Первое, чему надо научить студенческий хор это петь унисон, предельно внимательно вслушиваясь в звучание, голос к голосу, добываясь единого или «одного» звука, избегая фальшивых звуков. В нашей практике используются советы С.А.Казачкова по выявлению причин фальшивого пения. Таковыми могут быть:

- форсированный звук;
- вялое, неопёртое звукоизвлечение;
- пение на низкой позиции;
- усталость и болезнь голосового аппарата;
- эмоциональное состояние певцов.

В своей педагогической системе С.А.Казачков указывал на то, что ошибочно отождествлять высоту музыкального звука с высотой музыкальной позиции. Автор статьи, добываясь в хоре высокой вокальной позиции (что само по себе очень важно), одновременно следит за точностью интонации, проявляя особое внимание к звукам, требующим устойчивого интонирования, как педагог-дирижёр, стремится воплощать слова профессора: «Работу над строем дирижёр должен любить и уметь скрашивать для себя и для хора все её тяготы. Наслаждаться красотой чистого пения, стройной хоровой гармонией может каждый человек, но лишь художник находит удовлетворение в самом процессе достижения этого» [2, 156]. Помимо этого, как показывает наш опыт и методика С.А.Казачкова, работая над хоровым

строем, невольно работаешь над стилем произведения, так как хоровой строй является средством музыкальной выразительности. И здесь нельзя не процитировать С.А.Казачкова: «...слух, музыкальный вкус, чувство стиля, внимание, сообразительность и терпение во всех случаях остаются самыми надёжными и верными помощниками дирижёра в его работе над строем» [2, 161].

Работе над интонацией в хоре посвятили исследования такие хоровые мастера как П.Чесноков, К.Пигров, Н.Романовский, В.Соколов, С.Казачков и другие.

Вторым элементом хоровой звучности является ансамбль. Ансамбль (ensemble) – французское слово, в переводе означает сразу, вместе, слитно. Главное в работе над ансамблем это добиться уравновешенности, если не будет уравновешенности в силе и слитности, не будет и хорошего ансамбля. В личной практике автор статьи добивается ансамбля в хоре путём достижения ансамбля в отдельно взятой хоровой партии. В своей педагогической концепции С.А.Казачков выделял два начала хорового ансамбля – это единство и многообразие. По отдельности каждая из этих качеств обедняет хоровую звучность (единство – нивелировка, многообразие – пестрота). «Объединить эти два начала – такова функция истинно художественного ансамбля» [2, 163].

Практика работы с хором показывает, создавая ансамбль, следует учитывать, что общехоровой ансамбль бывает монолитный и дифференцированный, в зависимости от стиля. «Стилям, требующим слитности и уравновешенности аккорда (монолитный), противопоставлены стили, где отдельные звуки аккорда выделяются или, наоборот, затушёвываются, отходят на второй план (дифференцированный)» [2, 164].

Будучи педагогом-дирижёром хора, автор статьи ведёт кропотливую и планомерную работу над такими видами ансамбля как: высотно-интонационный, темпоритми-

ческий, тембровый, динамический, артикуляционный.

Высотно-интонационный ансамбль, требует полной слитности всех голосов каждой партии и всех партий между собой по высоте. Практика показывает, данный вид ансамбля во многом зависит от тесситурных условий, в которых находятся хоровые партии. Тесситурой называется часть звукоряда общего диапазона хоровой партии, наиболее использованная в данном произведении. В произведении встречаются неудобные для исполнения той, или иной хоровой партией места. Например, партии сопрано в динамике *f* неудобно петь в диапазоне альтов в нижнем регистре, есть вероятность фальшивого пения. Этого допустить нельзя.

Основу темпоритмического ансамбля в хоре составляет «единое ощущение темпа, метра и ритма всеми поющими, на синхронном совпадении голосов по вертикали» [2, 165]. Опыт показывает, что самым необходимым условием этого ансамбля является точная атака звука и правильное дыхание.

Сложность работы над тембровым ансамблем заключается в прилаживании или соединении всех голосов по высоте, ритму и силе. В хорах педагогического вуза, в которых работали, нет возможности собирать коллектив путём подбора певцов со сходной окраской голоса. Индивидуальные качества голосов, эмоциональная окраска исполняемой музыки ведут к тембровой пестроте в хоре. Тембровый ансамбль может быть однотембровый (в однородном хоре) и многотембровый (в смешанном хоре). С.А.Казачков в своей педагогической концепции предлагает следующие способы работы над тембровым ансамблем при этом проводит аналогию с работой живописца. «Первый: певцы смешивают тембры, прослушивая результат смешения близко около себя на уровне расположения партии и всего хора, подобно смешению красок на палитре живописца, наносящего их затем на поверхность буду-

щей картины в готовом виде. Этот способ дополняется вторым, при котором смешение и сочетание тембров воспринимаются слушателями из зала как слитное единство, в то время как хор и дирижёр на эстраде различают каждый голос... Второй способ аналогичен оптическому методу смешения красок в живописи, состоящему в том, что на полотно картины наносятся не смешанные на палитре тона, а основные краски с расчётом, чтобы зритель на определённом расстоянии от картины воспринимал их как смешанные» [2, 167]. Используя методику С.А.Казачкова, автор статьи голоса, имеющие яркий тембр в хоровом исполнении не приглушает, а помогает динамически и высотно слиться с остальными голосами. Работу начинает с правильной расстановки певцов в партии с учётом их тембровой совместимости. Сложности возникают, когда в хоре появляется голос с vibrato, или частой вибрацией – «тремоляцией». Здесь необходимы особые указания в работе над тембровым ансамблем. Профессор С.А.Казачков рекомендовал в данном случае хоровому педагогу труд Л.Б. Дмитриева «Основы вокальной методики».

Жанрово-стилистическое многообразие репертуара студенческого хора требует от дирижёра-педагога стремления к выработке различных оттенков тембрового ансамбля. В связи с этим автор статьи планомерно работает над слитностью певческих тембров и в то же время их разнообразием.

Динамический ансамбль в хоре, как пишет в своих книгах С.А.Казачков, разделяется на одноплановый и многоплановый. Одноплановый вид динамического ансамбля предполагает одинаковую динамику во всех партиях хора, когда в произведениях прописан общехоровой унисон или аккордово-гармоническая фактура, требующая монолитной звучности. Многоплановая динамика используется в произведениях полифонического склада, в произведениях, где присутствует солирующая партия и аккомпанемент. Именно «многоплановая динамика ведёт к тембровому разнообра-

зию в звучании аккордов, которые можно «поворачивать» разными оттенками тембра, усиливая или ослабляя в них те или иные звуки. (Этим приёмом пользовался Н.М.Данилин, выражение «поворачивать аккорд» принадлежит ему)» [2, 169].

Автор статьи, как и многие педагоги-музыканты знает, что выразительные возможности динамики *p* и *f* поистине огромны, именно поэтому динамику и называют нюансом (франц. *nuance* – оттенок). Точно услышать нюанс, т.е. сочетание градации силы и тембра залог правильного исполнения музыкального произведения.

Кроме того, наш опыт работы подсказывает, что добиваясь динамического ансамбля, необходимо учитывать, какая динамика в произведении, неподвижная или подвижная (классификация П.Чеснокова). И здесь также правильнее будет не форсировать *f*, не снимать с дыхания *p*. С.А.Казачков говорит, что силу звука можно увеличить за счёт «чистоты интонации и тембра, свободы, полноты, полётности, а главное – за счёт ансамблевой упорядоченности исполнения» [2, 169].

Артикуляционный ансамбль в хоре требует не меньших усилий в работе, как и предыдущие виды. С.А.Казачков утверждал, что многообразию артикуляционной техники зависит от стиля произведения и характера его интерпретации. Автор статьи на опыте убедилась, что для достижения хорошего результата необходимо добиваться предельного единообразия манеры произношения внутри каждой хоровой партии, единения в штрихах и ритме. В исполнении важны начала и окончания фраз, начала и снятия выдержанных звуков. Особого внимания требуют согласные звуки (сдвоенные и строенные).

С.А.Казачков анализировал также такой немаловажный вид ансамбля как ансамбль «хор – фортепиано». Композиторы, создавая хоровые произведения с сопровождением, вручают одинаковые права как солисту (хору) так и инструменту. Часто бывает так, что инструмент звучит как фо-

новая или интонационная поддержка. Для более правильного рассмотрения этого вида ансамбля С.А.Казачков развивал теорию о том, что фортепиано имеет неповторимые качества, «краски, педали, туше, артикуляционные разнообразия, звуковую мощь, широту диапазона» [2, 169]. Всё это и мастерство пианиста не должно пропадать при аккомпанировании хору, а должно послужить общему творческому благу и исполнителю содружеству.

Деятельность в студенческом хоре педагогического вуза, как и в любом другом хоре, требует от педагога–дирижёра тщательной работы во всех видах вышеперечисленных элементов хоровой звучности. Прорабатывая теоретический анализ партитуры и практическое воплощение, он слышит конечный художественный образ произведения. Для того чтобы репетиции проходили не абстрактно, дирижёр должен решать, какой элемент является важным в данный момент, вокруг которого соберутся остальные. Каждое произведение имеет свой строй, ансамбль, ритм дикцию, тембр. «Когда дирижёр находит данную художественную деталь точно, в её наиболее конкретном и желанном для замысла виде, когда хору кажется, что в данный момент в этом сосредоточена судьба всего замысла, тогда можно не бояться утери художественного целого: оно присутствует незримо» [2, 178].

Благодаря ансамблю, как считал С.А.Казачков, хоровой коллектив приходит к более широкому пониманию категорий пространства и времени. Музыка, как никакой другой вид искусства, с помощью темпометроритма, агогики, динамики, тембров, регистров, штрихов, ансамбля и фактуры с особой силой и глубиной выражает эти категории. С.А.Казачков выделяет одну особенность, «в музыке пространство выражается через время, а в изобразительных искусствах (живопись, скульптура, архитектура) время выражается через пространство» [2, 178]. Человек, создавая и исполняя музыку, создаёт особый «мик-

ромир». Он таится в глубинах биофизиологической структуры личности. «Силы глубинного «микромра», пройдя сквозь многослойное сито культуры, сублимируются и формируют «микромир», из которого лишь избранным удаётся выразить «музыкальный космос» [2, 178].

Исходя из этой мысли С.А.Казачкова, преподаватель, дирижёр, педагог, работающий со студенческим хором, должен найти подход к каждому студенту, раскрыть и развить в нем не только «техническую» сторону его, как участника хора, но и этот самый «микромир» – личность студента, как музыканта, как художника, творщего искусство, настроить и синхронизировать эти «микромра» всех участников хора, настроить их в некий духовный резонанс не разрушив при этом их творческую индивидуальность.

Иными словами, автор статьи, начиная работать и формировать студенческий хор с первого курса, тщательно, шаг за шагом, параллельно с обучением и формированием вокально-хоровых навыков, выявляет психофизические особенности каждого студента, стимулирует и развивает их творческие составляющие, постепенно с каждым семестром усложняя репертуар, слегка опережая исполнительский хоровой уровень развития студентов, но не «перегружая» их эмоциональную сферу слишком сложными в данный момент для творческого осмысления произведениями.

Таким образом, работа педагога-дирижёра в студенческом хоре должна начинаться с создания хоровой звучности, где будут главные критерии это чистота интонации, свобода звукоизвлечения, полнота, ровность и гибкость звука, чёткая и ясная артикуляция, динамическое и тембровое разнообразие. Для достижения хорошего результата и создания неповторимого хорового звука необходима работа над ансамблем (высотно-интонационным, темпоритмическим, тембровым, динамическим, артикуляционным), строем, певческим дыханием.

Используя в своей профессиональной деятельности методические и педагогические рекомендации С.А.Казачкова, руководствуясь собственным педагогическим опытом, непрерывно совершенствуя собственные творческие способности и уровень профессиональной компетентности, педагог–дирижер может успешно реализовать потенциал студенческого хорового коллектива.

Литература

1. Казачков, С.А. От урока к концерту / С.А. Казачков. – Казань, 1990.
2. Казачков, С.А. Дирижёр хора – артист и педагог / С.А. Казачков. – Казань, 1998.
3. Никольская-Береговая, К.Ф. Русская вокально-хоровая школа. От древности до XXI века / К.Ф. Никольская-Береговая. – М., 2003.
4. Памяти Н.М. Данилина. Письма, воспоминания, документы: сб. / сост. А.А. Наумов. – М., 1986. ■

УДК 37:001

ВЕДУЩИЕ ПРИНЦИПЫ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В СТОЛИЧНОМ МЕГАПОЛИСЕ

Л.И. Ключкова

Аннотация

В статье раскрываются ведущие принципы ресурсного обеспечения развития воспитания, получившие свое воплощение в практике школ Москвы. Применение идей ресурсного подхода с опорой на рассматриваемые принципы обогащают арсенал воспитательных средств педагога для определения грамотной воспитательной траектории развития ребенка.

Ключевые слова: принципы ресурсного подхода к воспитанию, организации воспитательной деятельности, управление образовательным процессом.

Abstract

The article describes educational principles which are seen as a productive way to prepare the individual to life worthy of a man, as an effective tool to help the younger generation to find their way of life. When generalizing the experience of implementation of the ideas of these principles it appears that it does not remain in the status of declarations; it is manifested, for example, in the following: creation of conditions for the complete fulfillment of the child.

Index terms: educational principles, ensuring the education of children, creation of conditions.

Цель воспитания, как известно, определяет лишь его идеальный результат, для достижения которого необходимо выстраивание содержания воспитания как возможного в действительности. Краеугольным камнем любой теории воспитания являются принципы, отбор содержания которых носит парадигмальный, концептуальный характер, поскольку на их основе реализуется концептуальная функция воспитания, и, следовательно, определяются подходы к отбору содержания, форм и технологий. В связи с этим, говоря о принципах ресурсного обеспечения раз-

вития воспитания в столичном мегаполисе, отметим, что они представляют собой общепринятые исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам и организации развития воспитания в целом. К ним мы отнесли, прежде всего, следующее:

- **обязательность** (заключается в обязательном и полном воплощении в практику, игнорирование чего не просто снижает эффективность процесса воспитания, но подрывает его основы);
- **комплексность** (предполагает одновременное, а не поочередное, изолирован-

ное применение принципов на всех этапах воспитательного процесса, т.е. они используются фронтально и все сразу);

– **равнозначность** (отсутствие главных и второстепенных принципов, одинаковое внимание к которым предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса).

Определяя ресурсный подход к развитию воспитания в системе образования мегаполиса как совокупность определенных принципов, на основе которых осуществляется взаимодействие субъектов всего образовательного процесса, мы выделили среди них следующие принципы: *принцип сетевого взаимодействия и партнерства в развитии системы воспитания, принцип организационной и ресурсной обеспеченности, принцип вариативности, принцип эргономичности, принцип обеспечения индивидуальной траектории развития ученика, принцип положительной обратной связи.*

Мы полагаем, что ресурсный подход в совокупности данных принципов потенциально нацелен на:

- результаты, обеспечивающие баланс интересов развития личности и социума;
- многоаспектное отражение направлений развития воспитания;
- целостный охват всех уровней и структур системы образования мегаполиса и систем социальных взаимосвязей сферы воспитания;
- взаимосогласование всех социальных структур, обладающих воспитательным потенциалом [1].

Раскрытие выше названных принципов начнем с принципа сетевого взаимодействия и партнерства в развитии системы воспитания, который предполагает рост субъектного потенциала в системе образования и инновационной воспитательной деятельности – учителей, руководителей школ и специалистов в сфере педагогики, способных к сотрудничеству в области инициативного применения образовательных ресурсов для осуществления воспитания подрастающего поколения. Данный при-

нцип связан с реальным межведомственным взаимодействием в интересах более полного удовлетворения культурно-образовательных запросов личности, семьи, общества, когда создается инфраструктура воспитательной среды за счет формирования координационных и информационных связей между всеми участниками педагогического процесса.

Несмотря на некоторое отличие моделей ведомственного взаимодействия в решении проблем развития воспитания в Московском мегаполисе мы пришли к утверждению того положения, что, по сути, нет ни одного ведомства, учреждения, службы, которое бы оставалось в стороне от этой серьезной задачи. Однако обеспечение участия в этой сфере всех структур еще не достаточно. Необходимо, чтобы существовало функциональное единство всех структур, где действия всех подчинены одной логике и обеспечивается непрерывность и своевременность в принятии решений на протяжении всего процесса воспитания школьников. В связи с этим важнейшим фактором развития воспитания в мегаполисе мы считаем организацию комплекса мероприятий, осуществляемых на разных уровнях в системе разноместных учреждений, служб, общественных инициатив, цель которых – социальное развитие несовершеннолетних. Это своеобразное воспитательное пространство, в структуре которого соблюдаются потребности и интересы детей; где в пределах своей компетенции школы, органы образования, здравоохранения, органы по социальным вопросам, различные учреждения социально-педагогической реабилитации и т.д. занимаются вопросами развития и воспитания школьников. При этом каждое муниципальное образовательное учреждение мегаполиса приходит к своей системе организации сетевого взаимодействия и партнерства с учетом местных особенностей.

Пути решения этой задачи осуществляются, как правило, по следующим направлениям:

– выстраиваются новые с учетом различных культурно-образовательные ресурсы, основанные на взаимодействии школы с различными ведомствами и организациями;

– педагогическим и местным сообществом создается собственная воспитательная среда, которая складывается, в частности, с помощью сетевого взаимодействия местного и школьного СМИ;

– происходит содержательное изменение воспитательных подходов в деятельности учителя;

– повсеместно культивируется развитие местных педагогических сообществ;

– каждое местное педагогическое сообщество старается находить возможность решения проблемы интеграции с заинтересованными организациями собственными ресурсами;

– поощряется социально значимая педагогическая инициатива, связанная, например, с волонтерским движением, расширением социальных практик школьников и т.д.;

– создается практико-производственное пространство на основе расширения связи школы и производства, привлечения специалистов и мастеров в образовательное пространство.

В результате этого проявляются такие внутренние и внешние ресурсы воспитания, как: воспитательные концепции и программы развития образовательной системы; полипрофессиональные коллективы разработчиков и реализаторов инновационных воспитательных проектов; разнообразие форм продуктивной кооперации школы с коллективами других сфер жизнедеятельности мегаполиса; образование различных объединений людей, действующих в сфере воспитания, а также структур, обеспечивающих и обслуживающих эту сферу.

Далее мы переходим к *принципу организационной и ресурсной обеспеченности*, который требует определенной совокупности ресурсов и предполагает реалистичность намечаемых преобразова-

ний, включая и адресность инвестиционных направлений и программ, от которых ожидается наибольшая отдача. В связи с этим необходимо, чтобы в каждой школе имели место определенные конкурентные преимущества данного образовательного учреждения в муниципальной системе образования:

– наличие методологической основы разработки и реализации Программы развития воспитания;

– фундаментальность содержания воспитания в школе в сочетании с реализацией механизмов индивидуальной педагогической поддержки школьников;

– стабильный, высококвалифицированный, пронизанный духом совместного творчества педагогический коллектив, ориентированный на инновации в сфере воспитательной деятельности;

– продуктивная организация жизнедеятельности ученического и учительского сообществ школы, а также поддержка творческой инициативы каждого субъекта воспитательного процесса;

– стабильные показатели здоровья учащихся, как результат повышенного внимания к проблеме сохранения и укрепления здоровья школьников и учителей (на основе внедрения современных здоровьесберегающих технологий);

– оснащенность школы современной техникой, наличие свободного выхода в Интернет.

Рассматриваемый принцип обуславливает готовность школы к ориентации на проектирование такой воспитательной системы, которая опиралась бы на прогрессивные научные идеи. Так, в настоящее время в московском мегаполисе развиваются различные виды проектирования, в частности, такие, как:

– **педагогическое проектирование** – построение современных подходов к созданию форм, способов и средств педагогического взаимодействия с различными группами молодежи, адекватных целям и задачам воспитания;

– **социально-педагогическое проектирование** – развивающееся социовоспитательное пространство, адекватное определенным группам молодого поколения, использующее адаптивные формы воспитательной работы и адаптирующие, т.е. приспособляющие формы и способы работы к интересам, потребностям и возможностям учащихся;

– **психолого-педагогическое проектирование** – разработка механизмов психологической поддержки развивающегося воспитательного процесса, обеспечивающего с учетом разновозрастных особенностей детей взаимосвязь обучения, воспитания и развития.

На основе этого разрабатываются всевозможные программы, в которых заложены как определенные требования к ним, так и концептуальная обеспеченность их реализации.

Следующим принципом, который также является важным в контексте ресурсного подхода является **принцип вариативности**, предусматривающий предоставление достаточного разнообразия полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов воспитательных траекторий. При этом данный принцип предполагает рассмотрение различных вариантов развития воспитательного процесса в зависимости от типа и уровня образовательного учреждения, профессиональной компетентности педагогов, воспитательной среды и взаимодействия с государственно-общественными организациями в воспитательном пространстве города, представленным московским мегаполисом.

Важно также отметить, что принцип вариативности с точки зрения ресурсного подхода как методологической стратегии развития воспитания в системе образования нацелен на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации воспитания. И в этом случае воспитательный процесс с учетом принципа вариативности осуществляется различными путями и способами: через создание более широ-

кого многообразия образовательных доктрин и реализующих их образовательных учреждений; плюрализм и актуальность воспитательных программ и мероприятий; вариативность и возможность выбора любого методического обеспечения, а также воспитательных технологий. При существенных различиях между имеющимися в школе вариантами воспитания эти новые варианты требуют отражения в специальной группировке учителей в общей организационной структуре школы и структуре управления [2].

В связи с разнообразием задач, решаемых специалистами, вариативность процесса воспитания может быть представлена в таких аспектах, как: организационный (различные варианты профессионального и должностного уровня педагогов); содержательный (связан с вариантами доминирующих функций в деятельности педагогов, воспитателей, организаторов и т.д. в контексте определения содержания их работы); психолого-педагогический (к нему относится выбор позиции взрослого в отношениях с детьми: организатор, рядовой участник, наблюдатель, старший товарищ, куратор и т.д.). Все это обусловлено следующими факторами: условиями работы образовательного учреждения, особенностями воспитательной системы; экономическими возможностями школы, района, города; возрастными особенностями детей, уровнем их воспитанности, организованности, обучаемости, состоянием здоровья и физического развития детей; и собственно подготовленностью педагогов к организации воспитательной работы [3].

Следует отметить, что идея организации воспитания с учетом этих факторов составляет важную проблему эргономики – области знаний, изучающей взаимодействие человека, например, в системе человек-среда с целью обеспечения эффективности этой связи, когда среда представляет собой безопасность и комфорт. Задачей достижения эргономичности в данной системе является гармонич-

ное сочетание ее элементов. Сам термин «эргономика» происходит от греческих слов «эргон» (деятельность, функционирование) и «номос» (закон). Применение данного понятия в воспитании можно рассматривать с точки зрения продуктивной деятельности ребенка, совместимой с его возможностями, или, иначе говоря, согласованность его действий с гигиеническими, психологическими, физиологическими, антропометрическими, биомеханическими и эстетическими параметрами. Таким образом, эргономичность является свойством воспитательного процесса, который должен быть функциональным, удобным для жизнедеятельности ребенка. Она может выступать и критерием совместимости этого процесса с возможностями ребенка, и выражать степень его пригодности для реализации потребностей детей и повышения их психической защищенности. Отсюда, сущность эргономичности как фактора качества процесса воспитания заключается в уровне адаптированности этого процесса к природе человека. Эта идея становится все более актуальной и в сфере воспитания. Поэтому одним из принципов ресурсного подхода к организации воспитательного процесса, выступает **принцип эргономичности**, который можно рассматривать, как совокупность основных идей эргономики, сформулированных в применении к процессу воспитания следующим образом: воспитание должно быть комфортным, интересным, не вызывать перегрузок и не вредить здоровью. Эргономисты, в связи с этим, выделяют комфортную, относительно дискомфортную, экстремальную и сверхэкстремальную рабочие среды. Именно комфортная среда обеспечивает оптимальную динамику работоспособности ребенка, его хорошее самочувствие и сохранение здоровья. Однако нельзя не согласиться с Т.А. Цецориной, что хотя данный принцип является необходимым, но все же не достаточным условием для эффективного использования школьниками собственных ресурсов в своем развитии [4].

Одним из существенных компонентов принципа эргономичности является организационный компонент, который реализуется в целях безопасности при осуществлении организации воспитательной деятельности. Этот компонент включает в себя, по крайней мере, два фактора: защита временем (предполагает сокращение до безопасных значений длительности нахождения детей в условиях возникновения опасности, связанной, например, с непогодой, большим скоплением людей, агрессивностью окружающих, аварийностью техники и т.д.); условия нормирования (данный фактор состоит в регламентации условий, соблюдение которых обеспечивает заданный уровень безопасности, например, учет психофизических характеристик детей, отсутствие патологических изменений в состоянии их здоровья и т.д.). Отсюда принцип эргономичности в воспитании состоит в том, что для обеспечения безопасности школьников должны учитываться антропометрические, психофизиологические и психологические свойства ребенка. Так, антропометрические требования сводятся к учёту местоположения учащегося при проектировании кабинета или места проведения воспитательного мероприятия (где дети защищены от шума, газа, пыли, опасности травмирования и т.п.), мебели, технической аппаратуры, одежды детей и т.д. Что касается психофизических требований, то они устанавливают адаптивность особенностей темперамента и личностных качеств ребенка к предполагаемой деятельности. А психологические требования определяются учетом соответствия форм и содержания воспитательной программы психическим особенностям детей (среди которых могут быть, например, и дети с явно ограниченными возможностями здоровья и нарушениями в психике).

Однако помимо создания комфортных условий в процессе воспитания, чрезвычайно важным является обеспечение наиболее полной реализации детьми их собственного потенциала, поэтому в качестве

следующего принципа мы рассматриваем **принцип обеспечения индивидуальной траектории развития школьника**. Сущность данного принципа состоит в том, что при организации для детей той или иной деятельности необходим учет определенных ресурсов, связанных с выявлением их индивидуального потенциала, прогнозированием их возможных изменений в духовном и личностном развитии с тем, чтобы обеспечить максимальную реализацию в воспитательном процессе возможностей каждого ребенка [4].

С позиций ресурсного подхода данный принцип рассматривает потенциал подрастающего человека как систему постоянно возобновляемых ресурсов, которые в той или иной степени проявляются в его реальной деятельности. И в этом случае именно деятельность в различных ее формах зачастую и определяется своего рода ресурсом при формировании качеств и свойств молодого индивида. Отсюда педагоги при выстраивании взаимоотношений со школьником используют его личностный потенциал как определенный объем ресурсов, который тот реализует в ходе своей ведущей деятельности (непосредственно-эмоциональное общение, ролевые игры, познавательная деятельность, интимно-личное общение и т.д.).

Применение идей ресурсного подхода с опорой на принцип обеспечения индивидуальной траектории развития школьника может обогатить арсенал воспитательных средств педагога для системного анализа внутренних и внешних возможностей ребенка, чтобы в дальнейшем задать алгоритм реализации его актуальных и потенциальных ресурсов и, в конечном счете, определить грамотную воспитательную траекторию.

А это тесно связано с последним рассматриваемым нами принципом – **принципом положительной обратной связи**.

Данный принцип тесно связан с предыдущим потому, что с позиции ресурсного подхода достижения личности в образовательном процессе должны рассматриваться не столько с точки зрения соответствия

некоторому заданному, пусть и наилучшему образцу, сколько с точки зрения полноты реализации школьником собственных возможностей, обеспечиваемых индивидуальными ресурсами. Таким образом, корректной оценкой в этом случае выступают не достижения ребенком определенных результатов, а изменения, произошедшие в его субъектном опыте. Более того, достижения ученика нельзя оценивать и с результатами других учеников, а только с самим собой «бывшим», и с прогнозируемыми именно для него результатами. При этом качественно отслеживается развитие ученика, особенно в плане его воспитанности; оценивается то, насколько полно реализуются его возможности, а не просто констатируется его соответствие или несоответствие абстрактно принятой шкале [4].

В заключение отметим, что ресурсный подход в сфере воспитания в силу своей актуальности может стать проявлением следующих тенденций: отказ от разработки унифицированных рекомендаций по организации воспитательной деятельности; переход к вероятностному прогнозированию; проектирование управления образовательными процессами по результату; воспитание должно стать ресурсом культуры, обеспечивающим самовозобновление и развитие самой культуры.

Литература

1. Вариативность и инновации в образовании [Электронный ресурс]: Режим доступа http://krip.kbsu.ru/pd/op_lek_8.html, свободный.
2. Основные подходы к проектированию образовательных процессов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://image.websib.ru/08/text_article_point.htm?404, свободный.
3. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
4. Цецорина, Т.А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Цецорина. – Белгород, 2002. – 172 с.

УДК 37.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИТУАЦИОННО-СРЕДОВОГО ПОДХОДА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Ходякова

Аннотация

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы проектирования личностно развивающего образования, обсуждаются авторские модели образовательной среды и ситуации развития личности, показаны отличия ситуационно-средового и традиционного подходов в педагогическом проектировании.

Ключевые слова: развитие личности, образовательная среда, ситуация развития личности.

Abstract

The results of theoretic research devoted to a problem of projecting learner-developing education are represented in the article; the author's models of educational environment and situation of personality development are discussed; the differences between situational-environmental and traditional approaches in pedagogical projecting are shown.

Index terms: personality development, educational environment, situation of personality development.

Современный запрос российского общества к образованию состоит в подготовке активных, свободных, творческих, рефлексивных и нравственных людей, способных к личностному саморазвитию в течение всей жизни. Предпринимаемое Министерством образования и науки реформирование системы образования посредством стандартизации и профилизации его содержания, введения унифицированных контрольно-измерительных процедур оценки результатов, не исчерпывает спектр необходимых целостных изменений в проектировании образовательных систем: не предполагает ревизию традиционной функциональной ориентации его целей; не меняет используемые при отборе содержания образования методологические установки, не предусматривает разработку адекватных этим целям и содержанию образовательных методик.

Традиционное образование, проектируемое на основе системно-деятельностной методологии, предоставляет учащемуся возможность получить знания, умения и навыки в процессе выполнения организованной педагогом учебной деятельности, характеризуется системной организацией планов и программ обучения, предполагает

внешнее стимулирование учебной деятельности, но вместе с тем, не обеспечивает полноценный жизненный контекст для личностного развития учащегося, реализации его собственных мотивов, образовательных запросов и ожиданий. За рамками системно-деятельностных педагогических проектов остается феномен личностной активности учащегося, основанный на ситуационном механизме взаимодействия личностных и средовых факторов образования: критическом восприятии учащимся представленной в образовательной среде информации, его ценностно-смысловом самоопределении по отношению к изучаемому, самооценке достижений, самоутверждении в учебной деятельности и общении.

Обсуждаемые проблемы проектирования систем личностно развивающего образования в определенной мере вызваны инерционностью развития дидактики и нормативной педагогики, игнорированием научных работ психологов, исследовавших закономерности взаимодействия личности и среды, ситуационные механизмы личностных новообразований. В то же время на сегодняшний день имеются достаточные научные предпосылки для разработки

востребованного обществом и самой природой человека ситуационно-средового подхода к проектированию образования, ориентированного на развитие личности.

Понимание личности как субъекта социальной жизни является преобладающим в науках о человеке. Личность не существует вне своих отношений с социумом, не может развиваться без участия окружающей ее среды. Среда является парным для нее феноменом. Поэтому личность мы определяем как индивида, обладающего неотъемлемым правом ценностно-смыслового самоопределения в отношении к окружающему миру и себе (т.е. выступающего субъектом рефлексии, внутренней позиции), творческого преобразования своего окружения (т.е. проявляющего себя субъектом творчества) и самоизменения (т.е. выполняющего роль субъекта саморазвития). Личность не существует без среды, которая необходима ей не только для удовлетворения жизненных потребностей, но и для непрерывного познания, самоутверждения и развития.

Как показывает проведенный нами анализ исторического опыта построения зарубежных и отечественных систем развивающего образования, в конце XIX — первой половине XX в. многие педагоги сходились во мнении, что главный целевой ориентир образования — это самореализация личности в процессе ее полноценного взаимодействия с окружающим миром, способность человека успешно действовать и саморазвиваться в разных по своему содержанию средах. Жизнь, интерпретируемая как взаимодействие с природной и социокультурной средами, и личный опыт учащегося осознавались как главные источники содержания образования. Средовые условия развития личности рассматривались с разных позиций: как положительные и отрицательные факторы (В.Вахтеров, Л.Толстой, Н.Чернышевский), организованные и стихийные влияния, (А.Базуман, А.Дистервег, П.Наторп), как стимулы (Б.Скиннер, Дж. Уотсон). Работы

П.Блонского, М.Крупениной, Н.Крупской, П.Лепешинского, С.Шацкого, В.Шульгина положили начало дифференцированию абстрактных «условий среды» на функционально определенные условия-обстоятельства, условия-влияния, условия-возможности. Исследователи М.Бахтин, Л.Выготский, А.Калашников, С.Моложавый, Н.Шелгунов и др. выделяли функцию среды, состоящую в предоставлении личности проблемно-смыслового и эмоционально-чувственного содержания для ее развития [2]. Сопоставление и обобщение этих идей позволило нам моделировать структуру личностно развивающей образовательной среды как совокупность следующих групп факторов: пространственно-временных условий протекания образовательного процесса; психологических стимулов, актуализирующих потребность учащегося в саморазвитии; процессуальных возможностей для творческой самореализации личности; источников социокультурного содержания.

Человек и среда образуют систему взаимозависимых факторов. Жизненная среда задает множественный контекст предметной деятельности и социального взаимодействия (множество субъектов и объектов, средств и способов деятельности и коммуникации, социальных и культурных значений), в силу чего служит полноценным инструментом личностной идентификации и самовыражения. Это подтверждают и проанализированные нами работы психологов, рассматривающих взаимосвязь среды и личности с двух сторон: 1) человек идентифицирует себя с определенной средой (Ю. Абрамова, Г.Андреева и др.); 2) личность выделяется из среды, противопоставляет ей, овладевает средой и преобразует ее (Л.Анцыферова, В.Мерлин и др.). Обусловленная взаимосвязь среды и личности обусловлена тем, что в основе активного взаимодействия личности и среды лежит противоречие между потребностями человека в социализации и в персонализации (Д.Леонтьев, А.Петровский и др.). Работы

исследователей проблем психологии личности помогли также уточнить, что развивающим эффектом обладают не средовые факторы сами по себе, а их взаимодействие с внутриличностными конструктами (Б.Ананьев, Ж.Пиаже, Ш.Чхартишвили и др.) [3]. Этот вывод обусловил поиск единицы проектирования личностно развивающего образовательного процесса, в которой были бы репрезентативно отражены субъект-объектные отношения и активное взаимодействие между личностью и окружающей ее образовательной средой. В качестве такой единицы была избрана ситуация, специфической чертой которой является опосредованный характер влияния на личность.

Ситуация – это естественный фрагмент взаимодействия человека со средой, актуализирующий его внутреннюю позицию. Движущая сила ситуации содержится не в объективной реальности и не в субъекте, а в их взаимоотношениях. Жизненная ситуация (ситуация, связанная с жизненно важной потребностью субъекта) детерминирует выбор субъектом определенной среды. Ситуация всегда вероятностна, непостоянна, изменчива. Она характеризуется как объективными (средовыми), так и субъективными (личностными) параметрами. Взаимодействующая с личностью среда всегда предстает для нее в ситуационном виде, а не как объективная окружающая реальность (из-за чего возникает смысловая путаница употребления в психолого-педагогической литературе понятий «среда» и «ситуация»). Влияние среды на индивидуальное развитие и поведение субъекта всегда опосредуется его актуальными ситуациями. Педагог не столько создает развивающие образовательные ситуации и управляет ими, сколько участвует в их совместном с учащимся проектировании.

Ситуация является специфическим инструментом описания детерминантов и механизмов развития личности в процессе образования [1]. В структуре образовательной ситуации методом бинарных оппозиций

мы выделили пары взаимообусловленных средовых и личностных факторов: социально-ролевой статус личности – Я-концепция; объективные значения среды – субъективные смыслы личности; возможности среды – способности личности и другие. В этих парных связях мы вели поиск личностно-развивающих ситуационных механизмов: изменения представлений учащегося о себе через изменение его положения в системе межличностных отношений (статусно-ролевой механизм); обретение субъективного смысла в поле разнообразных социокультурных значений (механизм диалога); выявление своих способностей через опробование возможностей среды (механизм игры) и др. Данные механизмы позволили определить личностно-развивающие педагогические стратегии в образовательной среде: «режиссирования» статусно-ролевых коллизий, обеспечения социокультурного контента диалогического общения, процессуальных условий для свободной игровой деятельности и др.

Как показал анализ работ К.Абульхановой-Славской, Л.Божович, Е.Головахи, Ф.Знанецкого, У.Томаса, Г.Уоллеса и др., развитие личности – это спиралевидный процесс: повторение стадий ситуационного цикла взаимодействия личности и среды всякий раз происходит с учетом накопленного личностного опыта. А многообразие стадий цикла можно свести к четырем этапам: 1) адаптация личности к среде; 2) индивидуальная мотивация и целесообразная деятельность личности в среде; 3) оформление внутренней позиции личности и предъявление ее в средовом общении; 4) изменение среды и самоизменение [3]. Сопоставляя психологическое содержание обсуждаемых стадий с логикой развивающего обучения, выявленной в истории и философии образования (И.Герbart, Ф.Дистервег, Д.Дьюи, Э.Гусинский, Ю.Турчанинова), нами была предложена динамическая модель образовательной ситуации, включающая в себя две стадии и четыре этапа: 1) определение

ситуации учащимся, состоящее из этапов психологической адаптации, когнитивной ориентировки и предметно-деятельностной ориентировки; 2) преобразование ситуации учащимся, состоящее из этапов ценностно-смысловой ориентировки и целостной ориентировки. Каждому из этапов были поставлены в соответствие виды приобретаемого учащимся личностного опыта, психологические механизмы этих личностных новообразований, функции и критерии поддерживающей развитие деятельности педагога (см. табл.). Признаком успешного завершения ситуации развития является наступление события, которое мы определяем как качественные новообразования в личностном опыте, проявляющиеся в творческом изменении учащимся своих средовых условий. Событие исчерпывает развивающие возможности определенной образовательной среды и требует ее замены или обновления.

Полученные нами теоретические результаты были обобщены в виде процедуры ситуационно-средового педагогического проектирования личностно-развивающих образовательных систем:

1) интерпретация системообразующей педагогической задачи как педагогической поддержки приобретения учащимся целостной ориентировки в определенной образовательной среде (освоения определенной ключевой или специальной компетенции);

2) предположительное определение личностного статуса учащегося в данной образовательной среде (дезадаптированный индивид, субъект восприятия, субъект деятельности, субъект общения, индивидуальность) и соответствующего ему типа развивающей ситуации на основе обобщенных методов средовой диагностики (преобладающая модальность эмоций, владение базовыми ориентирующими понятиями и знаниями, произвольность и осознанность деятельности, открытость для контактов, степень самовыражения, уровень самостоятельности);

3) подбор на основе модели ситуационного цикла взаимодействия с образовательной средой адекватных данному статусу учащегося развивающих свойств образовательной среды (масштабов пространства и времени, широты диапазона предметов и инструментов деятельности, разнообразия спектра источников информации, набора партнеров и способов коммуникации, а также меры предъявления социокультурных норм, правил, образцов, требований и оценок), придание параметрам образовательной среды одного из вариантов подходящих педагогических значений;

4) наблюдение за ходом ситуации взаимодействия учащегося с образовательной средой, обнаружение моментов дезадаптации и затруднений в развитии посредством проведения уточняющей диагностики внешних проявлений его внутренней позиции (анализ сопоставления результатов самооценки и социометрии, использование проективных методик и комплексных ситуационных тестов);

5) определение характера педагогической коррекции образовательной среды (усиление, ослабление или снятие контроля) или качественного преобразования среды (замена средовых стимулов и возможностей на другие);

6) фиксация момента личностного события учащегося в среде на основе критериев: появления в продуктах его средопреобразующей деятельности инновационного культурного содержания и признаков авторства, проявления социального признания и личностного самоутверждения;

7) совместное с учащимся определение содержания новой образовательной среды с учетом его уточненных познавательно-предметных интересов и потребности в расширении социокультурных границ личностной самореализации [4].

Резюмируя изложенное, отметим, что ситуационно-средовой подход в отличие от традиционного подхода к проектированию образования:

Таблица

Модель ситуационного цикла развития учащегося в образовательной среде

Характеристики ситуационных этапов	Этап психологической адаптации и когнитивной ориентировки	Этап предметно-деятельностной ориентировки	Этап ценностно-смысловой ориентировки	Этап целостной ориентировки и овладения средой
Позиция учащегося	Адаптирующийся индивид, субъект восприятия	Субъект предметной деятельности	Личность, субъект общения и рефлексии	Индивидуальность, субъект творчества и саморегуляции
Качества образовательной среды	Новизна информации и требований; системная организация и безопасность деятельности, позитивная эмоциональность коммуникации	Вариативность информации, предметов и средств деятельности, соревновательность в коммуникации, представленность образовцов эффективности	Проблемный контекст, разнообразие интерпретаций, диалогичность, представленность значимых субъектов, социокультурных норм и образцов	Предоставление полной свободы для творческого самовыражения в деятельности и общении
Психологические механизмы	Идентификация со средой, защита от стрессоров, категоризация	Свободный выбор, игра, оценка результатов деятельности	Диалог со средой, рефлексия, самопрезентация	Самоутверждение в среде, персонализация среды
Виды личностного опыта	Естественная мотивация обучения, восприятие волевого преодоления учебных затруднений, эмоциональные переживания	Осознанная мотивация, целеполагание, свобода выбора, ответственность	Критическое отношение, опыт диалогичности, ценностное самоопределение, предьявление позиции	Творческая самореализация, самоутверждение и саморегуляция
Негативные варианты эволюции ситуации	А) Деструкция когнитивного опыта, «информационный шум», негативное восприятие новых людей и предметов, ухудшение физического состояния Б) Ограничение активности программруемой деятельностью, конформистским общением, некритичным мышлением, низкий уровень притязаний	А) Неготовность к самостоятельной и свободной деятельности, неприятие средовых стимулов и возможностей, фрустрация по поводу полученных результатов Б) Бессмысленный перебор целей и средств деятельности, увлечение процессом предметных действий в ущерб личностному результату	А) Внутренний смысловой конфликт, неформальность ценностно-смысловой позиции, психологическая неготовность к самопрезентации, конфликт со средой Б) Практическая нереализуемость замыслов, неадекватность представлений о себе	А) Дискредитация внутренней позиции, отрицание смысла жизни, общения и деятельности
Компоненты педагогической поддержки и критерии оценки деятельности педагога	А) Обеспечение: целостности и позитивности восприятия учащегося (системность, доступность, полимодальность, эстетичность, позитивная эмоциональность среды); благоприятной пространственно-предметной среды (эргономичность среды) Б) Обеспечение средовых стимулов для индивидуализации потребности учащегося в индивидуальных достижениях (статусный вызов среды)	А) Обеспечение индивидуального режима обучения (адаптивность среды и разноуровневый характер задач), организация соревнования по достижению высоких результатов (объективность оценки) Б) Обеспечение смыслопорождающих компонентов среды (жизненный социальный, культурный контекст среды)	А) Обеспечение общего проблемно-смыслового поля, соблюдение правил взаимодействия, (герменевтичности совместности), обеспечение значимости общения (референтности среды) и перехода от идей к практическим действиям (результативности) Б) Обеспечение средовых условий творческой самореализации (открытость среды для любых изменений)	А) Обеспечение психологической помощи в моменты дезадаптации и совместным с педагогом поиском «точки возврата» (целостность личности, конструктивность преобразованной среды)

- меняет представления о педагогических целях, т.к. ориентирует педагога на целостный образовательный результат – личностную саморегуляцию выпускника и его готовность к инновациям в любой среде, к средопреобразующей деятельности; общую цель трансформирует в полисубъектные цели участников образовательного процесса, подлежащих взаимному ситуационному согласованию в образовательной среде;

- содержание образования рассматривает как опыт целостной ориентировки человека в мире и включает в него не только систему научных знаний, предметных деятельностей и учебных задач, но и их средовой контекст, без которого невозможно осуществлять развитие творческой активности и жизненных смыслов личности;

- позволяет проектировать образовательные технологии, обеспечивающие деятельность и общение учащихся средовыми контекстами, стимулами и возможностями, множественностью траекторий индивидуального развития;

- вместо иллюзорной установки охватить педагогической организацией, управлением, технологией все факторы

образовательной ситуации, в том числе относящиеся к личности учащегося (его потребности, цели, эмоции и др.), включает в сферу профессиональной компетенции педагога средовые факторы образования и его собственный личностный опыт.

Литература

1. *Сериков, В.В.* Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

2. *Ходякова, Н.В.* Педагогические функции среды в ее взаимодействии с развивающейся личностью / Н.В. Ходякова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки», 2004. – № 1. – С. 26–29.

3. *Ходякова, Н.В.* Проектирование процесса развития личности учащегося в образовательной среде: исторический опыт и теоретико-психологические основания: монография / Н.В. Ходякова; науч. ред. В.В. Сериков. – Волгоград: ВА МВД России, 2012. – 160 с.

4. *Ходякова, Н.В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающего образования: методологические предпосылки и концепция: монография // Н.В. Ходякова; науч. ред. В.В. Сериков. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. – 170 с. ■

УДК [371.13.011.3-051:811]:373.3

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РАБОТЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Н. Белобаева

Аннотация

В статье представлена проблема подготовки будущих учителей иностранных языков к работе в начальных классах в процессе непрерывного образования. Новые изменения в системе высшего профессионального образования оказывают влияние на систему подготовки учителей иностранных языков. Установлено, что задача профессиональной подготовки специалиста требует быстрой и качественной реализации программы по его обучению. Становится очевидным, что двухступенчатая система высшего образования имеет тенденцию к сокращению сроков профессиональной подготовки. Следовательно, необходимо совершенствование модели подготовки специалиста в данной области.

Ключевые слова: учитель иностранных языков, непрерывное образование, подготовка учителя начальных классов, преподавание иностранных языков.

Abstract

The problem of preparation future primary foreign languages teachers in the process of life-long learning is evoked in this article. New changes in the system of higher professional education influence the system of preparation future foreign languages teachers in the primary school. It is determined that the aim of professional preparation of specialist demands quick and qualitative realization of the program of the education. Consequently it is necessary to improve the pattern of the specialist training in this sphere.

Index terms: foreign languages teacher, life-long learning, primary teacher training, teaching of foreign languages.

В современном поликультурном информационном обществе владение методикой преподавания иностранных языков является востребованным условием для качественной подготовки будущего специалиста – учителя иностранного языка. Образовательное пространство, особенно в области высшего образования, становится действительно открытым, что расширяет возможности для молодых специалистов-педагогов в карьерном росте, географической мобильности, условиях для саморазвития. Общеευропейская двухступенчатая система высшего образования имеет тенденцию к сокращению сроков профессиональной подготовки: экстенсивный подход уступает место интенсивному. Интенсивность подготовки должна повышать, а не понижать степень качества образования. Для этого необходимо выстроить простую, но содержательную новую модель подготовки учителей иностранного языка начальных классов, чей уровень

языка будет соответствовать международным стандартам.

Проблема разработки методики качественной подготовки учителя иностранного языка начальных классов в сжатые сроки представляется актуальной также с точки зрения развернувшейся модернизации системы образования. Обязательное изучение английского языка со 2 класса повлекло за собой необходимость увеличения количества учителей иностранного языка, работающих в начальной школе. Фактически в масштабах страны нет работающей модели подготовки и переподготовки таких кадров для начальной школы. С учетом доли языкового образования в общем среднем образовании и его роли, которая определяется знанием языка как элемента культуры современного человека, а также новых целевых установок в обучении иностранного языка учащихся, подготовку учителя иностранного языка в педагогическом вузе необходимо выделить в отдельную

проблему не только в практическом, но и в теоретическом плане. Глубокие преобразования, происходящие в системе среднего и высшего образования, делают невозможным осуществление практического решения проблемы подготовки учителя иностранного языка без серьезного научного исследования. Важной составляющей профессиональной подготовки учителя иностранного языка в педагогическом вузе является его методическая подготовка. Есть учителя, имеющие качественное языковое образование, но не владеющей методикой преподавания языка в младших классах. Есть также учителя, получившие диплом учителя начальных классов, но не владеющие языком на достаточном уровне.

Задача профессиональной подготовки специалиста нового типа требует целенаправленного формирования заданных интеллектуальных и личностных качеств, мотивации познавательной самостоятельности студентов. Решение обозначенных задач предполагает создание гибкой, открытой, вариативной системы образования, требует перехода на новые личностно-центрированные педагогические технологии. Повышение эффективности и качества профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях возможно при условии преобладания поискового подхода к деятельности преподавателей и студентов на всех этапах учебного процесса. Принцип вариативности, провозглашенный в российском образовании, дает возможность высшим учебным заведениям выбирать любую модель педагогического процесса, включая авторскую [1]. В этих условиях преподавателю иностранного языка в вузе предоставлена определенная свобода творчества, свобода выбора инновационных моделей и технологий обучения, которые качественно преобразовывают современный образовательный процесс.

В настоящее время существует объективная потребность в создании такой оптимальной модели ускоренной подготовки, в

которой была бы учтена преемственность непрерывного образования, пересмотрена организация и содержание подготовки учителей иностранного в системе образования в целом. Данная потребность возникла в силу противоречий, существующих в системе педагогического образования в России, а именно противоречий между:

- новой концепцией образования, основанной на постулате «образование через всю жизнь», способствующей созданию внутренней потребности к самообразованию и саморазвитию и консерватизмом системы высшего образования, основанной на трансляции знаний;

- возросшими потребностями школы в учителях иностранного языка для работы в начальных классах и ограниченными возможностями педагогических вузов быстро решить эту задачу;

- потребностями общества в условиях многоязычия и поликультурности в качественной профессиональной подготовке учителя иностранного языка для работы в начальных классах в сокращенные сроки и неразработанностью теоретико-методических основ ускоренной подготовки данного специалиста [2].

Новая образовательная парадигма предполагает качественно новые цели образования, новые принципы отбора и систематизации знаний, не столько расширяющих объем профессиональных и общенаучных знаний, сколько определяющих другую их связь и иной способ формирования и функционирования в практической деятельности.

Новая модель могла бы предоставить возможность получения качественного высшего образования, сочетающего в себе международный уровень владения языком и методикой его преподавания. Для выполнения этой задачи необходимы определенные ресурсы и условия. В традиционной модели подготовки в основном используются институционализированные формы получения образования. Институционализированные формы непрерывно-

го образования – это те формы, которые осуществляются в рамках действующих в обществе институтов: образовательных учреждений, различных зарегистрированных курсов и кружков, ассоциаций и союзов, публично объявленных образовательных программ и т.п. В современном образовательном пространстве таких форм недостаточно. По этому новая модель должна сочетать институционализированные формы образования с дополнительными неинституционализированными. Выделить и определить неинституционализированные формы образования сложно, поскольку они очень изменчивы, слабо проявляются в публичном пространстве и связаны с большим числом разнообразных процессов поиска и получения информации. Примером неинституционализированной формы образования может служить, прежде всего, самообразование, протекающее в самых различных формах (с одной стороны, чтение художественной литературы на иностранном языке, погружение в новые культурные реалии, повышение общего межкультурного уровня, а с другой стороны, создание языкового сообщества, объединенного общими интересами, целями и условиями для реализации) [7].

Идея постоянного саморазвития должна постоянно реализовываться в системе подготовки учителей иностранного языка. Учителю иностранного языка начальных классов необходимо постоянно расти, быть разносторонне образованным человеком как в области науки, культуры, образования, так и в области педагогики, психологии, методики преподавания иностранного языка младшим школьникам – без этого он утрачивает профессиональные качества и главное из них – способность к педагогическому творчеству, заинтересованность в совершенстве своего мастерства. Понимание непрерывного образования как образования на протяжении всей жизни предельно раздвигает границы этого понятия. В принципе такое предельное расши-

рение сферы образования соответствует парадигме информационного общества, когда любой активный поиск, получение, переработка и использование информации может рассматриваться как образовательный процесс, процесс обучения и самообучения. Вместе с тем и пассивное получение информации может до определенной степени включаться в процесс образования. В ситуации, когда образование становится непрерывным или рассматривается как таковое и охватывает практически все сферы жизнедеятельности человека, управление этим процессом в той или иной форме предполагает определенное структурирование образования и форм его протекания. В этой связи можно выделить институционализированные и неинституционализированные формы непрерывного образования, точнее – процесса получения образования [7]. Самообразование будущих учителей иностранного языка начальных классов должно стать общественной потребностью и от этого во многом зависит дальнейший научно-технический и социальный прогресс нашего общества.

Общая культура и профессиональный уровень учителя будущего учителя иностранного языка начальных классов современной школы определяется умением приобретать знания путем самообразования. Поэтому способность молодого учителя к профессионально-творческой самообразовательной деятельности является социальным заказом общества. Такие умения необходимо формировать уже на студенческой скамье. Известно, что только активное, положительное отношение будущего учителя к совершенствованию педагогического мастерства может повысить продуктивность процесса самообразования.

Только самообразование может позволить будущему учителю иностранного языка начальных классов оставаться актуальным в современных условиях. К сожалению, даже не все учителя активно повышают свою квалификацию путем самообразования.

Способствующими факторами в этом являются совместные проекты языкового сообщества, семинары, конференции, вебинары, дистанционные курсы. Будущие и работающие в школе учителя многому могут научиться у своих коллег с большим опытом работы и высоким уровнем языка и методики. Кроме практики в школе, которая является очень кратковременной, будущий учитель иностранного языка, нацеленный на горизонтальную профессиональную карьеру, должен искать возможности реализации свои языковых и методических амбиций в таких проектах как языковые лагеря, образовательный туризм, клубы разговорного языка с носителями.

Основную роль в самообразовании играет внутренняя мотивация специалиста. Для учителя иностранного языка это может быть возможность самореализовываться в короткие сроки на профессиональном уровне, получить признание коллег, учеников и их родителей, а также возможность межкультурного общения. Нацеленность будущего учителя на горизонтальную профессиональную карьеру дает возможность создания более гибкой модели подготовки учителя по сравнению с традиционной консервативной системой, где преобладает нацеленность на вертикальную карьеру, что не обеспечивает качества профессионального развития в области иностранного языка в начальной школе.

Примером современной качественной модели подготовки и переподготовки педагогических кадров является рефлексивная модель Британского Совета «Профессиональная подготовка учителя». В модели действуют и гармонично сочетаются традиционные методы с инновационными, включающими в себя использование современных интерактивных и компьютерных технологий.

В рамках этой модели выделены положения интегративно-рефлексивного подхода к формированию и развитию методической компетенции преподавателя иностранного языка, которые могут быть использованы в системе непрерывного профессиональ-

ного образования. Также разработан алгоритм построения программ языковой и профессиональной языковой подготовки для системы непрерывного образования; создана модель многоуровневого курса методики преподавания иностранных языков, соединяющая в себе научно-теоретический и практико-ориентированные подходы к подготовке специалистов, которая позволяет варьировать содержание и временные рамки изучения курса методики с учетом специфики учебной ситуации; определена система контроля комплекса методических знаний и умений преподавателя иностранного языка для разных этапов курсовой подготовки в вузе и в процессе собственно профессиональной деятельности с учетом требований профессиональной этики; сформулированы требования к научно-методическому и учебно-методическому обеспечению программ профессиональной методической подготовки, в соответствии с целями предложенного подхода, а также условиями создания необходимой среды для его эффективного использования.

Обучение на курсах возможно в очном и онлайн формате. Среди учителей, преподавателей и молодых специалистов иностранных языков пользуются большой популярностью онлайн курсы повышения квалификации, проводимые Британским Советом. Они проводятся командой профессиональных преподавателей и методистов с богатым опытом методической деятельности и подготовки учителей, представляющих различные языковые вузы, факультеты иностранных языков, лингвистические школы и т.д. Многие преподаватели проходят программы по подготовке тьюторов под руководством Британских экспертов с фокусом на различные современные инструменты и методику использования ИКТ в преподавании.

Программа «Использование ИКТ» (программа повышения квалификации преподавателей) включает в себя следующие области:

1. Обзор новых технологий в преподавании.

2. Оценивание и выбор вебсайтов.
3. Интегрирование веб ресурсов в процесс преподавания.
4. Использование программ Office при обучении всего класса.
5. Использование программ Office в компьютерном классе.
6. Поиск ресурсов и авторское право в Интернете.
7. Безопасность в Интернете.
8. Идеи для межшкольных проектов.
9. Использование интерактивных веб ресурсов в преподавании.
10. Использование онлайн ресурсов для коллективного письма.
11. Онлайн ресурсы для развития письменных навыков.
12. Социальные сети в преподавании.
13. Отработка навыков аудирования и говорения при помощи онлайн аудио.
14. Отработка навыков аудирования и говорения при помощи онлайн видео.

Курс методической подготовки «TKT Essentials» проводится интернациональной командой преподавателей и методистов с богатым опытом методической деятельности и подготовки учителей, представляющих различные языковые вузы, факультеты иностранных языков, лингвистические школы и т.д. Они прошли обучение по проведению «TKT Essentials» под руководством британских экспертов с фокусом на современные тенденции в области методики преподавания английского языка, а также подходов, на которых основывается курс общей методической подготовки.

Материалы курса «TKT Essentials» («Общая методика преподавания английского языка») подготовлены командой британских специалистов по инициативе Британского Совета.

Цель курса – обучение основам теории и практики преподавания английского языка в тесной взаимосвязи с принципами коммуникативного подхода. Структура курса соответствует модулям Кембриджского экзамена для учителей английского языка Teacher Knowledge Test, который принято

считать первоосновой профессиональной жизни учителя.

Во время обучения на курсах будущие учителя имеют возможность освоить коммуникативные подходы к обучению различным видам речевой деятельности в интерактивной режиме; определить факторы, которые влияют на эффективность обучения учащихся (правильность постановки целей, намерений, потребностей и ожиданий учащихся, различных стилей и мотивации). Также вооружиться различными инструментами управления учебной деятельностью учащихся, планирования уроков, организации работы в группах и т.п. Данный курс позволяет изучить различные типы контроля и оценивания, а также подходы к отбору учебных материалов и ресурсов; узнать о влиянии на степень эффективности обучения конструктивного и неконструктивного высказывания об учебных достижениях и результатах, а также различных путях поддержки учащихся; научиться организовывать упражнения на рефлексии и др.

В настоящее время существует также возможность пройти онлайн курсы по «Основам методики обучения младших школьников». Программа включает следующие разделы:

1. Особенности младших школьников/ Разнообразные стили.
2. Подходы к обучению младших школьников.
3. Учебная программа и планирование урока.
4. Управление учебной деятельностью младших школьников.

Целью данного курса является обучение теории и практике преподавания английского языка учащимся начальной школы в тесной взаимосвязи с принципами коммуникативного подхода.

В результате обучения учителя смогут разбираться в ключевых аспектах преподавания английского языка младшим школьникам; осуществлять подбор необходимых и наиболее эффективных приемов обуче-

ния; понимать, как индивидуальный учебный стиль влияет на изучение языка; уметь разрабатывать план урока в соответствии с заданной программой и стандартом обучения, и обосновывать выбор подходов к обучению в зависимости от задач [6].

Таким образом, актуальность подготовки специалиста, владеющего иностранным языком и методикой его преподавания в младших классах, все еще существует. Решение данной проблемы заключается в создании новой модели обучения, которая сочетает в себе традиционные и инновационные методы преподавания иностранного языка. Данная модель может быть использована при подготовке и переподготовки учителя иностранного языка для работы в начальной школе, а также на курсах повышения квалификации.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования

Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.edu.ru>, свободный.

2. Махмурян, К.С. Непрерывная подготовка учителей иностранного языка на основе программ дополнительного профессионального образования / К.С. Махмурян, Л.В. Дудова, Е.Н. Соловова // Преподаватель. – 1998. – № 1(3). – С. 30–35.

3. Металова, И.Г. Современные подходы к процессу подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях лично ориентированного подхода: учеб. пособие / И.Г. Металова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2006. – 62 с

4. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–16.

5. Handbook: The Primary English Teacher`s. Настольная книга учителя английского языка начальной школы / Е. Kostyuk, О. Bondarenko, Е. Druzhinina. – Обнинск: Титул, 2010. – 144 с.

6. <http://www.britishcouncil.org/ru/>

7. http://ecsocman.hse.ru/data/230/695/1219/glava_1.pdf



КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.147.227

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.А. Васильева, Р.С. Гараева, Г.Р. Ганиева

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции будущих переводчиков при изучении иностранного языка. Особое внимание обращается на социокультурный компонент содержания образования, как фактора во многом определяющего и обуславливающего использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющего на иноязычную коммуникативную компетенцию студентов.

Ключевые слова: социокультурная коммуникация, межкультурная коммуникация, аутентичные тексты, толерантность, диалог культур.

Abstract

This article deals with the problem of formation of future translators' social-competence learning a foreign language. Particular attention is drawn to the socio-cultural component of the content of education as a factor that determines and causes the use of language in specific situations, thereby affecting foreign language communicative competence of students.

Index terms: socio-cultural communication, intercultural communication, authentic texts, tolerance, dialogue of cultures.

Расширение международных контактов в самых разных областях человеческой жизни, стремительное вхождение нашей страны в мировое сообщество вызвали потребность в знании иностранных языков как важнейшего условия успешной социальной и профессиональной карьеры. Иностранные языки прочно вошли не только в культурное сознание современного человека, но и в культурное пространство совместного бытия людей, став неотъемлемой частью социокультурной среды. Количество людей, владеющих иностранными языками, неизменно растет. Однако важны не просто хорошие знания иностранного языка, а наличие специальной подготовки, позволяющей адекватно переводить необходимую информацию с одного языка на другой, поскольку знание иностранного языка не

всегда обеспечивает эффективность иноязычной коммуникации. В связи с этим растет потребность в профессиональных переводчиках – специалистах, способных адекватно перекодировать богатую смыслами и оттенками информацию с одного языка на другой.

Современная российская система высшего образования характеризуется смещением приоритетов в постановке задач и переходом от традиционного знаниевого подхода к новому, компетентностному. В отличие от традиционного подхода, целью которого было усвоение определенного набора знаний, умений и навыков, компетентностный более практико-ориентирован и нацелен на результат обучения, он способен подготовить будущих переводчиков к спонтанному общению на иностранном языке.

Особую важность сегодня приобретает профессиональная подготовка переводчиков, которые призваны осуществлять взаимодействие представителей различных сфер. Успешность профессиональной подготовки современного переводчика зависит от учета существующих тенденций развития высшего профессионального образования в России и за рубежом, к которым относятся его непрерывность, модернизация, гуманизация, демократизация, интеграция и интенсификация. Реализация данных подходов возможна через переосмысление теоретических и методологических основ подготовки будущих специалистов-переводчиков в соответствии с современными тенденциями общественно-го развития.

Одной из составляющих профессиональной подготовки будущих переводчиков является формирование социокультурного компонента, как фактора, во многом определяющего и обуславливающего использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющего на иноязычную коммуникативную компетенцию студентов.

В современной методике обучения иностранным языкам владение и процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельностью квалифицируются как межкультурная коммуникация. Межкультурная коммуникация это адекватное взаимопонимание участников коммуникации принадлежащих к разным национальным культурам. Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [9, с.52].

Из данного определения становится очевидным, что межкультурная коммуникация – это умение весьма сложное по своей сути и трудоемкое для овладения. Для

вступления в межкультурную коммуникацию требуется серьезная подготовка. Неслучайно переводчиков называют специалистами по межкультурной коммуникации, которые обеспечивают коммуникативное взаимодействие людей, принадлежащих к различным языкам и культурам, снимая речевую «чужеродность» партнера.

С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам значительно больше внимания стало уделяться использованию языка в определенных социальных и культурных ситуациях. Аудиолингвальный метод, фокусирующий свое внимание вокруг отдельно взятого предложения или фразы, оказался неспособным подготовить студентов к реальному, спонтанному общению на иностранном языке, ибо в реальной жизни существуют социальные и культурные правила, без владения которыми знание заученных предложений будет «бессмысленным». Известные западные модели коммуникативной компетенции рассматривают социокультурный компонент как вспомогательный социолингвистический компонент. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра. Например, считается, что культурная компетенция поможет учащимся определить, в какой ситуации они могут использовать *How are you doing, sir?* (Как дела, сэръ?), а в какой *What is up, dude?* (Как поживаешь, приятель?), здороваясь с собеседником. То есть функция культуры сводится лишь к верному выбору регистра высказывания в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения. Однако этим вовсе не ограничивается роль культуры в процессе иноязычного общения. Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в социокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при

коммуникации с носителями языка и культуры. Например, «странная» реакция носителя языка на какое-то высказывание или комментарий могут привести в недоумение и заставить врасплох изучающих иностранный язык. Поскольку освоение иностранного языка и культуры представляет собой освоение социокультурных контекстов, то и становление личности профессионального переводчика невозможно без создания контекста профессии.

Содержание и проблемы формирования социокультурной компетенции рассматривались в работах Н.К.Иконникова, Н.А.Корнеева, И.А.Рябова, П.В.Сысоева, И.К.Ярцева и др. По их мнению, формирование социокультурной компетенции включает в себя формирование таких качеств как толерантность, терпимость и непредвзятое отношение к представителям других культур. Они подчеркивают, что средствами изучаемого языка можно способствовать формированию у студентов – будущих переводчиков социокультурной компетенции.

Социокультурная компетенция подразумевает «умение студентов выделять общее и культурно-специфическое в моделях развития разных стран, признание права на существование различных культурных моделей и формируемых на их основе представлений, норм, верований, с одной стороны, а также готовность представлять свою страну и ее культуру, конструктивно отстаивать собственные позиции, принимаемая и уважая точку зрения других, с другой стороны [12, с.7].

При обучении студентов переводчиков необходимо расширение и углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей. Владение этим видом компетенции является обязательным требованием к лингвисту-переводчику, поскольку переводчик должен уметь истолковывать различные культурные системы и безбоязненно вступать в контакт с представителями иных культур, истолковывать специфические

социальные вариации внутри одной иностранной культурной системы, справляться с конфликтными ситуациями при межкультурном взаимодействии.

Фундаментом профессионального переводческого образования является этап предпереводческой подготовки, где целесообразно использование аутентичных текстов в качестве материала для изучения и перевода. Важнейшей функцией аутентичного текста является передача определенной социокультурной информации в комплексе с другими элементами (рисунки, фотографии, графики). Благодаря аутентичному тексту студенты включаются в условия реальной коммуникации, которые должны быть в своих основных характеристиках представлены в учебном процессе. Максимальная приближенность учебного процесса к условиям реального общения позволяет преодолеть барьеры, препятствующие организации эффективной коммуникации на уроке иностранного языка и продвижению к конечной цели – подготовке студентов к межкультурной коммуникации.

Аутентичные материалы вызывают у студентов интерес вследствие своего стилистического и жанрового разнообразия. Технические средства позволяют расширить представления о социокультурной реальности страны изучаемого языка и продемонстрировать сочетание вербального и невербального кодов иноязычного общения, а также расширить профессиональный кругозор. Аутентичные тексты знакомят студентов с системой ценностей, присущих культуре данного общества, с политической, экономической, научной жизнью, с образом жизни людей, их взаимоотношениями в обществе, сообщают определенные фоновые знания и знакомят с культурными реалиями страны изучаемого языка.

При отборе текстового материала опора делается на следующие критерии: социокультурная содержательность; типичность; ориентация на время; общеизвестность

фоновых страноведческих значений в среде носителей языка; привлечение сведений о родной культуре и четкая дифференциация чужой и родной культуры; речевая функциональность, складывающаяся из основной (стимулирование речевого высказывания на основе текста) и дополнительной (показ образцов языкового и речевого оформления высказываний и ситуаций общения носителей языка) речевых функций; учет языковой и содержательно-смысловой сложности отобранных текстов, прогнозирование на этой основе их трудностей; учет адресата отбора с точки зрения доступности языкового и речевого оформления текстов определенному контингенту студентов или, другими словами, критерий соответствия текста их жизненному речевому опыту; тематическая маркированность; разнообразие прагматических текстотипов; достаточный минимум [3, с.102].

Будущему переводчику необходимо постоянно осуществлять переводческую деятельность, даже в начале обучения, что связано со спецификой специальности, которая требует профессионального использования языка. Перевод – один из видов человеческой деятельности, представляющий сложный процесс установления социального взаимодействия в межкультурной и межъязыковой коммуникации. Целью перевода является создание определенного воздействия на реципиента с помощью передаваемых отправителем языковые знаки и их значений. Условия перевода и достижение цели определяется различиями культуры участников коммуникации, готовностью переводчика создать для носителей иностранного языка и носителей языка перевода объективные предпосылки восприятия сообщения и реакции на него. Различия культур находят выражение в языке, язык не существует вне культуры – «социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих образ жизни» [8, с.185]. Язык есть «отображение социокультурной реальности. Различия культура говорящего и реципиента являются наиболее трудно-

преодолимыми в процессе перевода, они обуславливают моменты культурологического непонимания, различного отношения носителей иностранного языка и носителей переводящего языка к одним и тем же описываемым явлениям. Знание социокультурной реальности участников коммуникации является важной составляющей переводческой компетенции [5, с.44].

Социокультурная составляющая переводческой компетенции включает знание системы культуры как единство следующих компонентов: 1) знание уровня развития культуры, вклада языкового сообщества в мировую культуру; 2) знание особенностей речевого и неречевого поведения языкового сообщества.

Развитие культуры – это история, социальные и политические отношения, искусство, фольклор, образ жизни, достижения в области различных наук, знание языка и литературы, готовность анализировать, сравнивать особенности культуры разных языковых сообществ. Особенности поведения языкового сообщества – это выбор и применение языковых средств в реальной коммуникации, знание значения языковых единиц, использование грамматических структур, видо-временных форм, логика построения высказываний, коммуникативная структура высказывания, особенности построения дискурса. Это знание правил вежливости, отношения к людям, предметам, знание традиций и обычаев, особенностей поведения в определенных ситуациях, знание культуры эмоций, принятых способов выражения эмоционального отношения к миру, знание языка жестов, тела, мимики, расстояния между собеседниками во время общения, манеры одеваться. В обучении языку и культуре необходимо сформировать умение переводчика способствовать принятию участниками коммуникации позиций, которые полностью отличаются от своих собственных, готовность к изменениям в понимании, осознание многообразия существующих идей и практики в мире, способность принять ценности иной культуры,

толерантность к различию культур. Необходимо сформировать умение переводчика создавать множественность словарных соответствий для многозначного и однозначного слова, умение не ограничиваться выбором тех элементов, которые зафиксированы в словарях, создавать соответствия в переводе, когда параллельными по условиям контекста являются слова, не связанные между собой общностью значения. В процесс обучения языку и культуре оказывает влияние на развитие личности переводчика, его сознание, понимание своей ответственности, стремление совершенствовать деятельность перевода, постоянно пополнять знания, понимать различия как основу взаимодействия. В обучении переводу формируются коммуникативные умения как средство познания и коммуникации, овладение понятиями, идеями, концептами иного языкового сообщества.

В диалоге культур, который выстраивается на занятиях, происходит взаимодействие, где каждый студент – субъект деятельности, микрокосм, заинтересованный и интересный партнер по общению и совместной деятельности в социокультурном образовании, где каждый студент осознает себя как субъект культуры, самоопределяется, самоактуализируется и развивается. Изучение культурного пространства, которое моделируется с помощью современной системы обучения иностранным языкам, практика культуроведческого наполнения занятий по иностранным языкам, методические приемы использования «диалога культур» преподавателем на занятиях подразумевают формирование социокультурной компетенции, что обеспечивает реализацию воспитательных, общеобразовательных и практических целей обучения иностранным языкам.

Таким образом, лингвист-переводчик должен не только виртуозно владеть языком, в арсенале его профессиональных компетенций должна быть достаточно развита социокультурная компетенция, наличие которой уменьшает вероятность

возникновения «культурного шока» в процессе межкультурной коммуникации или общения и обеспечивает успешность их протекания.

Литература

1. Бударина, О.А. Особенности формирования профессионального опыта будущего лингвиста-переводчика / О.А. Бударина // Вестник РГУ им. И. Канта. – 2007. – Вып. 2. Филологические науки. – С. 21–28.
2. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М., 1999. – 224 с.
3. Иконникова, Н.К. Восприятие межкультурных различий в ситуации контакта культур / Н.К. Иконникова // Личность. Культура. Общество. – М., 2000. – Т. II, вып. 3.
4. Корнеева, Н.А. Формирование социокультурной компетенции у студентов-будущих переводчиков на материале аутентичных текстов / Н.А. Корнеева // Вестник Самарского государственного университета. – 2010. – № 81. – С. 106–110.
5. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М., 1999. – 304 с.
6. Поршнева, Е.Р. Программа подготовки бакалавра лингвистики как основа профессионального переводческого образования / Е.Р. Поршнева, И.Ю. Зиновьева // Вестник НГЛУ. – 2011. – № 14. – С. 213–221.
7. Рябова, И.А. Совершенствование методики формирования социокультурной компетенции студентов переводческих факультетов в процессе подготовки (на материале курса «Страноведение Германии»): автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Рябова. – М., 2011. – 25 с.
8. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир – М., 1993. – 209 с.
9. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 112 с.
10. Халева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халева. – М., 1989. – 138 с.
11. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
12. Ярцева, И.К. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.К. Ярцева. – Воронеж, 2009. – 23 с. ■

УДК 37.017.42

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Е.В. Князева, И.Г. Комлев

Аннотация

Изменения, происходящие в системе образования в России, предъявляют новые требования к будущим специалистам, и наличие профессиональных компетенций становится результатом образования. В данной статье приведен анализ взглядов отечественных и зарубежных исследователей на процесс формирования коммуникативной компетентности, уточнены ключевые понятия «компетентность» и «компетенция». Выделяются и описываются основные подходы к формированию компетентности у будущих специалистов. Автор прослеживает основные этапы истории изучения проблемы компетентности специалиста и рассматривает современное ее состояние.

Ключевые слова: формирование, компетенция, профессиональная коммуникативная компетентность, деятельностный подход.

Abstract

The changes that take place in Russia education system make new requirements for future professionals, and the availability of professional competence is the result of education. This article provides an analysis of the views of domestic and foreign researchers on the process of formation of communicative competence, specifies the key term «competence». The main approaches to the formation of competence of future specialists are allocated and describes. The author traces the main stages of the history of the study of problems of competence and examines its current state.

Index terms: formation, competence, professional communicative competence, active approach.

В условиях современного рынка труда к уровню профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников предъявляются высокие требования. Расширение и углубление международных контактов в различных профессиональных сообществах, открывшиеся возможности трудоустройства молодых специалистов на предприятиях, развитие международного сотрудничества, непрерывного образования актуализируют необходимость формирования в период вузовской подготовки профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников.

Для специалиста, работающего в системе «человек – человек», профессиональная коммуникативная компетентность является неотъемлемой составляющей его профессиональной деятельности. Современному обществу необходим специалист способный логично и правильно передавать свои мысли, участвующий на равных в дискуссиях с представителями предпри-

ятий, возможно являющихся представителями других языковых культур, имеющий достаточный словарный запас и солидный экстралингвистический базис. В этой связи особенно остро встает вопрос формирования в период вузовской подготовки профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников.

Модернизация отечественной системы высшего профессионального образования в связи с присоединением Российской Федерации к Болонскому процессу в качестве равноправного партнера и расширением международных контактов на государственном и региональном уровнях требует формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих и социальных работников. Современный вуз проходит этап модернизации: обновляется содержание, внедряются новые педагогические технологии. Актуальными становятся такие направления деятельности вузов, как инновационное образование,

интегрирующее наиболее современные и эффективные информационные технологии с интенсивной научно-исследовательской деятельностью, междисциплинарный подход к обучению, многоуровневая подготовка специалистов, учет рынка интеллектуального труда, запросов и потребностей студентов в соответствии с их возможностями и способностями.

В образовательном пространстве появились новые структуры, негосударственные вузы, используются возможности интернет-образования, проходит стадию апробации дистанционное образование. Указанные инновации обусловлены как общими реформами, проходящими в стране, так и тенденциями развития системы высшего образования. По сути, высшая школа в настоящее время представляет собой огромную экспериментальную площадку, где разворачивается не знающий аналогов по своим масштабам педагогический, научно-методический и организационный эксперимент.

В процессе исследования процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников был использован комплекс теоретических (историографический, системно-терминологический, сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, метод педагогического обобщения и систематизация, моделирование и др.) методов; эмпирических (наблюдение, анкетирование, интервьюирование и беседа, тестирование, обобщение опыта, контент-анализ, педагогический эксперимент, отсроченный контроль и др.); методы математической статистики.

Методологическая позиция исследования процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников основывается на деятельностном подходе, при котором феномен профессионально-коммуникативной компетентности специалистов выступает специфическим способом человеческой жизнедеятельности, что на-

шло отражение в трудах О.А.Абдуллиной, Б.Г.Ананьева, Ю.Н.Емельянова, Ю.М.Жукова, Н.В.Ломова, А.К.Марковой, Л.А.Петровской, Е.В.Сидоренко включающих в понятие профессионально-коммуникативной компетентности потребность в общении, интенсивность и широту круга общения; умение говорить и слушать, убеждать и с уважением относиться к позиции партнера по общению; особенности эмоционального отклика на полученную информацию и личность партнера; собственное самочувствие в процессе коммуникативной деятельности; умение контролировать себя, адекватно оценивать самого себя, а не только партнера по общению.

При этом методологически деятельностный подход сопряжен и интегрирован с аксиологическим (А.Г.Здравомыслов, С.Л.Франк, Н.З.Чавчавадзе и др.) и социологическим (Э.Дюркгейм, Л.Н.Коган, П.А.Сорокин и др.) подходами к пониманию сущности профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников. Кроме этого выше названные подходы сопряжены с реализацией в системе высшего образования компетентностной парадигмы. Необходимость формирования у выпускников вуза совокупности профессиональных компетенций связана с переходом отечественной системы высшего образования к компетентностной модели молодого специалиста (В.И.Байденко, В.А.Болотов, И.А.Зимняя и др.).

В современных условиях рынка труда все более становится востребованной образованность (компетентность). Компетентность выступает в качестве результата научения (обученность). Для анализа процесса овладения профессиональной деятельностью выделяются такие оценочные параметры, как усвоение (знаний, навыков, умений) и применение (имеющее отношение к выполнению деятельности).

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что в настоящее время отсутствует общепринятое определение

профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников. На основе проведенного сравнительно-сопоставительного и категориально-структурного анализа различных подходов к трактовке понятий «профессиональная коммуникативная компетентность специалиста» (И.А.Зимняя, А.К.Маркова), «иноязычная культура специалиста» (С.Е.Зайцева, Ю.Н.Караулов), обобщения собственных научных изысканий было принято следующее определение: профессиональная коммуникативная компетентность будущего социальных работников представляет собой интегративно-функциональное образование, отражающее комплекс освоенных моделей нормативно-ролевого поведения, которое определяет эффективность делового взаимодействия с партнерами по общению с учетом профессиональной специфики, специализации реципиентов. Основы сформированной в вузе профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников проявляются как синтез когнитивных и деятельностных составляющих, профессионально-личностных характеристик (профессиональная мотивированность, практическая подготовленность, способность к осуществлению специфической профессиональной деятельности) и первичного профессионального опыта, полученного в периоды различных видов практики.

Профессиональная подготовленность социальных работников с точки зрения профессиональной коммуникативной компетентности складывается из совокупности профессионально-обусловленных компетенций.

В последние годы в научно-педагогической литературе определению понятия «профессиональные компетенции» уделяется значительное внимание в силу структурного перехода к образцам мировых образовательных стандартов, в которых требования к качеству профессиональной подготовки кадров фиксируются в виде

определенных компетенций. Действительно, в современных условиях динамичного изменения в регионах рынка труда изучение профессиональной подготовленности специалиста должно базироваться на компетентностном подходе (Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, А.М.Павлова и др.), который позволяет перейти от ориентации образовательного процесса вуза на воспроизведение знания к применению их в профессиональной деятельности; сделать приоритетными междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса вуза; более тесно увязать цели образовательного процесса вуза с ситуациями применимости (используемости) в мире труда; ориентировать выпускника вуза на адаптированность к жизнедеятельности в бесконечном разнообразии профессиональных и жизненных ситуаций [4, 5].

В настоящее время отмечается тенденция введения компетентностного подхода не только в нормативную, но и в практическую составляющую профессионального образования, разрабатывается описание содержательных характеристик различных видов компетенций, компетентностей, ключевых квалификаций выпускника учреждения профессиональной подготовки.

Следует особо отметить неоднозначность толкования понятий «компетентность» и «компетенция».

Трудности научного толкования данных терминов определяются тем, что в нормативных документах отсутствует однозначная трактовка результата образования: в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» речь идет о ключевых компетенциях, а в «Стратегии модернизации школьного образования» — о ключевых компетентностях выпускника.

Термин «ключевые компетенции» впервые появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» в 1992 г., ознаменовав общемировую тенденцию обновления результирующих единиц об-

разовательного процесса. В дальнейшем на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проведенном Советом Европы в 1996 г. в Берне, были выделены следующие пять ключевых компетенций современных выпускников образовательных (в том числе и профессионально-образовательных) учреждений: социальные и политические компетенции (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решения, регулировать конфликты ненасильственным путем); компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (принятие различий, уважение других, способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий); компетенции, относящиеся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке; компетенции, связанные с возникновением информационного общества (владение новыми технологиями, понимание возможностей их применения, критическое отношение к информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламой); способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте профессиональной подготовки [11].

И.А.Зимняя рассматривает компетенцию как способность и готовность личности мобилизовать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения [5, с.118]. Э.Ф.Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт, способность же мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности [4, с.58].

Понятие «компетенции» сформировалось в условиях становления нового подхода к человеческим ресурсам на Западе, который позволил зафиксировать возникшую потребность в адаптации человека к

интенсивным изменениям технологий и требований рабочих мест. При таком подходе компетенции характеризуются как профессионально-личностные способности, которые проявляются и формируются в деятельности, основаны на системе знаний, умений, склонностях и позволяет человеку установить связь между имеющимися знаниями и конкретной ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе освоенных универсальных знаний.

Так, формирование различного рода компетенции у будущего социальных работников в образовательном процессе вуза это не информированность обучаемого, а умение самостоятельно разрешать проблемы в профессиональной деятельности. D.Sleeman считает, что понятие «компетенция» следует рассматривать как целевую категорию профессиональной подготовки выпускников вуза и как главную категорию стандартов норм качества профессионального образования [10].

Таким образом, в исследовании компетенций в профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников опора делается на точку зрения R.J.Mirabile, который отмечает, что компетенция скорее относится к личностным характеристикам специалиста, чем к характеристикам самой деятельности. По мнению ученого, компетенция – это базовая характеристика индивида, которая причинно связана с критериями эффективного и/или успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях. Компетенция – это глубокая и устойчивая часть личности, по которой можно предсказать поведение человека в достаточно широком круге ситуаций, как жизненных, так и профессиональных. Компетенция обуславливает поведение или действие. По

компетенции можно определить, кто делает что-то хорошо или плохо, что может быть измерено по определенным критериям или стандартам. По мнению ученого, система сформированных компетенций молодого специалиста определяет уровень его профессиональной подготовленности к самостоятельной трудовой деятельности [9, с.74].

Компетенции можно трактовать как обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

На основе анализа полученных данных выявлены компетенции, характеризующие проявления профессиональной коммуникативной компетентности будущих социальных работников: познавательные компетенции социальных работников обеспечивают успешность в сфере самообразовательной деятельности, которая основана на индивидуальных способах приобретения знаний из различных источников информации и усвоения знаний в системе; социальные компетенции обеспечивают умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике личностных и трудовых взаимоотношений, обеспечивают навыки самоорганизации; специальные компетенции обеспечивают резуль-

тативность последовательных процессов профессионального самоопределения, профессиональной адаптации, профессиональной идентификации, профессиональной самореализации.

Таким образом, успешность профессиональной деятельности социальных работников определяется уровнем сформированности у него профессиональной коммуникативной компетентности и компетенций. Для этого на современном этапе развития общества имеются все возможности и пространства для эксперимента и нахождения наилучшего способа подготовки специалистов в сложившейся в высшей школе системе подготовки кадров, в основе которой лежат принципы фундаментальности, научности, систематичности, преемственности, гибкости. Они сохраняют свою жизнеспособность и приобретают новое содержание, вызванное к жизни социально-экономическими переменами в обществе.

Литература

1. Жуков, В.И. Высшая школа России: исторические и современные сюжеты / В.И. Жуков. – М., 2000. – 308 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» (новая редакция). – М., 2008. – 58 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 479 с.
4. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2001. – 235 с.
5. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
6. Реформа высшей школы: предмет, задачи, ориентиры (аналитический доклад НБФ «Экспертный институт») / под ред. А. Нещадина. – М., 2003. – 96 с.
7. Ширяева, В.А. Теоретический анализ трактовок терминов «компетенция» – «компетентность» / В.А. Ширяева // Образование в современном мире: сб. науч. ст. Вып. 2. – Саратов: Изд-во ун-та, 2007. – С. 280–287.

8. *Biggs, D.* Multi-Cultural Education as Moral Education // Культуроведческие аспекты языкового образования: сб. науч. ст. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 54–76.

9. *Mirabile, R.J.* Everything you wanted to know about competency modeling / J.R. Mirabile // Training and development, 1997. – С. 73–77.

10. *Sleeman, D.* Intelligent Tutoring Systems / D. Sleeman, J.S. Brown. – New York: Academic Press, 1992.

11. 1st UNESCO Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education. – Paris, 18-19 Oct, 2002. ■

УДК 372/К-637

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.Г. Матвеева

Аннотация

В статье говорится о значении общения и социального окружения в развитии личности ребенка, о роли деятельности в развитии дошкольников, дается определение коммуникативной компетентности. Раскрывается понятие одаренности и социальной одаренности и основные направления работы педагога дошкольного образовательного учреждения по ее развитию у детей дошкольного возраста, требования, предъявляемые ФГТ к выпускнику ДОУ.

Ключевые слова: коммуникативный, компетентность, одаренность, социальный.

Abstract

This article tells us about significance of contact and social environment in development of children personality, about the role of activity in child preschool age development, has definition of communicative competence. This article opens definition of gifts and social gifts, basic direction for gifts' development of child preschool age in work of teacher in preschool educational establishment, requests which Federal State Request to graduating student of preschool educational establishment.

Index terms: communicative, competence, gifts, social.

Современные тенденции развития системы образования в России связаны с реализацией запроса на оптимальное обновление его содержания и методов в соответствии с прогрессом общества, науки, культуры. Общественный заказ на развитие системы образования предопределяется основной его целью – подготовкой подрастающего поколения к активной, творческой, конкурентоспособной жизнедеятельности в мировом сообществе, способного к решению глобальных проблем человечества. Уклон образования в сторону интеллектуального развития детей, информационный поток с телевидения, большое количество видеопрограмм агрессивного направления для детей дошкольного

возраста, недостаток свободного времени у родителей для общения с собственными детьми создают определенные трудности у детей дошкольного возраста в развитии коммуникативной сферы. На современном этапе развития системы образования осознана необходимость целенаправленного развития эффективных коммуникативных навыков, обеспечения условий для продуктивного взаимодействия с окружающими как важного фактора успешного психологического развития детей дошкольного возраста.

Последние данные о готовности детей к обучению в школе говорят о том, что у современных выпускников дошкольных образовательных учреждений при достаточно

высокой интеллектуальной готовности, наблюдается низкая социально-личностная – дети идут в школу с неадекватной самооценкой, не умеют распознавать свои и чужие эмоции, общаться, устанавливать партнерские отношения со сверстниками, что, как следствие, влияет на протекание адаптации детей к школе, а зачастую является причиной школьной дезадаптации.

А.Адлер писал о значении общения и социального окружения в становлении личности ребенка. Стиль жизни тесно связан с чувством общности, хотя оно является врожденным, считал А.Адлер, но может остаться неразвитым. Развитие чувства общности связано с окружающими людьми. А.Адлер отмечал также, что одним из главных качеств личности является умение кооперироваться, сотрудничать с другими. Только в сотрудничестве человек может преодолеть свое чувство неполноценности, принести ценный вклад в развитие всего человечества. Если человек умеет сотрудничать с другими, он никогда не станет невротиком, в то время как недостаток кооперации становится причиной невротических и плохо приспособленных стилей жизни [1].

Развитие и роль общения в становлении целостного представления о себе подчеркивал Э.Эриксон, который считал, что в дошкольном возрасте у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины. Развитие этих чувств связано с тем, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовывать собственную активность в заданных общественных русле и нормах.

У детей 6-и лет уже сформирована достаточно высокая компетентность в различных видах деятельности и в сфере отношений. Эта компетентность проявляется, прежде всего, в способности принимать собственные решения на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Они в состоянии проявить самостоятельность в решении социальных и бытовых задач. При организации

совместных игр дети умеют договариваться, учитывать интересы других, в некоторой степени сдерживать свои эмоциональные порывы. Развитие личности осуществляется в деятельности. В ней растущий человек проходит путь от саморазличения, самовосприятия через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации.

Коммуникативная компетентность – это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт. Коммуникативная компетентность – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. Коммуникативная компетентность может проявляться как социальная одаренность. Одаренность социальная не имеет очевидных критериев проявления, как математическая или музыкальная. Одаренность – качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное осуществление деятельности. Эту индивидуально-психологическую особенность ученые характеризуют как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, позволяющее достичь человеку высоких результатов.

И способности, и одаренность проявляются и развиваются в деятельности и общении. Когда речь идет о детской одаренности и способностях, то имеют в виду обычно умственные способности и одаренность ребенка или его одаренность в области художественной сферы. Между тем, в настоящее время выявлены разнообразные виды человеческой одаренности – общая интеллектуальная, художественная, творческая, психомоторная, социальная (лидерская, коммуникативная), которые проявляются уже в дошкольном возрасте.

Общение – сложный многоплановый процесс, который выступает как средство передачи форм культуры, общественного опыта, языка, речи. Общаясь, человек выражает свои мысли, чувства, свое отношение к окружающему миру. Содержание

общения, как и человеческое познание, безгранично. Общение необходимо человеку для его развития как социальному существу, оно значимо в разных видах жизнедеятельности.

По данным последних исследований, в своей жизни добиваются успеха не всегда те, у кого высокие умственные способности, а, как правило, люди, обладающие способностью легко вступать в общение, устанавливать межличностные отношения, имеющие лидерские качества и организаторские способности, а также умеющие правильно выбрать сферу своей деятельности и двигаться к намеченной цели.

Основой успешности в общении выступает социальная (лидерская) одаренность, под которой понимается совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность общения [2]. В структуре этого психологического образования важное место отводится специфическому виду человеческого интеллекта – социальному. Тесным образом с социальным интеллектом связаны такие качества, входящие в структуру социальной одаренности, как психологическая и социально-психологическая наблюдательность (способность к адекватному отражению отношений в группе) [6], децентрация как способность человека поставить себя на место другого участника общения и увидеть происходящее и самого себя глазами другого, интуиция и др.

С социальной одаренностью связывают и эмоциональное мышление, которое чаще всего определяют, как способность распознавать собственные эмоции и эмоции других, извлекать из них информацию и использовать ее для решения проблемы и успешного выполнения действия.

Социальная (коммуникативная) одаренность включает в себя значительные потенциальные возможности в области общения и лидерства. Часто она достигает таких ярких проявлений, что говорят о врожденном таланте общения, особом даре привлекать к себе людей.

Все это в немалой степени связано с выраженным «социальным интересом» [7] у коммуникативно-одаренных людей. В развитых формах данный интерес предусматривает наличие «социального чувства», чувства общности, идентичности с человеком и при этом – сходства с каждым отдельным его представителем – качеств, которыми как раз и отличаются социально одаренные люди. К числу отличительных характеристик социально одаренной личности относят также социальную креативность, ответственность поведения, психическое и психологическое здоровье.

Исследования ученых [6] говорят о том, что конец раннего детства, дошкольный возраст – годы, когда социальная одаренность и коммуникативные способности начинают проявляться и развиваться.

В дошкольном возрасте немало предпосылок развития коммуникативной одаренности. В этот период развиваются самосознание, потребность в общении (как со взрослыми, так и со сверстниками), возникают новые его виды, в том числе – внеситуативно-личностное [9]; формируются познавательные процессы, в том числе социальная перцепция – значимая составляющая в структуре социальных потребностей.

К важным предпосылкам развития коммуникативных способностей и одаренности в дошкольном возрасте относится группа детского сада, которая является первичной социально-психологической общностью, первым «детским обществом» [10], в котором складываются и развиваются общение и разнообразные виды детской деятельности, происходит овладение новой социальной ролью, формируются отношения со сверстниками. Благоприятная социальная среда группы детского сада стимулирует развитие коммуникативной одаренности ребенка.

Деятельность детей к концу дошкольного детства приобретает коллективный характер. Именно коммуникативно-одаренные дети становятся инициаторами вза-

имодействия. Социально одаренные дети обладают коммуникативно-речевыми способностями, которые позволяют с достаточной индивидуальной выразительностью, полнотой и точностью проявлять свое отношение к партнерам по общению [7]. Для коммуникативно-одаренных детей характерны устойчивая сформированность мотивов общения со взрослыми и сверстниками, частота контактов, инициативность, активность взаимодействия с окружающими людьми. Таким образом, социальная одаренность уже в дошкольном возрасте имеет довольно сложную структуру, при этом далеко не всегда все ее признаки проявляются с одинаковой интенсивностью у конкретного ребенка. Знания об этом виде одаренности помогут в его развитии и саморазвитии. Задачей взрослых, окружающих таких детей, является создание условий для проявления природных задатков воспитанников дошкольных образовательных учреждений, развития личности, способной к оптимальной творческой самореализации.

Основными направлениями работы педагога являются:

1) укрепление и поддержание психологического здоровья детей как целостного состояния личности, создание в группе детского сада безопасной атмосферы, которая рождала бы у дошкольников чувство защищенности, доверия к миру, окружающим людям, содействовала бы эмоциональному комфорту для каждого воспитанника;

2) развитие мотивации дошкольников – углубление интереса к человеку, его внутреннему миру, формированию гуманистической направленности поведения, формирование основ духовности, поддержка ростков «направленной одаренности»;

3) повышение уровня самовоспитания воспитанников, формирование у них позитивной Я-концепции;

4) развитие и формирование коммуникативно-речевых способностей, невербальных средств общения;

5) развитие социального и эмоционального мышления дошкольников;

6) развитие творчества и креативности в общении;

7) формирование эмоционально-волевой сферы, развитие произвольности в общении;

8) развитие организаторских способностей и одаренности;

9) приобщение к психологической культуре.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, психолого-педагогическое сопровождение театрализованной деятельности детей дошкольного возраста оказывает положительное влияние на развитие коммуникативно-социальной одаренности детей старшего дошкольного возраста. Разработанная нами психолого-педагогическая программа для детей 5-7 лет «Играем в театр» оказывает психоразвивающее и психокоррекционное воздействие на развитие детей. В ходе реализации программы велась работа по развитию эмоций и коммуникабельности детей, их умению не только определять эмоции и настроение, но и изображать их в театральной постановке, играя того или иного героя, общаться с аудиторией. Работа являлась своего рода психотерапевтической – так как группы детского сада были логопедическими, у многих детей была занижена самооценка, из-за проблем в речи они не всегда могли выступить даже перед детской аудиторией, не отражали свои эмоции в роли.

Театрализованная деятельность выбрана как наиболее доступная, интересная, на наш взгляд, для детей возраста 5-7 лет. Кроме того, эта деятельность предлагается в реализации современных проектов основных общеобразовательных программ дошкольного образования, и поэтому не создает дополнительной нагрузки на детей, т.к. используется практически во всех дошкольных образовательных учреждениях, что подтверждает удобство использования нашей программы. Одним из направлений работы педагогов ДОУ является развитие

формирование эмоционально-волевой сферы дошкольников. Для определения умения детей дошкольного возраста определять эмоции нами использовалась методика «Пиктограммы» [5]. Детям предлагался набор шаблонов – пиктограмм, необходимо было распознать настроение на каждой предложенной пиктограмме и дать ему имя – определить, какой человек: веселый или грустный, сердитый или добрый, счастливый или расстроенный. Затем предлагался такой же набор, только разрезанные шаблоны перемешивались между

собой. Нужно было помочь людям – найти и собрать их фотографии. В исследовании принимали участие 63 ребенка одного из дошкольных образовательных учреждений г. Казани. Результаты показали, что лишь 30% дошкольников из числа опрошенных умеет верно определять эмоции, изображенные на картинке.

Участие в работе по программе «Играем в театр» позволило детям решить данные проблемы. К концу дошкольного возраста эмоциональность детей изменилась – от 30% в 5 лет к 65% в 7 (табл. 3).

Таблица 1

Перспективный план работы с детьми старшего дошкольного возраста по театрализованной деятельности

Старшая группа (5-6 лет)	Подготовительная группа (6-7 лет)
«Поучительная история» (по материалам мультфильмов)	«Дюймовочка» (Г.Х.Андерсен)
«Проделки Бабы-Яги» (современная музыкальная сказка)	Мюзикл «Колобок»
«Мойдодыр» (К.Чуковский)	«Теремок» (русская народная сказка)
Оперетта «Золушка» (Ш.Перро)	Мюзикл «Репка на новый лад»

Таблица 2

Тематика занятий для детей старшего дошкольного возраста по подготовке спектакля «Проделки Бабы-Яги»

№ п/п	Тема занятия
1	Диагностика
2	Какая может быть Баба-Яга
3	Хитрая Лиса и Волк – хищник
4	Изображаем Колобка
5	Как можно сыграть Попрыгунью – Лягушку
6	Играем Мышь и Зайца
7	Как можно изобразить Медведя
8	Играем разные роли
9	Диагностика

Таблица 3

Сравнительные данные эмоционального развития детей дошкольного возраста

Возраст детей	Уровни эмоционального развития		
	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
5 лет	0	30	70
6 лет	5	60	35
7 лет	8,3	75	16,7

Из полученных результатов можно сделать вывод, что специализированная работа по формированию эмоциональной и коммуникативной сфер детей посредством театрализованной деятельности дошкольного возраста дает положительные результаты и может быть использована в дошкольных образовательных учреждениях.

Развитие коммуникативной сферы детей дошкольного возраста является необходимым и важным условием развития личности ребенка в современных условиях. Особенно актуальной эта задача становится в связи с внедрением Федеральных государственных требований к структуре и условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в которых к выпускникам ДОУ предъявляются следующие требования: эмоционально отзывчивый; овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способный изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации; способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе «первичных» ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения.

Литература

1. Адлер, А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека / А. Адлер // Очерки по индивидуальной психологии. – М., 2003.

2. Бодалев, А.А. Об одаренности человека как субъекта общения // А.А. Бодалев // Психология. – 1999.

3. Габдулхаков, В.Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета: учеб.-метод. пособие / В.Ф. Габдулхаков. – Казань: РИЦ «Школа», 2011.

4. Запорожец, А.В. Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М., 1986.

5. Ключева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1996.

6. Коломинский, Я.Л. Развитие коммуникативных способностей и социальной одаренности – одна из главных задач дошкольного образования / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Н.С. Старжинская // Наука о детстве и современное образование: материалы Междунар. юбилейной науч. конф., посвящ. 100-летию А.В. Запорожца. – М., 2005.

7. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников / Е.А. Панько [и др.]; под ред. Я.Л. Коломенского, Е.А. Панько. – М.: Линка-Пресс, 2009.

8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М., 1946.

9. Смирнова, Е.О. Общение и творческое воображение у дошкольников / Е.О. Смирнова, В.Р. Мечкова // Новые следования в психологии. – 1985. – № 2.

10. Усова, А.П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре // А.П. Усова // Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966.

11. Щетинина, А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека / А.М. Щетинина // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. ■

УДК 378.14

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРОВ

О.Ю. Хацринова

Аннотация

Статья посвящена возможностям формирования профессиональных компетенций магистров по направлению 240100 «Химическая технология». Акцент сделан на формировании профессиональных компетенций, обеспечивающих педагогическую деятельность. Показаны возможные уровни их формирования и методика оценки.

Ключевые слова: магистр, подготовка, педагогическая компетенция, профессиональная компетентность, методика оценки.

Abstract

The article describes options to the formation of professional competence masters in 240100 «Chemical Technology». The emphasis is on building professional skills, providing teaching. Shows the possible levels of formation and methods of assessment.

Index terms: master, training, teaching competence, professional competence, the estimation procedure.

В России потребность в новом качестве инженера обусловлена курсом Российского правительства на повышение качества жизни граждан и обеспечение социальной стабильности. В инженерную деятельность стали активно внедряться проблемы бизнеса, экономики, эргономики, психологии, управления качеством товаров. В силу вышеизложенного появились новые, ранее не известные или редко встречающиеся методические проблемы инженерного обучения в высшей школе. Необходимо отметить, что инженерная образовательная среда должна не только формировать потребность в постоянном повышении уровня профессиональной компетентности и готовность к переобучению, но и обеспечить соответствующие механизмы для успешного освоения образовательных программ. При реализации ФГОС по программам подготовки бакалавров и магистров в технологическом университете возникает необходимость решения различных методических вопросов, в том числе-разработке методик обеспечения образовательного процесса и эффективного перехода с одной образовательной ступени на другую.

Программа подготовки магистров по направлению 240100 «Химическая техно-

логия» ориентирована на подготовку магистров для работы в сфере традиционных технологий, а также наноматериалов и нанотехнологий.

Магистр по направлению подготовки 240100 «Химическая технология» готовится к следующим видам профессиональной деятельности: производственно-технологической, организационно-управленческой, научно-исследовательской, проектной, педагогической.

Остановимся подробнее на педагогической деятельности. Она включает:

- разработку новых лабораторных установок для проведения практикумов по получению, исследованию и анализу нанопорошков, нанокристаллов, нанодисперсных керамических и силикатных материалов, тонких пленок и композиционных покрытий с нанофазой, наноуплотненных вяжущих материалов;
- разработку учебно-методической документации для проведения занятий по технологии наномодифицированных неорганических композиционных материалов и покрытий;
- проведение лабораторных и практических занятий по технологии наномодифицированных неорганических композиционных материалов и покрытий;

- разработку методов контроля знаний студентов, обучающихся по профилю подготовки магистров по направлению подготовки 240100 «Химическая технология»;

- подготовку мультимедийных материалов для учебного процесса по технологии наномодифицированных неорганических композиционных материалов и покрытий;

- организацию повышения квалификации и тренинга сотрудников подразделений в сфере нанотехнологий (участие в научных школах, выставках, конференциях, симпозиумах).

Для осуществления этой деятельности у магистра должна быть сформирована педагогическая компетенция, как составная часть профессиональных компетенций (ПК) и обеспечивающая педагогическую деятельность. Для этого составим карту компетенции.

а) Определение, содержание и основные существенные характеристики компетенции: «Под «компетенцией ПК–22» «владеть знаниями в области педагогики», понимается получение знаний в области педагогики, дидактики, методики преподавания технологических дисциплин, педагогической психологии, инновационных технологий организации учебного процесса».

б) Место и значимость данной компетенции в совокупном ожидаемом результате образования выпускника вуза по направлению подготовки:

«Компетенция (ПК-22) является профессиональной, так как она дополняет общекультурные и общепрофессиональные компетенции выпускника магистратуры, формируемые в процессе освоения ООП ВПО, определенные на основе ФГОС ВПО и составлена в соответствии с целями и задачами подготовки магистров по искомому направлению».

в) Приятая структура компетенции: Магистр должен:

Знать: основные категории педагогики дидактик, структур учебного процесса особенност ег организаци высшей школ; методы, форм средства организаци учебного

процесса; характеристику содержание профессиональн-педагогической деятельность.

Уметь: применять психолого-педагогические знания в профессиональной деятельности; организовать и проводить учебный процесс по предмету.

Владеть: знаниями о педагогической деятельности и ее особенностях; методами, формами, средствам организации учебного процесса; современными инновационными технологиями обучения.

Теоретическая модель формирования содержания профессионального образования на модульно-компетентностной основе позволяет определить основные ориентиры организации процесса профессионального обучения магистров: процесс обучения предусматривает ориентацию на профессиональную деятельность, формирование и развитие компетенций. Учебная деятельность носит практикоориентированный характер и учитывает профессиональные интересы; деятельность планируется, выполняется, корректируется и оценивается магистрами, по-возможности, самостоятельно; деятельность содействует целостному восприятию учебного материала; деятельность учения сопровождается социальным общением и сотрудничеством; результаты деятельности интегрируются в опыт магистров и соотносятся с возможностями их профессионального использования.

Процесс формирования компетенций определялся на основании следующих положений, отличающихся от обучения в рамках традиционной системы образования: подготовка к профессиональной деятельности в постоянно изменяющихся условиях; колоссальный рост масштабов деятельности, резкое сокращение периода «жизни знаний», в связи с чем знания как таковые не могут являться целью обучения; процесс подготовки включает творческую компоненту; магистр подготовлен к деятельности в инновационном профессиональном сообществе.

Немаловажным является соответствие профессиональных и универсальных

компетенций международным критериям. Международные критерии оценки качества инженерного образования в настоящее время определяются двумя авторитетными организациями: Вашингтонским соглашением (Washington Accord, WA) и европейской сетью по аккредитации инженерного образования (European Network for Accreditation of Engineering Education, ENAEE). Ассоциация инженерного образования России (АИОР) является членом указанных организаций и аккредитует образовательные программы в соответствии с международными критериями.

Требования АИОР к профессиональным и универсальным (общекультурным) компетенциям выпускников инженерных программ второго уровня (магистров) основываются на их готовности к решению инновационных инженерных проблем. Инновационная инженерная проблема является специализированной и предполагает глубокое изучение инженерно-технических и других вопросов; не имеет однозначного решения, требует глубокого анализа и построения моделей высокого уровня. Она требует для решения междисциплинарной основы и комбинации глубоких фундаментальных и прикладных знаний, их использование «неожиданным образом», как правило, включает не часто встречающиеся задачи, находящиеся за пределом стандартных решений; фокусируется обычно на целевой группе заинтересованных сторон; имеет существенные социальные последствия; является сложной многоуровневой системой.

Как правило, решение инновационной инженерной проблемы требует глубокого анализа, использование методов оптимизации и математического моделирования, междисциплинарной основы, комбинации междисциплинарных и прикладных знаний, оно влияет на экономику, экологию, социальную сферу.

Технология формирования педагогической компетентности магистров в условиях национального технологического университета состоит из трех компонентов:

содержательного; деятельностного; диагностического.

Для определения динамики формирования профессиональной компетентности магистров определены критерии (деятельностно-личностный, мотивационно-ценностный, когнитивный) по всем видам компетентностей, показатели овладения обобщенной структурой профессиональной деятельности и установлены уровни (начальный, достаточный, высокий, профессиональный) сформированности компетенций магистров.

Уровень начальный. Характеризуется наличием неосознанных знаний о действиях, относящихся к реализации профессиональных функций. Выполняемые действия частично осознаны, деятельность носит алгоритмический характер. Наблюдается отсутствие новаторских творческих (инновационных) идей; неумение принимать решения, низкая мотивация.

Уровень достаточный. Характеризуется осознанностью выполняемых действий, рациональным их исполнением с учетом педагогических, психологических, экономических, экологических и других видов знаний. Действия целенаправлены и продуктивны. Магистры начинают анализировать собственную деятельность, возникает положительная мотивация овладения профессиональными компетенциями в учебном процессе. Формируются внутренние мотивы к получению знаний.

Уровень высокий. Характеризуется наличием устойчивой положительной мотивацией к совершенствованию своей деятельности, обобщению опыта, вариативности и целенаправленности действий, их творческому исполнению. Магистры осмысленно проектируют и реализуют профессиональные функции, учитывают предметно-содержательный, психологический, социальный, управленческий аспекты профессиональной деятельности. Устойчивая профессиональная мотивация.

Уровень профессиональный. Характеризуется умением осуществлять выбор

Таблица

Уровни сформированности компетенций у магистров

Уровни сформированности компетенции	Структура компетенции	Основные признаки уровня	Оценка уровня (балл)
Начальный	Основные категории педагогики, сущность педагогической деятельности	Дает определение основных понятий педагогики и дидактики. Знает принципы организации учебного процесса. Имеет представление о педагогической деятельности.	36-60
Достаточный	Основные категории педагогики высшей школы и дидактики, закономерности педагогической деятельности в высшем учебном заведении, основы методики преподавания	Знает принципы организации учебной деятельности в высшей школе. Владеет методикой проектирования основных форм организации учебной деятельности. Имеет представление о воспитательной работе в высшей школе.	61-72
Высокий уровень	Отбор и структурирование учебного материала. Приемы организации учебно-воспитательного процесса	Отбирает содержание учебных дисциплин, выделяет междисциплинарные связи, проводит практические занятия.	73-86
Профессиональный уровень	Организация целостного процесса обучения по дисциплине	Знает и владеет инновационными технологиями обучения. Применяет активные методы и формы обучения. Знает возрастные особенности обучающихся. Владеет приемами управления памятью, вниманием, мышлением. Владеет методикой создания УМК дисциплины.	87-100

самой эффективной формы комбинирования ресурсов (факторов) производства, позволяющей организовать процесс производства, обучения и научного исследования, а также сформированным творческим мышлением, ответственностью за результаты своей деятельности.

Планируемые уровни сформированности компетенций у магистров – выпускников вуза приведены в таблице.

Данная компетентность формируется в результате усвоения дисциплин «Инновационная образовательная деятельность» и «Педагогика высшей школы». Всего часов, отводимых на формирование данной

компетенции дисциплинами – 85. Всего часов, отводимых на формирование данной компетенции практикой и (или) научно-исследовательской работой, итоговой государственной аттестации – 34. Итого часов, отводимых на формирование данной компетенции – 129.

Педагогическая компетенция (ПК-22) получает дальнейшее формирование после прохождения бакалаврской программы в дисциплинах вариативной части (профессионального цикла) и получает свое дальнейшее существенное развитие при прохождении научно-исследовательской практики, выполнении научно-исследова-

тельской работы и особенно при подготовке магистерской диссертации.

Научно-методической комиссией по направлению подготовки магистров определяется вес каждой компетенции. Сумма весов профессиональных компетенций равна единице. Оценка приобретенных компетенций заполняется по сто балльной шкале на основании результатов выполненной работы.

Можно определить значение педагогической компетенции каждого магистранта:

$$Q_{mj} = \frac{\sum_{j=1}^m ckj}{j},$$

где j – количество дисциплин, направленных на формирование профессиональных компетенций; c – удельный вес компетен-

ции; kj – оценка приобретенных компетенций.

При недостаточном уровне освоения отдельных профессиональных компетенций разрабатывается план корректирующих и предупреждающих мероприятий.

Методика оценки уровня сформированных компетенций магистров в ходе процесса обучения позволяет:

- 1) осуществлять мониторинг приобретенных компетенций, как для каждого магистранта, так и для всего направления подготовки;
- 2) учитывать мнение руководителей магистерских исследований и работодателей о качестве компетенций магистров;
- 3) корректировать процесс формирования компетенций в учебном процессе.

УДК 796.93

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛЫЖНОГО СПОРТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Ф.Г. Газизов, Р.Р. Галиев

Аннотация

Анализ практической деятельности выпускников педагогических учебных заведений свидетельствует о том, что они испытывают большие трудности в педагогической деятельности, связанные с ее валеологическим аспектом. Однако именно учебный социум представляет наибольшие возможности для последовательной реализации различных программ здоровья, направленных на формирование психологического и физического благополучия обучаемых.

Ключевые слова: валеология, воспитание, педагогика, спорт.

Abstract

Analysis of practice of graduates of teacher training institutions suggests that they experience difficulties in the teaching activity, connected with its valeological aspect. However, the learning society is the greatest opportunity for consistent implementation aimed at creating a psychological and physical well-being of students.

Index terms: valueology, education, pedagogy, sport.

Исследования в области педагогической подготовки, проводимые в настоящее время по таким аспектам как: научно-теоретические основы подготовки учителя; научно-обоснованный круг и система теоретических знаний, общепе-

дагогических умений и навыков, которыми необходимо вооружить каждого выпускника педагогического вуза; пути совершенствования учебных занятий по психолого-педагогическим дисциплинам, эффективные методы вооружения студентов глубокими

теоретическими знаниями, педагогическими умениями и навыками; научные основы организации педагогической практики и др., в той или иной мере затрагивают значимость валеологической культуры.

В то же время специалисты по проблеме здоровья, здорового образа жизни констатируют недостаточную исследованность факторов, формирующих культуру здоровья, валеологическую культуру, которые могли бы влиять как на снижение заболеваемости будущих педагогов, так и на социально-политическую, социально-экономическую и социально-демографическую обстановку в обществе в целом. Отсутствует система валеологического воспитания будущих педагогов.

Состояние здоровья будущего педагога зависит от многих факторов, среди которых важное значение принадлежит образу жизни. К основным компонентам образа жизни относят: питание, быт, организация учебного времени, труда и отдыха, отношение к вредным привычкам.

Однако, валеологический потенциал физической культуры, отдельных ее средств, в частности зимних видов спорта, в системе педагогического образования до сих пор не выступали предметом специального педагогического исследования.

Анализ деятельности педагогических учебных заведений по формированию здорового образа жизни, валеологическому воспитанию будущих педагогов показал, что имеющиеся возможности реализуются не в полной мере. В настоящее время в учебных заведениях еще в недостаточной степени используются резервы физической культуры, естественных сил природы. Существенный пробел обозначился в организации оздоровительных процедур в зимнее время года.

На основе ретроспективного анализа определены основные тенденции развития валеологических исследований в сфере образования в отечественной философской, медицинской и психолого-педагогической литературе:

а) интеграция профилактического и санитарно-гигиенического направления, биологических и психофизиологических исследований, проблем изучения возможностей использования средств физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни, профессионально-прикладных средств физической культуры в профессиональном обучении в «валеологию» – науку о здоровье, о формах, способах и средствах его формирования (И.И.Брехман);

б) расширение круга вопросов, входящих в понятийное поле «валеологическое воспитание» за счет усиления взаимосвязи философии, медицины, психологии, педагогики и религии;

в) концептуализация вопросов валеологического воспитания с позиций философского и общенаучного знания, формирование философии здоровья, составными компонентами которой являются философия человека (гомовалеология), философия общества (социовалеология), философия природы планеты (геовалеология) (Е.В.Ушакова, В.А.Рассыпнов);

г) глобализация вопросов валеологического воспитания – перевод их из чисто научных в социально-политические и государственные, привлечение к их решению международных организаций и государственных органов РФ различного уровня.

При выработке обоснования педагогического аспекта проблемы валеологического воспитания будущих педагогов основой становятся: во-первых, социально-политический аспект проблемы, который определяется тем, что такие качества человека как сознательное отношение к своему здоровью, стойкость и способность к борьбе с вредными привычками, являются важным фактором общественного сознания; во-вторых, психологический аспект, предполагающий характеристику мотивации, морально-волевой сферы личности и закономерностей, регулирующих их становление. Оба эти аспекта взаимосвязаны, поскольку психологические

механизмы функционируют под воздействием внешних сил.

Педагогический аспект проблемы валеологического воспитания будущих учителей предполагает органическое вращание в целостный учебно-воспитательный процесс системы планомерной деятельности по валеологическому воспитанию будущих педагогов, готовых в профессиональной деятельности с одной стороны, проявлять потенциал собственного здоровья, а с другой – организовывать валеологически обоснованную деятельность учащихся.

Педагогический аспект валеологического воспитания будущих учителей представлен следующими компонентами: сущность валеологического воспитания как система ценностей и соответствующая ей структура целей, совокупность педагогических технологий, характеризующихся объективно обусловленной востребованностью; содержание валеологического воспитания, определяемая взаимоотношениями в системе «педагог-студент» при организации учебно-воспитательного процесса; особенности валеологического воспитания, которые характеризуются целостностью, интегративностью, профессионально-прикладной направленностью, непрерывностью, соответствием региональным условиям. Технологический компонент включает аксиологический подход, интегративный подход, профессионально-целевой подход, модульное обучение. Валеологическая культура предполагает наличие когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного (проведение валеологически обоснованного урока) составляющих.

Важным аспектом педагогического процесса является его понимание как продвижения личности в системе социально значимых ценностей. В соответствии с этим мы предложили следующее определение валеологического воспитания в системе педагогического образования: это – направленное социально значимое, педагогически обоснованное, профессионально компетентное управление деятельностью

студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки с целью воспроизведения валеологических ценностей культуры в их личности.

На основе теоретического анализа проблемы мы разработали и реализовали следующий обобщенный алгоритм валеологического воспитания студента учебного заведения педагогического профиля, как процесс его восхождения по иерархии валеологических ценностей: 1) создание определенного положительного психологического климата в образовательном пространстве учебного заведения; 2) создание лично и профессионально значимой мотивации студентов к валеологической деятельности; 3) постановка целей и задач воспитания валеологической культуры, исходя из поливариативной логики их достижения; 4) выбор содержания, форм, методов и средств валеологического воспитания; 5) педагогическое управление воспитательным процессом; 6) контроль и оценка результатов воспитания валеологической культуры студента; 7) коррекция содержания и процесса воспитания и экстраполяция положительных проявлений валеологической культуры в профессиональную деятельность.

Совместными усилиями педагога и студента выстраивается алгоритм здоровьесберегающей деятельности: начальная диагностика – прогноз – профилактика – формирование резервов организма – бережное расходование и восстановление резервов – коррекция состояния – повторная диагностика (изучение динамики показателей) – прогноз – коррекция и т.д. Поскольку в основе построения любой человеческой деятельности лежит главная функция психики – функция управления конкретными процессами деятельности. В соответствии с этим положением валеологически обоснованный процесс обучения на уроке является управляемым, а деятельность учителя по организации такого обучения управленческой. Таким образом, деятельность учителя по валеологизации урока может

быть представлена в виде управленческого цикла: аналитическая – конструктивная – организаторско-исполнительская – профилактико-коррекционная – рефлексивно-оценочная – аналитическая функции.

Первое педагогическое условие обуславливает качество валеологического воспитания будущих педагогов определением аксиолого-валеологического потенциала зимних видов спорта, базирующейся на концепции личностно-ориентированного обучения и принципов уровневой дифференциации.

Программный материал раздела «лыжный спорт» по «Физической культуре» позволил нам определить в качестве основных валеологических ценностей следующие: физическая нагрузка, закаливание, гигиена одежды, питание, дыхание, развитие физических качеств.

Необходимо отметить, что освоение валеологических ценностей возможно только при активной включенности личности в систематические занятия физической культурой, но практика показывает, что традиционная организация физического воспитания в вузах не способствует этому, а иногда и наоборот – препятствует, приводит к отчуждению студентов от физической культуры, оздоровительной деятельности. Поэтому так важен переход от традиционного физического воспитания к инновационным технологиям.

Соответственно, второе педагогическое условие предполагает, что освоение валеологических ценностей средствами зимних видов спорта осуществляется по технологии модульного обучения.

Одно из ведущих положений теории деятельности для эффективного обучения предполагает такую его организацию, при которой ученик сам оперирует учебным содержанием и только в этом случае оно усваивается осознанно и прочно, а также идет процесс развития интеллекта студента. Идея состоит в том, что молодой человек должен учиться сам, а педагог осуществлять мотивационное управление

его учением, т.е. мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать.

Модульное обучение, интегрированное с аксиолого-валеологическим подходом, как раз и является той технологией обучения, которая позволяет решить эту задачу.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучаемый полностью самостоятельно (или с определенной долей помощи) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем.

Именно модуль может выступать как программа обучения – индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности студента.

Прежде всего, разрабатывается модульная программа, которая состоит из системы ценностей (закаливание, физическая нагрузка, гигиена одежды, питание, дыхание, физические качества), комплексной дидактической цели (валеологическое воспитание будущих педагогов) и совокупности модулей («подготовка и организация занятий лыжным спортом», «обучение двигательным действиям», «воспитание физических качеств», «организация и проведение соревнований по лыжному спорту»), обеспечивающих достижение цели и, соответственно, освоению ценностей.

Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью (физкультурно-валеологической ценностью). Дидактическая цель формируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения.

Общая схема проведения занятий по лыжному спорту с учетом структуры саморегуляции деятельности по валеологическому воспитанию предполагает реализацию следующих правил:

– исходя из особенностей изучаемой темы, формируется валеологическая цель

занятия, которая согласовывается с целью обучения;

– содержание учебного материала подвергается дополнительному анализу и переструктурированию с точки зрения валеологической цели, а также с точки зрения профессиональной подготовки;

– выбор форм, методов и средств обучения осуществляются в соответствии с поставленной валеологической целью занятия и должны обеспечивать взаимодействие преподавателя и студента;

– подводя итог занятия, педагог оценивает валеологический эффект (степень и характер решения цели и задач), определяет преемственную взаимосвязь с предшествующими и последующими занятиями.

В валеологическом воспитании будущего педагога заложена и обеспечена последовательность и этапность в продвижении по уровням. Валеологическое воспитание в учебной деятельности студентов как целостный процесс реализуется через весь цикл педагогической подготовки и проходит ряд взаимообусловленных ступеней, объединенных в четыре этапа.

Первый из них – подготовительный – включает в себя первый и второй ступени, направленные на формирование у студентов представлений о здоровье и ее саморегуляции, которые в дальнейшем должны расширяться и углубляться. На данных ступенях важно показать значимость овладения как отдельными процессуальными компонентами (мотивация, принятие и постановка валеологической учебной задачи, планирование, действия и операции, контроль и оценивание), так и их системой.

Второй этап направлен на формирование отдельных процессуальных компонентов воспитательной деятельности. Здесь можно выделить три ступени, где деятельность будущих педагогов по валеологическому воспитанию формируется на конкретном содержании отдельных учебных задач. Структурные компоненты формируются на разных уровнях обобщения.

Третий этап способствует становлению целостной структуры саморегулируемой деятельности по валеологическому воспитанию. На ступенях, входящих в этот этап, воспитательная деятельность формируется на уровне как внутрисубъектного обобщения, так и на межпредметном уровне.

Четвертый этап направлен преимущественно на совершенствование воспитательной деятельности. На этом уровне студенты используют усвоенную структуру этой деятельности в процессе валеологического решения разнообразных учебно-педагогических задач, проявляют высокий уровень саморегуляции воспитательных действий.

Важно подчеркнуть, что данные этапы не нарушают принятую логику построения вузовского обучения, строятся на нормативно-определенном содержании изучаемой дисциплины.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам обнаружить и реализовать в настоящем исследовании доминирующие бинарные методы воспитания-самовоспитания, в наибольшей степени соответствующей технологии модульного обучения и разработанной нами логике валеологического воспитания будущих педагогов: убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера), стимулирование и мотивация (мотивационная сфера), внушение и самовнушение (эмоциональная сфера), требование и упражнение (волевая сфера), коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции), воспитывающие ситуации и социальные пробы-испытания (предметно-практическая сфера), метод дилемм и рефлексия (экзистенциальная сфера) (О.С.Гребенюк и М.И.Рожков).

Третье педагогическое условие определяет, что содержательной основой валеологического воспитания будущих педагогов средствами зимних видов спорта является профессионально-прикладная физическая подготовка.

Физическое воспитание студентов в высшей школе имеет свои специфические особенности: конкретная направленность

его как предмета учебного плана определяется не только общими социальными задачами, но и требованиями, предъявляемыми специальностью, к которой готовят студента. Вследствие этого валеологическое воспитание студентов должно осуществляться с учетом условий характера их предстоящей профессиональной деятельности, а значит, содержать в себе элементы профессионально-прикладной физической подготовки, т.е. использовать средства физической культуры и спорта для формирования у студентов профессионально необходимых валеологических качеств, навыков, знаний, а также для повышения устойчивости организма к воздействию внешней среды.

При выборе средств лыжного спорта в целях профессионально-прикладной физической подготовки будущего педагога мы опирались на пять основных принципов, позволяющих реализовать валеологическую модель физической подготовки студентов педагогических учебных заведений исходя из концепции личностно-ориентированного обучения. К принципам организации профессионально-прикладной физической подготовки при использовании средств лыжного спорта относятся:

1. Принцип соотношения уровней организации адапционных систем организма и доминантно-мотивационной установки в динамике процесса психофизиологической подготовки, который позволяет определить цель, направленность, напряженность физической подготовки исходя из конечной цели профессиональной подготовки в данный период. Этот принцип определяет также соотношение общей, специальной, корректирующей и профилактической направленности физической подготовки.

2. Принцип целостной пространственно-временной интеграции позволяет рассматривать физическую подготовку как подсистему системы высшего порядка (психофизиологической, психологической подготовки). Этот принцип рассматривает все средства подготовки в иерархии подсистем, интегрирует цели, задачи этой

подготовки в единое целое по пространственно-временным характеристикам, в интересах получения фокусированного результата.

3. Принцип специализированности позволяет упорядочить учебную нагрузку по степени важности ее для профессиональной педагогической деятельности, а математический аппарат специализированности педагогического процесса выражает в едином измерении разнохарактерные информационные процессы. Данный принцип позволяет математически описать педагогические модели физической подготовки, что имеет особо важное значение в научной организации педагогического процесса.

4. Принцип разнонаправленной ритмичности педагогического процесса является своеобразным регулятором «расходования» адапционного ресурса в построении функциональных систем организма. Соблюдение данного принципа позволит избежать «перетренировки» и «перегрузки» нервной системы в условиях активного воздействия (доминирования) тех или иных средств подготовки.

5. Принцип обратной связи предусматривает управление педагогическим процессом и системой физической (психофизиологической, психологической) подготовки.

Валеологическое воспитание будущих педагогов средствами лыжного спорта в системе профессионально-прикладной физической подготовки требует специфических принципов обучения, позволяющих более эффективно организовать процесс формирования психофизиологической надежности организма.

К принципам обучения, реализуемым в процессе валеологического воспитания на занятиях лыжным спортом, относятся:

принцип строгой регламентации и временного лимитирования осваиваемых действий;

принцип дополнительной психофизиологической нагрузки во время основной деятельности;

принцип ритмичного возрастания психофизиологической нагрузки;

принцип комплексного формирования психофизиологических качеств.

В заключении отметим, что проведенная нами опытно-экспериментальная

проверка подтвердила повышение эффективности валеологического воспитания будущих педагогов средствами зимних видов спорта при реализации выявленных педагогических условий. ■

УДК 378.147.015.31

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

М.Н. Кондрашов

Аннотация

В статье актуализируется проблема подготовки будущих учителей технологии к организации творческо-конструкторской деятельности школьников актуальная посредством выделения противоречия между потребностью современного общества в школьниках, владеющих творческо-конструкторскими умениями, и инертностью традиционной системы подготовки будущих учителей технологии к организации данного вида деятельности, приводящей к отсутствию специально подготовленных к ней педагогов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей технологии, организация творческо-конструкторской деятельности школьников.

Abstract

The article is actualized issue of training future teachers of technology to organize creative and design work by providing students current conflict between the needs of modern society in schoolchildren holding creative and design skills, and inertia of traditional system of training future teachers of technology to the organization of the activity, which leads to absence of trained teachers for her.

Index terms: training future teachers of technology, organization creative and design work of the students.

Анализ современных документов федерального уровня, определяющих приоритеты развития отечественной системы образования, в частности Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года и др., позволяет заключить, что «модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века». В связи с этим одной из главных задач современной школы декларируется разностороннее и свое-

временное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. В то же время изложенная в них государственная образовательная политика определяет предъявляемые качественно новые требования к организации, содержанию и методике профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей в высшей школе, к повышению ее качества. Поэтому, решение названных выше задач невозможно без модернизации профессиональной подготовки будущих учителей, которым

принадлежит ключевая роль в организации образовательного процесса и его совершенствовании.

Стратегия современного образования, отражающая проблемы творчества, развития творческих способностей в фундаментальных трудах психологов и педагогов Т.И.Артемяевой, В.И.Андреева, Е.Н.Баластаевой, Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, В.Г.Рындак и др., заключается в предоставлении возможности всем обучающимся проявлять свои таланты и творческий потенциал. Эти позиции соответствуют современным гуманистическим тенденциям развития отечественной системы образования, для которой характерна ориентация будущих педагогов на раскрытие и реализацию творческих возможностей и способностей учащихся, их непрерывное «наращивание».

Таким образом, в условиях реализации высшей школы основных современных и значимых сегодня задач, новой образовательной парадигмы общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, готовым компетентно решать задачи, связанные с организацией творческой, конструкторской деятельности школьников, развитием их творческих способностей.

Для будущего учителя технологии согласно обозначенного нами аспекта проблемы подготовки эта задача усложняется тем, что в период подготовки он должен освоить содержание учебного предмета системы общего образования – «Технология» – и процесс его преподавания с выделением в нем в качестве приоритетного направления организацию творческо-конструкторской деятельности школьников. В связи с этим, несколько подробнее остановимся на уточнении специфики содержания данной образовательной области, ее роли и места в содержании общего образования.

Содержание образовательной области «Технология» охватывает как материальный, духовный, так и социальный аспект человеческой деятельности, тесно взаимо-

связанные между собой, и направленные на развитие личности, ее преобразующего характера. Это область знаний, методов и средств, используемых для оптимального преобразования и применения материи (материалов), энергии и информации по плану и в интересах человека, общества, охраны природы. Можно сделать вывод, что по своему содержанию рассматриваемый нами учебный предмет многомодульный и многоуровневый, и предполагает включение обучающихся в творческо-конструкторскую деятельность, увеличение доли которой предполагает решение учащимися творческих задач, выполнение творческих проектов, и их реализацию на школьных мини-предприятиях.

Введение технологии как учебного предмета в практику обучения школы позволяет не только вооружить учащихся технологическими знаниями, общетрудовыми и специальными умениями, но и максимально развить их индивидуальные возможности и способности, сформировать целостное восприятие окружающей действительности. Обучение технологии содействует активному всестороннему освоению предметного мира и, самое главное, развивает преобразовательную, творческую деятельность, умение видеть и успешно решать учебные, трудовые и жизненные проблемы. Можно констатировать, что технологическое обучение на современном этапе развития образования во главу угла ставит интеллектуально-творческое развитие обучающегося, не только ориентирующего в окружающей жизни, ее проблемах, но и способного преобразовывать мир и себя самого, умеющего находить способы и алгоритмы решения разнообразных жизненных задач, обладающего опытом творческо-конструкторской деятельности. При этом формируются представления о всеобщности технологий, их роли в жизни общества и современного человека; воспитываются лучшие гражданские качества – самостоятельность, бережное отношения к природе, трудолюбие.

Отметим, что, во-первых, изучение предмета «Технология» способствует умению школьников на практике «рождать» и воплощать в жизнь творческие идеи, способные развивать творческую деятельность и конструирование, что позволяет выделить *творческо-конструкторскую деятельность* в рамках технологического образования как доступную и важную. Во-вторых, учитывая широкое поле творческо-конструкторской деятельности в технологическом образовании школьников уделять этому виду деятельности особое внимание в профессиональной подготовке будущих учителей технологии.

Во-вторых, учет широкого поля рассматриваемой деятельности в технологическом образовании предполагает выделение в профессиональной деятельности учителя возрастающей роли построения образовательного процесса на основе соединения знания и умения организовывать творческо-конструкторскую деятельность школьников.

Таким образом, реализация организации творческо-конструкторской деятельности школьников требует особо подготовленного к данному процессу учителя:

- направленного на выявление и развитие творчества учащихся;
- имеющего интегративные психолого-педагогические, методические и технологические знания об организации названного процесса;
- знающего и владеющего набором разных смыслов, форм и технологий образования, то есть опирающегося на концепцию, допускающую многообразие образовательных траекторий учеников согласно уровню развития их умений творческо-конструкторской деятельности;
- непрерывно переопределяющего свои действия и позиции; для такого педагога становится привычной ситуация образовательной и профессиональной неопределенности, являющаяся тем основанием, которое позволяет вносить элементы новизны в поисках творческого развития школьников.

Итак, можно сделать вывод, что процесс организации творческо-конструкторской деятельности школьников непосредственно связан с личностью будущих учителей технологии, уровнем развития соответствующей деятельности у них умением осуществлять ее организацию у школьников. В подтверждение приведем слова Б.Г.Ананьева, который важным при оценке профессиональной подготовки считает «определение внутренней силы личности, ее потенциала и резерва, необходимых для повышения производительности профессиональной деятельности в будущем» [1, с.212].

В то же время, необходимо отметить, что мало исследованы вопросы, касающиеся одновременно профессиональной подготовки будущих учителей технологии и организации творческо-конструкторской деятельности школьников, или они решались в числе других сопутствующих задач. К сожалению, нам не встретились работы, в которых бы в профессиональную подготовку будущих учителей технологии включалось обучение студентов организации творческо-конструкторской деятельности школьников, в то время как сама творческо-конструкторская деятельность школьников вообще изучается достаточно давно и глубоко [2].

Итак, можно заключить, что вопросы подготовки будущих учителей технологии к организации творческо-конструкторской деятельности школьников до настоящего времени не нашли должного освещения в научной литературе. Хотя налицо имеем социальный заказ в области организации творческо-конструкторской деятельности школьников, становящегося одним из самых необходимых и перспективных видов деятельности в условиях динамичных экономических, социальных и культурных трансформаций общества, и инертность традиционной системы подготовки будущих учителей технологии к осуществлению ими данного процесса в профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что профессиональная подготовка будущих учителей технологии в период их обучения в вузе не теряет своей актуальности и сегодня приобретает новое звучание. Это дает возможность в условиях наметившихся в системе высшего педагогического образования изменений под новым углом зрения посмотреть на подготовку будущих учителей технологии к организации творческо-конструкторской деятельности школьников. В связи с этим подготовка к выбранной профессии нового поколения учителей технологии, которые должны принести идеи организации творческо-конструкторской деятельности обучающихся в школу и быть ответственными за их реализацию, может рассматриваться как актуальная и значимая в современной педагогике проблема.

Ее осуществление в связи с реформированием системы высшего образования требует поиска новых подходов к проектированию содержания рассматриваемой подготовки, выбора оптимальных форм, методов и средств ее организации. А сам

процесс подготовки будущих учителей технологии должен быть ориентирован на наличие: совокупности мотивов профессиональной деятельности, связанных с организацией творческо-конструкторской деятельности школьников; системы современных знаний о сущности творческо-конструкторской деятельности школьников и закономерностях ее организации в педагогическом процессе школы; умений, необходимых для организации соответствующей деятельности в преподавании учебного предмета «Технология».

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Избранные психологические труды: [в 2 т.] / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 284 с.
2. *Чупряков, И.С.* Педагогические условия формирования готовности будущих учителей технологии и предпринимательства к организации творческо-конструкторской деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.С. Чупряков. – Йошкар-Ола, 2012. – 24 с. ■

УДК 378.147.015.31

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Н.Н. Саяпина

Аннотация

В статье актуализируется проблема педагогического инструментария развития творческого потенциала школьников в период профессиональной подготовки будущих учителей, раскрываются пути и способы его использования студентами в педагогической деятельности по развитию соответствующего потенциала у учащихся школ.

Ключевые слова: педагогический инструментарий, развитие творческого потенциала школьников, профессиональная подготовка.

Abstract

In the article the problem is actualized pedagogical instruments of the creative potential of students in professional training of future teachers, the ways and means of its use in the educational activities of students on the development of capacity in students of schools.

Index terms: pedagogical instruments, the development of the creative potential of students, professional training.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что творческий потенциал личности включает не только природные ресурсы и резервы личности, но и те образования, которые развиваются в процессе социализации, обучения, воспитания как в школе, так и в вузе. Это обуславливает переход к рассмотрению проблемы развития творческого потенциала личности обучающегося и обеспечение данного процесса выбором соответствующего педагогического инструментария.

Определение «развитие» является одной из основных категорий в педагогической науке, а развитие личности признается в качестве ведущей цели в системе образования.

Уточним, что развитие нами понимается как процесс необратимого, закономерного, направленного изменения материальных и идеальных объектов, в результате которого возникает их новое качественное состояние. Этот процесс детерминруется как внешними (экологическими, социокультурными) так и внутренними (физиологическими, психическими, на-

следственно-биологическими) факторами, обуславливающими количественный и качественный рост организма. Это означает, что данное понятие включает определенную сознательную деятельность субъекта по развитию самопроцессов, предполагает познавательный поиск личностью идеала, эталона в социуме, в культуре, в космосе, включает ее эмоционально-волевую напряженность по созданию себя, своей индивидуальности. Особенности становления индивидуальности в процессе развития человека определяются как «сотворение себя», реализация истинного «Я» в плане наличной действительности путем преодоления ограниченности наличного, эмпирического «Я» в самосознании, жизни и деятельности человека. Так, А.А. Мелик-Пашаев отмечает, что человек должен «...в плане наличной действительности стать именно тем, кем он, и только он, является в потенциальной глубине своего существа» [3, с.27].

Г.В.Иванченко представляет развитие потенциала как расширение сферы возможного, когда рост достигнутого влечет за собой умножение неосуществившихся

вариантов развития и расширение сферы невозможного [2].

Ф.Е. Василюк отмечает, что отношение личности к своим возможностям выражается в форме переживания. Переживание возможного/невозможного актуализируется в ситуации невозможности, то есть «такой ситуации, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации своих стремлений, мотивов, ценностей – всего того, что может быть названо внутренними необходимостями его жизни» [1, с.31].

Развитие творческого потенциала личности как подсистемы потенциала личности может протекать по вышеописанной схеме развития потенциала личности, где под «потенциальным» понимаются свойства, возможности личности, которые могут осуществиться и быть реальностью только при определенных условиях. А под «актуальным» – развитие и реализацию свойств, ранее находившихся в «свернутом», нераскрытом, латентном состоянии. Эта идея получила продолжение в исследовании В.Г. Рындак, которая отмечает, что между творческим потенциалом (потенциальное) и актуализированными творческими возможностями (актуальное) существуют отношения, аналогичные отношениям категорий «возможное» и «действительное» в структуре личности:

– актуализация, проявление, функционирование потенциального – суть процесса, его изменения и развития посредством актуальных проявлений: деятельности, действий, отношений, общения и т.п. – представляют возможным судить о состоянии и характеристиках анализируемого потенциального образования до создания условий для превращения его в реальное актуальное;

– одно переходит в другое и реализует его. Переход и реализация обусловлены как субъектными, личностными особенностями, так и объективными общественными условиями. «Возможность есть потенциальная действительность, а действительность выступает как реализован-

ная возможность» (Т.Н. Артемьева). Таким образом, данное потенциальное образование, являясь результатом развития, в свою очередь, становится предпосылкой каждого нового этапа качественного изменения индивида [6].

В то же время интерес представляет точка зрения философа В.Ф.Овчинникова на процесс развития творческого потенциала личности, которая формулируется на основе рассмотрения всеобщего диалектического противоречия в движении материи – единства воспроизведения и изменения – и выделения в структуре рассматриваемого потенциала двух взаимообусловленных компонентов – репродуктивного и продуктивного. Он считает, что любая система может существовать и развиваться только тогда, когда она обладает двумя данными противоположными качествами. Человеческая деятельность, являясь одной из форм развития материи, также характеризуется противоречивым единством воспроизведения и изменения. Единство и различие репродуктивности и продуктивности выражает не только творческий характер деятельности, но и адекватное проявление в ее динамической структуре всеобщего противоречия движущейся материи.

Соответственно этому человек как субъект деятельности противоречив. С одной стороны, он непрерывно изменяется, постоянно опредмечивая себя в деятельности, а с другой – закрепляет и делает привычным достигнутое, избирательно воспроизводя его в дальнейшей деятельности. Все личностные свойства человека (опыт, знания, убеждения, воля, умения и т.д.) концентрируются и проявляются в соотношении этих двух сторон жизнедеятельности. Вне этого они не имеют целевой направленности, той взаимосвязи, которая образует поле напряжения внутренних сил личности.

В связи с этим он заключает, что «мера соотношения и различия этих двух структурных компонентов создает напряжение и

особое состояние деятельностных свойств человека – то, что можно определить динамизмом его творческого потенциала» [4, с.48].

В изучении развития творческого потенциала личности Н.В. Мартинович считает важным выделение его закономерностей и сводит их к проявлению общеприродных закономерностей, которым подчиняется развитие всего существующего, представленного неживой, живой и разумной материями, органично связанными между собой, взаимно дополняющими и обуславливающими друг друга. Ею выделены следующие закономерности: генетическая закономерность; закономерность усложнения организации творческого потенциала; однонаправленность развития творческого потенциала; периодическая закономерность; закономерность самоорганизации. Данные закономерности будут учитываться нами при организации процесса подготовки студентов к развитию творческого потенциала школьников.

Вслед за такими учеными, как В.Ф. Овчинников, В.Г. Рындак и др., мы признаем тот факт, что развитие творческого потенциала личности определяется его качественной характеристикой, выражающей единство природного и социального в каждой личности, то есть наличие природных задатков к творчеству и необходимость их развития в условиях социальной жизнедеятельности. Возможность развития биологической стороны потенциала исследователи видят в проявлении задатков и на их основе развитии способностей. В работах Д.Б.Богоявленской, В.Н.Дружинина и др. также акцентируется внимание на том, что вероятность проявления и развития творческого потенциала личности зависит от ее собственной активности, личного стремления, целенаправленности, степени ее внутренней свободы, сформированности социального чувства (действенность, созидательность) – то есть от своеобразной настроенности, подготовленности личности к развитию собственных творческих потен-

ций. Наряду с этим они говорят и о развитии социальной составляющей творческого потенциала, предполагающей формирование в условиях образовательной системы знаний, умений и навыков, осуществление как внешних, так и внутренних творческих преобразований. Так, В.Ф. Овчинников считает, что творческий потенциал личности развивается на основе социального фактора, претерпевая определенные исторические периоды, качественные скачки [4].

Таким образом, под *развитием творческого потенциала личности* понимается процесс необратимого, закономерного, направленного изменения его составляющих (потенциальной, мотивационной, когнитивной и деятельностной), обусловленного как внешними, так и внутренними факторами, в результате чего возникает его новое качественное состояние.

Важным для разработки исследуемой проблемы является вопрос о том, как развивать творческий потенциал личности школьника. Так, В.Г.Рындак в своей монографии предлагает экстенсивный и интенсивный путь развития творческого потенциала личности. Первый – экстенсивный путь протекает в процессе созревания личности, социобиологического развития, обучения, целенаправленной тренировки и т.п. Она считает его безусловно необходимым, но недостаточным для решения обозначенной проблемы. Второй – интенсивный путь используется в процессе мобилизации «функционального потенциала» (Т.Н. Артемьева) для решения значимых для личности задач. При этом большая роль принадлежит соответствующим эмоциям, потребностям, установкам, целям и задачам, стоящим перед личностью [6, с.37].

М.В. Колосовой процесс развития творческого потенциала представлен двумя взаимосвязанными этапами: «предактуальный» («данность в невыявленном виде», по определению Аристотеля) – ограниченное развитие элементов творческого потенциала преимущественно за счет социобиоло-

гических (природных) механизмов; «постактуальный» этап предполагает наличие уже сформированных характеристик, не проявляющихся или не функционирующих в данных конкретных условиях.

Обозначенные этапы, по мнению автора, выражают на каждом конкретном временном отрезке степень проявленности или «глубину» творческого потенциала, а превращению творческого потенциала в реальные актуальные возможности способствует активность личности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить в развитии творческого потенциала личности как разрозненные способы и приемы, так и технологии в целом. Предложенный Р.Крачфилдом метод заключается в том, что творческий потенциал личности может быть развит через решение творческих задач. Э. де Боно предложил программу развития творческого потенциала исходя из пяти принципов: при возникновении проблемы выделение необходимых и достаточных условий ее решения; выработка установки на отбрасывание своего прошлого опыта, полученного при решении подобных проблем; развитие умения видеть многофункциональность предмета; формирование умения соединять самые противоположные идеи из различных областей знания для решения проблемы; развитие способности к осознанию поляризующей идеи в данной области знания и освобождение от её влияния при решении конкретной проблемы.

Для выявления, изучения и развития творческого потенциала С.Д. Смирновым предлагается использование на практике целого комплекса методов, основными из которых являются: анализ процесса решения так называемых «малых творческих задач» или задач на смекалку, требующих, как правило, переформулирования задачи или выхода за пределы тех ограничений, которые субъект сам на себя накладывает; использование наводящих задач, имеющих подсказку к основной задаче; исполь-

зование «многослойных» задач (серий однотипных задач, у которых творческий человек способен открыть общую закономерность); метод экспертных оценок, использующий мнение группы квалифицированных специалистов (экспертов) о результатах деятельности индивида; анализ продуктов деятельности для определения степени новизны и оригинальности; некоторые шкалы личностных опросников и проективных тестов (ММПИ, тест Роршаха и др.), дающие информацию о выраженности творческого начала в мышлении обучающегося [7, с.148].

Все представленные выше научные позиции по рассматриваемому вопросу относятся и к развитию творческого потенциала школьников, но при этом они имеют специфические проявления, исходя из возрастных особенностей учащихся, что позволило нам сгруппировать способы и приемы развития творческого потенциала школьников в соответствии с его составляющими и представить их в табл. 1.

Данная таблица дает достаточно полное представление обо всем многообразии разработанных в теории и апробированных на практике способах и приемах развития творческого потенциала школьников.

Особое место в учебной деятельности занимают технологии, ориентированные на развитие творческого потенциала школьников, так как именно они позволяют упорядочить совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса (В.А. Сластенин).

При этом важно обратить внимание на то, что, как справедливо указывает К.В. Петров, «развитие творчества учащихся не может быть обеспечено за счет существующих педагогических технологий, основанных на углубленном изучении ряда предметов школьного и вузовского цикла» [5, с.2]. На наш взгляд, при их использовании большинство учащихся не до конца осознают себя субъектами процесса обуче-

Таблица 1

Способы и приемы развития творческого потенциала школьников

Составляющие творческого потенциала школьников	Способы и приемы развития творческого потенциала школьников
Потенциальная	Творческие задания, игры на развитие психических процессов, способностей
Мотивационная	Создание ситуации успеха, похвала, форум «Созвездие талантов»
Когнитивная	Игры: «Что? Где? Когда?», «Звездный час», «Кто больше?»; конференция «ТИМ» (творим, исследуем, мыслим), Рождественский фестиваль-конференция
Деятельностная	Портфолио «Мои творческие достижения», творческие проекты, турниры: «Творческая инициатива», «Час творчества»

Таблица 2

Технологии, ориентированные на развитие творческого потенциала школьников

Технологии	Основные технологические приемы	Формы	Методы
развивающего обучения	задания на развитие внимания, памяти, воображения и представлений, мышления, речи	уроки различных типов и видов, погружение в творчество, игра, очные и дистанционные проекты, интерактивные формы обучения, творческие недели, творческие защиты.	смыслового видения, «вживания», символа, образного видения, придумывания, эвристических вопросов, морфологического языка, «Если бы ...», «Мозговой штурм».
игровой деятельности	игры различных видов: дидактическая, ролевая, деловая, сюжетная и т.д.		
развития критического мышления	бортовой журнал, взаимообучение, ключевые слова, зигзаг, «лови ошибку», маркировка текста (инсерт), составление кластера, «оставьте за мной последнее слово», «фишбоун», синквейн, таксономия вопросов, трехчастный дневник, двухчастный дневник		
проектной деятельности	проекты различных видов		
медиаобразовательная	презентации; образовательные проекты, реализуемые с помощью электронной почты E-mail или системы Web глобальной сети Internet		
составления портфолио	составление портфолио, его оформление и представление		

ния, а школа все более и более утрачивает свои позиции в плане воспитания и развития детей и подростков.

В совокупности технологии, способствующие развитию творческого потенциала школьников, представлены ниже в табл. 2.

Комбинация приемов в представленных выше технологиях на различных этапах урока, форм и методов позволит целенап-

равленно планировать организацию учебной деятельности по развитию творческого потенциала школьников в соответствии с их возрастом, уровнем подготовленности, объемом учебного материала, подлежащего усвоению.

Педагогами разработаны различные виды обучения школьников, способствующие развитию их творческого потенциала:

проблемное обучение (М.И. Махмутов и др.), эвристическое обучение (А.В. Хуторской и др.) и т.д.

Проблему развития творческого потенциала школьников А.И. Санникова предлагает решить посредством создания внешнего и внутреннего условий в образовательном процессе: внешнее условие – создание развивающего образовательного пространства; внутреннее условие – формирование готовности личности к развитию своего творческого потенциала.

Ученые Е.А. Глуховская и др. развитие творческого потенциала школьников в процессе обучения рассматривают как прохождение следующих этапов:

1. Этап возникновения ситуации развития творческого потенциала (столкновение с новым – творческая неопределенность – скрытая работа) предполагает осознание проблемы учеником, переживание противоречивости действительности.

2. Этап непосредственного развития творческого потенциала (озарение в решении проблемы – развитие решения) заключается в генерировании идей, замыслов, синтезировании нового.

3. Этап завершения развития творческого потенциала (критика – подтверждение) представляет собой обоснование нового, проверку и воплощение замысла.

При всем многообразии подходов к процессу развития творческого потенциала обучающихся Е.Е. Адакин разделяет их на две группы: развитие творческого потенциала через создание специальных условий в разных видах деятельности; целенаправленное развитие творческого потенциала с помощью современных технологий обучения.

Таким образом, применение будущими учителями в период их профессиональной подготовки вышеописанных методов, способов, приемов, технологий, видов обучения в процессе организации учебной деятельности школьников позволит студентам достичь определенного результата развития творческого потенциала учащихся.

Литература

1. *Василюк, Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
2. *Иванченко, Г.В.* Проблема самоопределения в сфере возможного: представления и переживания / Г.В. Иванченко // Ментальность. Духовность. Саморазвитие индивидуальности: материалы междунар. конф. – Луцк, 1994. – Ч. 1. – С. 448–452.
3. *Мелик-Пашаев, А.А.* Мир художника / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
4. *Овчинников, В.Ф.* Диалектика репродуктивной и продуктивной деятельности и развитие творческого потенциала субъекта труда: дис. ... д-ра филос. наук / В.Ф. Овчинников. – М., 1983. – 320 с.
5. *Петров, К.В.* Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К.В. Петров. – М., 2008. – 40 с.
6. *Рындак, В.Г.* Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя: (теория взаимодействия): монография / В.Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 1997. – 244 с.
7. *Смирнов, С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

УДК 316.48/37.032

РАЗРЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ — ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Д.Н. Сергеева

Аннотация

В статье рассматривается саморазвитие личности учителя в процессе разрешения педагогических конфликтов. Определены личностные характеристики, способствующие конструктивному разрешению педагогических конфликтов. Отображены необходимые компетенции учителя в области разрешения педагогических конфликтов, способствующие процессу профессионального и личностного роста педагога. Представлено проведенное исследование среди учителей школ с целью выяснить наиболее часто используемые стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: конфликт, саморазвитие, личностное развитие, учитель, компетентность.

Abstract

The article deals with self-development of teacher's personality in the process of resolving pedagogical conflicts. Personal characteristics that contribute to constructive resolution of pedagogical conflicts are determined. The necessary competencies of the teacher in the field of conflict resolution are showed to facilitate the process of professional and personal growth of the teacher. Our study among the school teachers in order to determine the most frequently used strategy of behavior in conflict situations is presented.

Index terms: conflict, self-development, personal development, teacher, competence.

Педагогическая деятельность пронизана конфликтами. Вместе с тем, следует отметить, что в настоящее время этап негативного отношения к конфликту сменился этапом его признания как естественного и в ряде случаев желательного явления.

В психологии конфликт определяется как отсутствие согласия между двумя и более сторонами, возникающий в процессе социального взаимодействия. Не являются исключением и общеобразовательные учреждения. Известно, что в профессиональной деятельности учителя существует большое количество конфликтных ситуаций. Наличие объективных противоречий в педагогическом процессе делает конфликты неизбежными, а управление — необходимой составляющей педагогического процесса в целом. Конструктивное разрешение педагогических конфликтов относится к числу факторов, определяющих эффективность профессиональной деятельности учителя, что несомненно является личностным, профессиональным ростом, а значит саморазвитием в целом.

В работах исследователей в области социологии, педагогики и психологии утверждается, что становление и развитие личности возможно только на пути преодоления кризисов и разрешения конфликтов.

Наличие конфликта сигнализирует о том, что нужно что-то менять. Изменить свою позицию, свое отношение к оппоненту, ситуации, пересмотреть свою систему ценностей, понять причины, по которым ваш оппонент придерживается именно этой точки зрения, а не иной. Осознавая объективные причины и условия породившие конфликт, человек в состоянии изменить свое отношение к ним. Необходимо провести анализ и разбор сложившейся ситуации, а это есть не что иное, как личностный рост и развитие. Кто ничего не делает, не пытается решить конфликтную ситуацию, сохранив при этом доброжелательные отношения с противоположной стороной, тот и остается на том же уровне что и был, а возможность возобновления взаимоотношений между участниками конфликта безнадёжно утрачивается. Любые изменения всегда есть процесс развития.

КОНФЛИКТ → ИЗМЕНЕНИЕ →
РАЗВИТИЕ → САМОРАЗВИТИЕ

Аналогичной точки зрения придерживается Н.В. Гришина: «Конфликт – источник развития. Самая главная позитивная функция конфликта состоит в том, что, будучи формой противоречия, конфликт является источником развития. Чем значимее конфликт для участников ситуации, тем потенциально сильнее его влияние на их интеллектуальное развитие» [1]. Конфликт – это стимул к изменениям, это вызов, требующий творческой реакции [1, с.52].

Внутриличностные конфликты не редко происходят от межличностных противоречий, негативных ситуаций, не возможностью примерить свои внутренние цели и установки с внешним миром. Однако, данные противоречия приносят личности и «пользу», поскольку их разрешение, как правило, способствует её развитию.

Процесс совместного разрешения конфликтных ситуаций способствует ускорению развития способностей личности. Будь то коммуникативные или творческие способности. Ведь процесс поиска разрешения конфликтной ситуации это творческий процесс. Не смотря на то, что существуют определенные правила ведения переговоров, способы и методы разрешения конфликтов, каждая конкретная ситуация уникальна, и требует индивидуального творческого подхода. Для этого не достаточно просто обладать какими-то знаниями в области разрешения конфликтов, необходимо уметь их правильно применять в каждом конкретном случае. Уметь гибко подстраиваться под ситуацию и ловко управлять ей. Такое возможно только в случае самосовершенствования и саморазвития личности. Такие способности находят свое применение и в дальнейшем жизненном опыте личности.

Для конструктивного разрешения конфликта, важно воспринимать конфликтную ситуацию не как негативную и угрожающую, а как сигнал о необходимости внесения изменений. Избегая или игнори-

руя образовавшуюся ситуацию конфликта, мы не решаем проблему, а остаемся с ней, и она будет нас мучить и досажать нам каждый раз когда мы будем сталкиваться с противоречивыми моментами. По мнению К.Хорни неразрешенный конфликт становится источником неврозов.

По мнению А.Н.Леонтьева, конфликты постоянно сопровождают процесс развития личности, возникая вследствие перестройки иерархии мотивов и становления связанной системы личностных смыслов [2].

Как показывает в своих работах В.С. Мерлин [3], конфликт представляет собой необходимое условие саморазвития личности. У человека, попадающего в ситуацию риска, активизируются рефлексивные процессы самосознания, позволяющие ему более осознанно и целенаправленно «выстраивать» свои действия, а потому развитие и разрешение конфликта представляют собой острую форму развития личности. В психологическом конфликте изменяются прежние и формируются новые отношения личности; изменяется сама структура личности. По мнению ученого, обязательным условием возникновения конфликта является субъективная неразрешимость ситуации, которая представляет собой результат соответствующей оценки, интерпретации ее человеком. Ученый считает, что исход конфликта не выводится однозначно ни из объективной ситуации, ни из направленности личности. «Но от исхода конфликта, от конечного поступка, на который решается человек, зависит все дальнейшее развитие личности» [3]. При этом подчеркивается решающая роль человека как субъекта деятельности в процессе разрешения конфликта: «В каждом психологическом конфликте, переживаемом человеком на протяжении всей его жизни, он вновь и вновь создает свою личность своими поступками» [3]. Таким образом, В.С. Мерлин, так же, как А.Н. Леонтьев, отмечает важную роль конфликтов в развитии личности.

В своих исследованиях А.И. Сорокина отмечает позитивные функции конфлик-

тных проявлений. «Конфликт как социальный фактор, проблемные ситуации и конфликтные проявления как неизбежная сторона межличностных отношений должны изучаться и использоваться с учетом конструктивных функций как источники развития» [4, с.373]. «Умение разрешать конфликты является одним из проявлений социальной адаптации и способствует продуктивности в межличностном взаимодействии» [4, с.3]. «Конфликтные проявления являются формой позитивной активности, направленной на разрешение проблемных ситуаций, внутреннее содержание которых составляют духовные и ценностные ориентации личности» [4, с.10]. «Конфликтные проявления выступают как инструмент развития и служат адекватному формированию личности» [4, с.11]. «Ценность конфликтных проявлений заключается в том, что в процессе развития они способствуют становлению личности. Конфликтные проявления выступают в роли того психологического механизма, который способствует креативно-социальному преобразованию личности» [4, с.378].

В процессе развития и разрешения педагогического конфликта у учителя мобилизуются внутренние ресурсы, проявляются новые силы, раскрываются скрытые возможности организма. Изменяются прежние и формируются новые отношения личности, меняется мировосприятие и направленность личности. Более того, конфликт – необходимое условие развития самосознания. Вот почему исследование педагогических конфликтов приобретает существенное значение для понимания развития личности учителя.

Возникновение конфликтных ситуаций является важным фактором развития личности учителя, в частности в профессиональном становлении. От того какой был выбран способ разрешения конфликта, может зависеть то, как он повлияет на дальнейшее развитие личности, это может быть как качественное прогрессивное изменение психологической организации личнос-

ти человека, так и замедление или даже регресс в развитии. Существенную роль при этом играет уровень притязаний личности и степень адекватности самооценки.

Совершенствуясь в конструктивном разрешении педагогических конфликтов, учитель получает возможность иметь более близкие и доверительные отношения с учениками и их родителями, коллегами и администрацией. Способность понять и принять точку зрения противника, а также изложить свою позицию по спорному вопросу и в конечном итоге принять обоюдное решение по вопросу дальнейшего взаимодействия, является свидетельством высокого уровня развития эмпатийности и компетентности в разрешении конфликтов.

Педагогический конфликт вскрывает и разрешает возникающие в отношениях между учителем и субъектами образования противоречия и тем самым способствует профессиональному и личностному развитию учителя и участников конфликта.

Знаменитое утверждение гласит «истина рождается в споре», но важно в этом споре не допускать насилия, а если оно и произошло, найти средства выхода из тупиковых ситуаций.

Конфликты – движущий механизм изменений, процессов развития, модернизации и распада исчерпавших себя образований.

Саморазвитие личности учителя посредством разрешения педагогических конфликтов происходит в процессе профессионализации и жизнедеятельности учителя на основе приобретенного опыта разрешения конфликтных ситуаций.

Позитивные стратегии разрешения конфликтных ситуаций направлены на «работу» с самой проблемой, с содержанием возникшего противоречия и имеют своей целью преодоление тех препятствий, которые создает данная проблема, на пути возможности самоактуализации личности, ее самореализации и полноценной жизни. Разрешение таких противоречий возможно благодаря процессам саморазвития личности.

Говоря о профессиональном и личностном росте учителя в процессе разрешения педагогических конфликтов необходимо подчеркнуть, что этот процесс требует от учителя определенных сформировавшихся компетенций.

Компетенции в области разрешения педагогических конфликтов предполагают сформированность не только конкретных знаний и практических умений, но и ряда специфических способностей личности учителя, являющихся основой для лучшего понимания других и самого себя, для самосовершенствования, самореализации, благодаря конструктивному решению проблем возникающих в процессе педагогического взаимодействия.

Компетентность учителя школы в области разрешения конфликтов предусматривает наличие творческого мышления, открытости, конфликтоустойчивости, установки на сотрудничество, а не конфронтацию, рефлексии, саморегуляции, коммуникативной компетентности.

Компетентность учителя в области разрешения педагогических конфликтов включает: способность рационально анализировать конфликтную ситуацию, на основе определенных теоретических знаний формулировать суть проблемы, выделять главное и второстепенное, делать выводы, принимать решение о наиболее оптимальных стратегиях и тактиках поведения в сложившейся ситуации; способность осознавать конструктивный и деструктивный характер переживаемых эмоций и чувств, осуществлять их саморегуляцию, в частности, преодолевать деструктивные непроизвольные переживания – гнев, агрессию, страх, депрессию; способность проявлять дружелюбие, оптимизм, сохранять душевное спокойствие, уравновешенность, эмоциональную устойчивость в проблемных ситуациях, проявлять эмпатию, толерантность; способность действовать и решать проблемы таким образом, чтобы не допускать конфликта или его эскалации, конструктивно управлять конфликтом на

всех его этапах (включая профилактику, прогнозирование, предотвращение, разрешение); готовность и способность личности учителя к конструктивному диалогу, адекватной вербализации своих и чужих переживаний, стремлений и желаний.

Сформированность компетентности учителя в области разрешения педагогических конфликтов способствует процессу профессионального и личностного роста педагога.

С целью выяснить какими стратегиями разрешения конфликтных ситуаций чаще всего пользуются учителя общеобразовательных школ было проведено исследование. В исследовании приняли участие учителя общеобразовательных школ города Уфы и Республики Башкортостан в возрасте от 25 до 35 лет и стажем работы от 5 до 10 лет. Всего в исследовании приняло участие 327 человек.

С помощью методики диагностики тактики поведения в конфликте К. Томаса, определялся наиболее предпочтительный способ регулирования конфликтов (соперничество, сотрудничество, приспособление, избегание, компромисс). А также производилась оценка степени собственной конфликтности при помощи методики «Самооценка конфликтности» С.М. Емельянова.

Результаты исследования показали, что 28,4% исследуемых учителей конфликтны. В ситуации конфликта они чаще всего настойчиво отстаивают свое мнение, даже если это может отрицательно повлиять на их взаимоотношения с окружающими.

Среди способов разрешения конфликтной ситуации наиболее предпочтительным среди учителей оказался «компромисс», ему отдало предпочтение 41% опрошенных. Наименее привлекательным для учителей способом разрешения конфликтов стало «приспособление», эту тактику используют 17,5% респондентов. Это можно объяснить тем, что данная стратегия поведения для учителей наименее свойственна. Суть учителя в том, чтобы быть примером

для учеников, наставником, и учитель не может позволить себе «идти на поводу» у воспитанников. Помимо этого, в ситуации «приспособления» учителя чувствуют себя крайне не комфортно. В этом случае страдает самооценка учителя, работать приходится в некомфортных для себя условиях, работа перестает приносить радость, а сложившаяся ситуация начинает угнетать, что может крайним образом негативно влиять на образовательный процесс. Чуть больше – 18% опрошенных учителей в случае конфликтной ситуации будут отстаивать свою точку зрения, иными словами придерживаться тактики «соперничество» в разрешении конфликтов. Данное поведение может быть связано с устоявшимся стереотипом мышления о непогрешимости и авторитетности учительской позиции. Такие учителя используют методы воспитания «с позиции силы». Также такое поведение может быть объяснено возрастом и стажем работы учителя. В основном это молодые учителя в возрасте до 35 лет и стажем работы до 10 лет. Это объясняется тем, что данная категория учителей еще не умеет достаточно конструктивно разрешать конфликты в силу небольшого педагогического опыта работы.

Результаты проведенного исследования были обсуждены с исследуемыми учителями, было рассказано о существующих способах и методах разрешения конфликтов, их достоинствах и недостатках. Были обозначены наиболее конструктивные способы поведения в конфликтных ситуациях.

По окончании работы учителя высказали свое мнение о пользе проведенного

исследования, что оно позволило им посмотреть на свое поведение в конфликтной ситуации «с другой стороны», что в дальнейшей своей работе они постараются придерживаться более конструктивных способов разрешения конфликтов.

Можно сказать, что данное исследование способствовало саморазвитию личности учителя, поскольку дало возможность учителям осознать свое поведение в конфликтной ситуации и помогло им открыть новые грани возможности конструктивного разрешения конфликтов.

Процесс разрешения конфликтной ситуации состоит в саморазвитии и самосовершенствовании участников конфликта, что является результатом внутренней работы личности по преодолению противоречивых ситуаций, а также происходящие изменения в ее внутреннем субъективном мире, обретение нового смысла, новых ценностей, восстановление душевного равновесия.

Литература

1. *Гришина, Н.В.* Позитивные функции конфликтов [Электронный ресурс] / Н.В. Гришина. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2009/11/23/pozitivnye_funkcii_konfliktov.html
2. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев. Смысл, Академия, 2005 – 352 с.
3. *Мерлин, В.С.* Личность и общество [Текст] / В.С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 92 с.
4. *Сорокина, А.И.* Психологическое исследование конфликтности в детском возрасте [Текст] / А.И. Сорокина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 456 с.

УДК

РАЗВИТИЕ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

А.М. Каюмова

Аннотация

В статье представлена технология развития текстовой деятельности у учащихся лицейских классов. Технология положительно влияет на развитие связной речи, результатом чего является улучшение качества речи как по произносительным нормам, так и по организации межфразовой связи, смысловой структуры речи.

Ключевые слова: текст, текстовые умения, технология текстовой деятельности, текстообразование.

Abstract

The article presents the textual development of technology from secondary school. Technology has a positive impact on the development of coherent speech, which is to improve the quality of speech as pronouncedly, and the mezfrazovoj connection, semantic structure of speech.

Index terms: text, text, text technology skills, tekstoobrazovanie.

Лицейское образование – одна из моделей профилизации содержания образования в школе. Выпускники лицеев поступают в вузы, реализуя полный цикл профильного образования. Однако практика показывает, что многие абитуриенты, пришедшие из лицеев в вуз, страдают низким уровнем связной речи, у них практически отсутствуют навыки построения связного текста.

Современная педагогическая наука, рассматривая проблемы профилизации, делает акцент на коммуникативной подготовке учащихся (А.А. Амельчиков, А.Р. Арутюнова, Э.Р. Бердникова, А.Н. Васильева и др.). Однако технологическое обеспечение внутренних процессов коммуникативной подготовки учащихся лицейских классов (деятельности по текстообразованию) они почти не рассматривают.

Современные курсы русского языка, риторики и культуры речи в школах главное внимание учащихся акцентируют именно на текстообразовании – на умениях связной речи. Однако другие гуманитарные дисциплины (обществознание, экономическая география и т.д.) почти не используют потенциал своих предметов для решения задач по формированию у учащихся

навыков текстообразования. Лицейские же классы – это особые классы, в которых доминирует профессиональная направленность содержания. Поэтому нужна особая технология – технология развития навыков текстообразования, адаптированная к условиям профильного образования в лицейских классах.

Текст – центральный компонент методики обучения связной речи и от умения владеть текстом зависит не только качество обучения русскому языку, но и другим дисциплинам, связанным с умениями рассказывания, пересказывания текста или построения своего текста.

Известно, что к текстовым умениям связной речи относятся:

- умение раскрывать тему и основную мысль создаваемого высказывания;
- умение собирать и систематизировать материал, на основе которого будет создано высказывание (это умение предполагает умение продумывать содержательный план текста);
- умение строить высказывание в определенной композиционной форме (речевом жанре), например в жанре невыдуманного рассказа, репортажа, в форме портретных зарисовок и т.д.

– умение отбирать оптимальные, с точки зрения речевой задачи и условий общения, языковые средства;

– умение править, совершенствовать написанное (последнее относится к коммуникативным умениям письменной речи);

– умение строить межфразовую связь;

– умение строить темо-рематическую структуру высказывания;

– умение строить сложные синтаксические целые и абзацы.

Если же иметь в виду специфические умения устной речи учащихся, то к названным следует добавить умение пользоваться средствами выразительности звучащей речи (темп, громкость, тон высказывания и т.д.), различными приемами подготовки речи (составление плана, набросков плана, рабочих материалов, тезисов, письменного текста и т.д.) в зависимости от ситуации общения, умение строить различные в композиционном отношении устные высказывания (устное повествование, устный рассказ, информация сообщения, доклад, критические, дискуссионные, агитационные выступления и т.д.), а также овладение навыками вежливой речи в межличностном и групповом общении [1, 20].

Необходимость формирования текстовых умений объясняется тем, что без специальной работы учащиеся не овладевают ими в должной мере. Как показывают проведенные исследования, типичными недостатками устных и письменных высказываний учащихся являются:

– расширение или сужение темы высказывания, «уход» от предложенной темы; перегрузка высказывания подробностями, не имеющими значения для раскрытия темы;

– отсутствие замысла, основной мысли высказывания или неумение ее в полной мере раскрыть;

– неумение отобрать нужный для высказывания материал и систематизировать его, нарушение последовательности в изложении мысли, повторы;

Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, раскрывающее определенную тему, основную мысль или то и другое вместе и состоящее из ряда особых (текстовых) единиц, объединенных разными типами лексико-грамматической, структурно-смысловой, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку. Основными показателями существования текста могут служить такие признаки, как законченность (автономность, замкнутость, самостоятельность, завершенность), связность [3, 50].

Исследование показало, что развитие текстовых умений и навыков учащихся проходит успешно, если в основе этой работы лежит:

– технология развития навыков текстообразования;

– система упражнений ориентирована на овладение связным текстом, его значимыми характеристиками;

– вся работа строится на принципах уровневой организации личностно-ориентированного обучения, текстоцентризма и др.

Схема формирования текстовой деятельности ученика выглядит следующим образом (см. рис. 1).

В основе лежит технология В.Ф. Габдулхакова [2, 4].

В этой технологии две «методики»: методика (сценарий) для учителя и методика (сценарий) для ученика – два субъекта совместной деятельности. Технология строится на таких психолого-педагогических принципах, как:

- сочетание сознаваемого и несознаваемого в освоении учебно-воспитательного пространства и процедур его реализации в повседневной деятельности («это интересно!»);

- последовательное формирование коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих к речевой реализации индивидуально-личностного представ-

Цель	Формирование языковой личности ученика
Содержание	Определение исходного уровня коммуникативно-речевых умений учащихся; целенаправленная работа по формированию коммуникативных умений; обучение умению пользоваться языковыми средствами; обучение учащихся созданию текста как главной единицы речи; формировать умения различать стили речи; введение понятия единства стиля речи; мониторинг навыков текстообразования у учащихся
Принципы	Принцип уровневого подхода. Принцип лично-ориентированного обучения. Текстоцентрический принцип. Принцип двуязычия. Принцип психологической подготовки к текстовой деятельности. Принцип речемыслительной активности
Методы	Традиционные методы; методы проблемно-творческого характера; методы интенсивного обучения; исследовательские методы
Форма работы	Индивидуальная, групповая, парная, фронтальная, массовая. Нетрадиционные формы (урок-путешествие, урок-семинар, интегрированный урок, урок – конференция, урок – круглый стол, игровые формы урока и другие)
Средства реализации	Индивидуально-исследовательская работа учащихся; сочетание репродуктивной, репродуктивно-творческой и творческой видов деятельности в ходе выполнения системы речетворческих упражнений
Критерии сформированности устно-речевой деятельности учащихся в условиях двуязычия	Сформированность устно-речевых умений (диалог); Значимые характеристики монологической речи (концентрация информации, логическая стройность речи, понятийная сложность, синтаксическая сложность (монолог); тематическое многообразие, структурно-смысловая организация речи, связность речи
Уровень сформированности	Низкий – средний – высокий

Рис. 1. Технология формирования текстовой деятельности

ления о том, что обсуждается на занятии («мое мнение!»);

- поддержание высокого уровня трудности в операциях алгоритмического синтеза учебного материала («это понятно!»);

- создание педагогической коммуникации равенства, при которой обучающий и обучающиеся имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить обучающихся с позиции объекта на позицию активного субъекта самообучения («я сделал сам!»);

- формирование природосообразной системы самообучения, при которой каждый движется к своему (часто вымышленному) образу (идеалу) старшеклассника («я тоже могу, я тоже способный!»).

По результатам проведенной работы были сформулированы требования:

- необходимость формирования речетворческих умений через осознание обучающимися психических особенностей и закономерностей данного процесса.

- наличие обратной связи;

Обучаемые получают информацию о том, в какой степени их поведение, уровень овладения коммуникационными умениями приблизились к поставленным целям. Эту обратную связь они получают от учителя, других обучаемых, путем экспертных оценок их действий;

- уровень активности учащихся повышается за счет интересного содержания учебного материала, творческого характера учебно-познавательной деятельности, элементов самостоятельности, игрового проведения занятия, эмоционального воздействия.

В результате интенсивного воздействия на текстовую деятельность старшеклассни-

Таблица 1

**Сравнительные показатели изменений уровня развития умений текстообразования
у учащихся лицейских классов**

№ п/п	Показатели	Этапы	Уровни					
			высокий		средний		низкий	
			Группы					
			ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1.	Информативность речи	Конст.	14,3	14,3	32,1	28,6	53,6	57,1
		Контр.	32,1	14,3	64,3	35,7	3,6	50
2.	Саморегуляция голоса и поведения	Конст.	25	28,6	39,3	32,1	35,7	39,3
		Контр.	42,9	32,1	50	42,9	7,1	25
3.	Логичность речи	Конст.	21,4	17,9	50	50	28,6	32,1
		Контр.	35,7	25	60,7	50	3,6	25
4.	Звуковое и тональное богатство речи	Конст.	10,7	7,1	21,4	32,1	67,9	60,8
		Контр.	28,6	10,7	50	35,7	21,4	53,6
5.	Адресованность коммуникативного поведения	Конст.	21,4	14,3	25	25	53,6	60,7
		Контр.	35,7	17,9	50	25	14,3	57,1
6.	Потребность в общении	Конст.	14,3	7,1	35,7	46,4	50	46,4
		Контр.	42,9	17,9	50	46,4	7,1	35,7
7.	Синтаксическая сложность	Конст.	25	28,6	42,9	39,3	32,1	32,1
		Контр.	32,1	28,6	53,6	46,4	14,3	25
8.	Тематическое многообразие	Конст.	32,1	21,4	42,9	35,7	25	42,9
		Контр.	7,1	21,4	64,3	39,3	28,6	39,3
9.	Структурно-смысловая организация речи	Конст.	7,1	7,1	32,1	53,6	60,8	39,3
		Контр.	17,9	10,7	35,7	67,9	46,4	21,4
10.	Межразовая организация речи	Конст.	35,7	39,3	25	25	39,3	35,7
		Контр.	53,6	39,3	32,1	28,6	14,3	32,1

ков качество их связной речи существенно улучшается как по произносительным нормам, так и по организации межфразовой связи, смысловой структуры речи (см. табл. 1).

Литература

1. *Габдулхаков, В.Ф.* Содержание и система углубленного изучения русского языка: метод.

пособие / В.Ф. Габдулхаков. – Казань, в надзаг.: Татарский ИУУ, 1991. – 35 с.

2. *Габдулхаков, В.Ф.* Поликультурное языковое развитие в России / В.Ф. Габдулхаков. – Берлин, 2011. – 248 с.

3. *Гальперин, И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.

4. *Каюмова, А.М.* Технология развития речетворческой деятельности: монография / В.Ф. Габдулхаков, А.М. Каюмова. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 162 с.



УДК 378:001.891

ЛИЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК ФАКТОР ПЛАНИРОВАНИЯ КАРЬЕРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Е.М. Громова, Д.И. Беркутова, Т.А. Горшкова

Аннотация

В статье актуализирована важнейшая проблема современного российского общества – подготовка молодежи к построению успешной профессиональной карьеры. Раскрыта сущность понятия «личная профессиональная перспектива» в контексте планирования профессиональной карьеры. В статье приводятся результаты исследования личной профессиональной перспективы современных российских студентов.

Ключевые слова: профессиональная карьера, личная профессиональная перспектива.

Abstract

The article deals with the preparing of young people for the successful professional career planning. The authors reveal the essence of the term «personal professional perspective» in the professional career planning. The research results of the personal professional perspective of modern Russian students are given in the article.

Index terms: professional career, personal professional perspective.

В студенческом возрасте впервые осознается неотвратимость выбора профессии как отправной точки для планирования дальнейшей карьеры. Динамичные изменения, происходящие в настоящее время на рынке труда, не позволяют молодому человеку адекватно оценить возможности и последствия своего профессионального выбора. Некоторые индивиды за короткое время могут овладеть трудовыми навыками, быстро достигают профессионального совершенства, а у других «вхождение в профессию» затягивается, человек теряет к профессии интерес и переходит к иному виду деятельности. В настоящее время эта проблема достаточно актуальна, поскольку в современных условиях она носит одновременно и личностный и общественный характер. С одной стороны, молодому человеку необходимо выдержать жесткую конкуренцию на рынке труда, с другой стороны, обществу необходимы только те трудовые ресурсы, которые вы-

держали эту конкуренцию, поскольку они являются фактором развития экономики страны [4, с.3].

Причины неэффективной профессиональной деятельности многочисленны, однако большая часть из них прямо связана с особенностями самих работников. Корни этого кроются в самом начале профессионального пути, а именно связаны с выбором профессии и планированием профессиональной карьеры. Очевидно, что сложности, встречающиеся на пути выбора профессии, довольно многоплановы. Они могут быть связаны как с незнанием мира профессий и актуальной ситуации на рынке труда, так и с непониманием своих возможностей и способностей, а кроме этого, с тревогой, порождаемой несформированным образом «Я», ожиданиями родителей, ориентацией на нормы и ценности общества [1, с.3]. Несомненно, выбор профессии – один из главных жизненных выборов, совершаемых человеком в юном возрасте,

так как, выбирая профессию, он выбирает и образ жизни, и ту профессиональную общность, в которую подрастающий человек в будущем включит себя. Количество профессий в наши дни измеряется пятизначным числом, а их мир представляет собой подвижную картину. Однако изучение мотивов выбора профессии молодежью показало, что значительную роль в этом играют советы окружающих: профессия выбирается под влиянием друга, который более самостоятелен, средств массовой информации, по совету родителей. Часть молодежи руководствуется такими малозначительными факторами, как близость вуза к дому, и лишь менее половины выбирают профессию, ориентируясь на содержание деятельности, что наиболее предпочтительно. Для очень многих ситуация выбора и планирования профессионального будущего оказывается стрессовой. Причины этого кроются в том, что, с одной стороны, молодому человеку страшно брать на себя ответственность за свои поступки, с другой – он просто не знает, как грамотно принять решение, чтобы оно соответствовало его интересам и целям.

Главная проблема современной молодежи – это то, что, обращаясь к специалисту, молодой человек ожидает получить однозначные рекомендации по поводу его профессиональной предназначенности. За этим стоит неосознанное стремление переложить решение важнейшей жизненной проблемы на другого человека. Поэтому квалифицированная помощь в планировании профессиональной карьеры заключается не только в том, чтобы познакомить с содержанием и условиями труда в рамках интересующей профессии, а и с правилами принятия решения и планирования своего профессионального пути. Окончательный же выбор в любом случае остается за самим молодым человеком [2, с.3].

Карьеру – траекторию своего движения по профессиональному пути – человек строит сам, учитывая свои собственные цели, ценности, желания и установки. Про-

фессиональная карьера характеризуется тем, что человек в своей трудовой жизни проходит различные стадии развития: выбор профессионального пути, обучение, поступление на работу, профессиональный рост и т.д. Важно помнить, что карьера начинается не в момент назначения на какую-либо должность, а в момент выбора сферы, в которой можно применить свои способности.

Термин «карьера» имеет много значений. Он происходит от латинского *carrus* – телега, повозка и итальянского *carriera* – бег, жизненный путь, поприще.

Понятие «карьера» широко распространено на Западе (например, в США профориентация часто вообще называется психологией карьеры). В России существует своя традиция употребления этого слова, подразумевающая успех в какой-либо деятельности, но с некоторым негативным оттенком (типа «карьеризм»).

Самое популярное определение карьеры – продвижение вперед по однажды выбранному пути деятельности, получение больших полномочий, более высокого статуса, престижа, власти, денег. «Сделать карьеру», для нас, прежде всего, означает добиться престижного положения в обществе и высокого уровня дохода. Однако нельзя связывать карьеру только с продвижением по службе. Это понятие можно применить и к другим жизненным ситуациям.

Итак, профессиональная карьера – это активные действия человека к достижению успехов в профессиональной деятельности. Она тесно связана с профессиональным ростом и мастерством. Это не только сама цель, сколько движение к этой цели. Удачной карьеры оказывается в том случае, когда человек заранее не просто знает, что он хочет, но и зачем ему это надо, что он будет делать, добившись цели. Планирование профессионального пути – это процесс создания поэтапного достижения цели с учетом «человеческого фактора» (т.е. закономерностей развития человека, особенностей психики).

Прежде чем планировать профессиональную карьеру, необходимо выяснить отношение человека к ней, общий эмоциональный настрой, уровень мотивации, что можно сделать, например, с помощью опросника личной профессиональной перспективы (ЛПП) Н.С.Пряжникова.

Методика представляет собой открытый опросник, используемый для обобщенной и целостной оценки (и самооценки) перспектив профессионального и личностного развития; является и диагностирующей и активизирующей одновременно – предназначена для стимулирования размышления самоопределяющихся над сложными мировоззренческими проблемами профессионального выбора и построения успешной карьеры, а также для провоцирования разговоров и индивидуальных консультаций ценностно-смыслового плана. Данная методика позволяет оценить личную профессиональную перспективу, степень ее сформированности, чтобы выделить проблемные места и проработать их подробнее. Личная профессиональная перспектива учитывает самопознание человека, знание им мира профессий и конкретные шаги, предпринимаемые им на пути достижения профессиональной цели.

Оценка личной профессиональной перспективы производится на основании того, достаточно ли подробно и обоснованно представлены ответы на вопросы, не противоречат ли ответы на одни вопросы ответам на другие.

Итак, описывая цель, к которой нужно стремиться на профессиональном пути, психологи предлагают понятие «личная профессиональная перспектива». Личную профессиональную перспективу соотносят также с такими понятиями, как жизненные планы, личные планы, профессиональные планы, жизненные перспективы, проекты самоопределения, виды на ближайшее будущее, панорама жизненных перспектив и др. С точки зрения психологии личные профессиональные планы – разновидность внутренних регуляторов деятельности и поведения.

Профессиональные планы молодежи могут варьироваться по следующим признакам (что может являться критериями оценки сформированности личной профессиональной перспективы): определенность, ясность плана (как образа в сознании); полнота; устойчивость (во времени, по отношению к внушающим и другим воздействиям); реалистичность; логическая обоснованность и внутренняя согласованность (или противоречивость); моральная оправданность, обоснованность; согласованность с ярко выраженными склонностями.

В идеале личный профессиональный план человека должен иметь следующую структуру:

1) главная цель (что я буду делать, какой трудовой вклад внесу в общенародное дело, каким буду, с кем буду, где буду, чего достигну; идеал жизни и деятельности);

2) цепочка ближайших и более отдаленных конкретных целей (первая область деятельности, специальность, работа; чему и где учиться; первый трудовой пост по окончании учения, перспективы повышения мастерства);

3) пути и средства достижения ближайших целей (изучение справочной литературы, беседы со знающими людьми, пробы сил, самообразование, поступление в определенное профессиональное учебное заведение);

4) внешние условия достижения целей (трудности, возможные препятствия, возможное противодействие тех или иных людей);

5) внутренние условия (свои возможности: состояние здоровья, способности к теоретическому и практическому обучению, настойчивость, терпение, личные качества, необходимые для работы по данной специальности);

6) запасные варианты целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых препятствий для непосредственной реализации основных вариантов («если не пройду по конкурсу в располо-

женное поблизости учебное заведение, попробую поступить на ту же специальность в другое»).

Данный план не является непосредственным регулятором поведения, таковым он становится, когда удерживается в сознании человека [2, с.109-110].

В рамках нашего исследования, проводимого при финансовой поддержке внутривузовского гранта ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова» для поддержки молодых ученых, в наши цели вошло проведение диагностических процедур со студентами факультета технологии и дизайна ФГБОУ ВПО «УлГПУ им.И.Н.Ульянова». Методика Н.С. Пряжниковой «Личная профессиональная перспектива» была выбрана нами в качестве диагностического инструментария для выявления степени сформированности профессиональных планов студентов. Исследованием охвачено 34 студента 4-го курса очного отделения, некоторые из которых уже имеют опыт работы (по специальности и нет).

Как отмечает Н.С.Пряжников, опросник личной профессиональной перспективы предназначен только для выявления проблемных компонентов (низкие баллы по соответствующему вопросу) и при работе с ним не имеет смысла выводить и анализировать обобщенные результаты. В связи с этим считаем целесообразным привести отдельные высказывания студентов и провести их детальный анализ.

По самооценкам самих студентов наибольшие трудности у них вызвали вопросы, связанные с пониманием смысла жизни, с осознанием внешних и внутренних препятствий на пути к целям, с представлением о путях преодоления этих препятствий, а также с выделением резервных вариантов выбора.

На вопрос «Стоит ли в наше время честно трудиться? Почему?» (компонент личной профессиональной перспективы – осознание ценности честного труда (цен-

ностно-нравственная основа самоопределения)) часть студентов отвечала положительно, например, «Да, стоит. Честный труд дает стабильный заработок и чистую совесть перед законом», «Да, только честным трудом можно добиться успеха», «Я считаю, что нужно честно трудиться, так как порядочных работников в наше время почти не осталось, а честность – главное и важное качество личности в профессии», «Честный труд может улучшить мир, в котором и так много лжи и мошенничества», а часть – отрицательно: «Нет, не стоит, мы все равно не сможем побороть коррупцию в стране», «Честным трудом много не заработаешь», «Некоторые профессии не позволяют честно работать».

На вопрос «Стоит ли учиться после школы, ведь можно и так хорошо устроиться?» (осознание необходимости профессионального образования после школы) студенты в большинстве своем отвечают, что высшее образование открывает большие перспективы в плане поиска работы с достойным заработком, нежели среднее. Это неудивительно, так как респонденты уже являются студентами вуза и фактически сделали свой выбор. Причем многие делают акцент на том, что необходима не столько профессия, сколько само высшее образование, которое, по мнению студентов (в нашем случае будущих учителей), необходимо для полноценного развития личности, дальнейшего профессионального роста. Вместе с тем некоторые студенты отмечают, что «и со школьным образованием можно устроиться, а главное в жизни – самообразование».

На вопрос «Когда в России жить станет лучше?» (общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирование ее изменения) мы получили следующие ответы: «Когда каждый человек изменит свое отношение к жизни, к отношениям с другими людьми, к работе. От каждого из нас полностью зависит, как мы будем жить», «Когда каждый из нас начнет добросовестно выполнять свою рабо-

ту», «Менять жизнь надо начинать с себя». Часть студентов дает лишь абстрактные ответы, снимая с себя ответственность: «Когда власть будет заботиться о народе».

Анализ знания студентами мира профессионального труда в виде задания: за 3 минуты написать профессии, начинающиеся с букв «м», «н», «с», показал, что макроинформационная основа самоопределения студентов педвуза достаточно хорошо сформирована. На наш взгляд, это связано с тем, что студенты изучили к настоящему моменту курс «Профориентация», направленный на подготовку будущих учителей к психолого-педагогической поддержке профессионального самоопределения школьников.

В целом дальняя профессиональная цель (мечта) выделена и согласована с другими важными жизненными целями практически у всех студентов. Многие хотят открыть собственное дело и стать предпринимателями, бизнесменами, руководителями, хотя и получают профессию учителя. Это свидетельствует, на наш взгляд, о низкой профессиональной идентичности студентов педвуза.

Ближайшие и ближние профессиональные цели (как этапы и пути к дальней цели) также выделены студентами достаточно подробно. Так, многие планируют свою жизнь таким образом: закончить университет – устроиться на работу – создать семью – родить детей – начать строить свой бизнес – развивать его и т.п. Одна из студенток предлагает свой план достижения успеха: четко и ясно сформулировать свою цель (например, хочу быть успешным предпринимателем) – построить четкий план осуществления цели – получить необходимые специальные знания в этой области – общаться с успешными людьми и набираться опыта – мыслить позитивно, визуализировать – действовать решительно, не отступая – анализировать свои ошибки. Другие же студенты при выраженном желании достичь успеха в профессии на данный вопрос отвечают «Не знаю», «Не думал об этом».

Среди неприятных моментов, связанных с работой, студенты традиционно называют низкую заработную плату, недружный коллектив, отсутствие стажа работы и связанное с этим негативное отношение к себе старших коллег; среди неприятных моментов, связанных с учебой – нехватку времени, страх перед экзаменом и др.

Студенты показывают свое представление о возможностях и недостатках, могущих оказать влияние на достижение поставленных целей, чаще всего, отмечая, что причиной неудачи в профессиональной сфере может стать «моя лень», «неуверенность в себе», «нерешительность», «страх неудачи», «слабая воля», «недостаточное упорство» и др.

Представление о путях преодоления этих недостатков у всех разное: от абстрактного «бороться со своими плохими качествами» до более конкретного «пойду на курсы», «буду участвовать в тренинговых программах» и др.

При этом студенты не отрицают, что на их пути к профессиональной мечте есть не только внутренние, но и внешние препятствия, например, конкуренты в бизнесе, нестабильная экономическая обстановка в стране, недостаток материальных средств для реализации цели и т.п.

Однако знания о путях преодоления этих внешних препятствий у студентов довольно смутные.

Среди резервных вариантов выбора (на случай неудачи по основному варианту) студенты педвуза, желающие связать свою профессиональную жизнь с бизнесом, называют работу по специальности либо иную работу, связанную с общением с людьми.

Смысл своего будущего профессионального труда респонденты видят в основном в обеспечении своего материального достатка и достатка своих родных и близких.

При этом начало практической реализации личной профессиональной перспективы у студентов 4(!) курса по времени затянута: «еще учусь».

В заключение следует отметить, что одной из особенностей профессионального самоопределения современных студентов является ориентация на престижность профессии, на элитность, на «самое лучшее» в том смысле, как это субъективно понимается ими самими. Молодежь часто бывает захвачена идеей быстрой карьеры, блистательного и стремительного успеха, богатства. Поэтому Н.С. Пряжников говорит об опасности изощренной манипуляции, основанной на «лучших» конформистских традициях, когда с помощью искусных средств массовой информации и так называемого общественного мнения формируется основа для профессионального и личного выбора конкретного человека, что подрывает самую суть самоопределения. Помощь в построении профессиональной карьеры молодому человеку со стороны общества и взрослых необходима, но в виде «разумной и неманипулятивной корректировки профессионального выбора, основанной не на

выдаче готовых рекомендаций, а на постепенном формировании у самоопределяющегося человека самой способности осознанно и самостоятельно планировать профессиональные и жизненные перспективы и при необходимости своевременно корректировать их» [3].

Литература

1. *Гурова, Е.В.* Профориентационная работа в школе: метод. пособие / Е.В. Гурова, О.А. Голерова. – М.: Просвещение, 2007. – 95 с.
2. *Павлова, Т.Л.* Профориентация старшеклассников: диагностика и развитие профессиональной зрелости / Т.Л. Павлова. – М.: Сфера, 2006. – 118 с.
3. *Пряжников, Н.С.* Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 480 с.
4. *Тутубалина, Н.В.* Твоя будущая профессия: сб. тестов по профессиональной ориентации / Н.В. Тутубалина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 280 с. ■

УДК 378.016:504

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

И.В. Абдрашитова

Аннотация

В статье представлены педагогические условия, при которых возможна эффективная организация воспитания нравственного и эстетического компонентов экологической культуры студентов. Раскрыты возможности реализации педагогических условий в образовательном пространстве вуза. Основное внимание в работе акцентировано на осуществление учебно-воспитательного процесса в нравственно-эстетической направленности.

Ключевые слова: экологическая культура, педагогические условия, нравственный компонент; эстетический компонент; образовательное пространство; мир природы.

Abstract

The article introduces such pedagogical conditions, which make possible an effective organization of education of moral and aesthetic components in students' environmental literacy. The possibility of realization of the pedagogical conditions in university's educational environment is disclosed. The main attention is devoted to educational process in moral and aesthetic orientation.

Index terms: environmental literacy; pedagogical conditions; moral component; aesthetic component; educational environment; natural world.

Современная педагогика располагает развитой системой построения педагогического процесса, направленного на развитие экологического образования и воспитания личности. Вместе с тем исследователи в данной области продолжают уделять внимание этой проблеме, оптимизируя этот процесс целенаправленным включением в содержание учебных предметов дополнительной информации и обновлением методов преподавания.

Процесс становления экологической культуры студентов обеспечивается введением нравственного и эстетического компонентов в учебно-воспитательную программу вуза.

Необходимыми достаточными педагогическими условиями эффективной организации воспитания нравственного и эстетического компонентов экологической культуры студентов педвуза являются:

Организация воспитания нравственного и эстетического компонентов экологической культуры студентов в образовательном пространстве вуза. Образовательное пространство следует понимать как сущес-

твующие факторы, условия, связи, взаимодействия субъектов в социуме, где осуществляется специальная деятельность по развитию образовательных возможностей, при этом оно сопряжено с формированием индивидуального образовательного пространства, становление которого происходит в опыте каждой личности [4, с.63]. Как педагогическое условие оно будет реализовываться в ходе учебного процесса путем введения нравственного и эстетического компонентов в содержание предметов естественного цикла, курсов по выбору, внеаудиторных занятий.

Нравственный компонент в экологической культуре личности представляет собой сложное явление, состоящее из нравственных понятий, нравственных чувств, нравственного поведения, нравственных навыков и привычек, посредством которых личность обеспечивает исполнение моральных требований общества. Экологические знания в нравственном сознании становятся мотивом действия и питают потребность личности эмоционально переживать экологическую напряженность. Слияние эко-

логических знаний, эмоциональных чувств, поступков способствуют нравственному просвещению и становятся регулянтам отношений в системе «человек-природа».

Эстетический компонент представлен эстетическим сознанием, которое в экологической сфере формируется в процессе усвоения знаний об эстетической ценности природы, общения с природной действительностью и в деятельности, направленной на эстетическое преобразование природной среды.

С.Т. Шацкий считал, что эстетическое обогащение личности не должно сводиться только к приобретению знаний и развитию умений в различных областях искусства, оно должно глубоко пронизывать собой весь педагогический процесс. Вся повседневная жизнь должна быть наполнена эстетическими впечатлениями. Педагог придавал огромное значение эмоциональной окрашенности педагогического процесса [5]. Процесс познания, связанный с природной действительностью, раскрывает представление о целостной эстетической картине природного мира и его ценности. Познавательные возможности раскрытия красоты и ценности природы заложены в предметах естественного цикла (ботаника, зоология, анатомия человека, экология и т.д.) [2, с.82].

В данном исследовании развитию эстетического восприятия природного мира способствует курс по выбору «Флористическое искусство».

Эстетически развитая личность не может в силу сформировавшегося нравственного мира позволить себе нарушить гармонию природной жизни или выразить неуважение к экологическим требованиям поведения в природе.

Таким образом, эстетический компонент может являться структурным компонентом экологической культуры.

Особенно выделяется педагогическое условие – **экологическая направленность учебно-воспитательного процесса на основе нравственных и эстетических ценностей,**

которое реализуется в систематической направленности учебно-воспитательного процесса на нравственно-эстетическое восприятие природного мира (на лекциях, семинарских, лабораторно-практических занятиях, полевых практиках).

Лекции являются ведущей формой учебно-воспитательного процесса в вузе. Это логически стройное, последовательное, ясное, эмоциональное изложение научного вопроса на диалектико-материалистической основе. Лекция воспитывает мировоззрение, определенные нравственные качества, имеет эстетическое воздействие и эмоциональный отклик слушателей. Во время изложения лекции подробно описываются важнейшие факты, события, явления, понятия, законы при этом конкретизируются и раскрывается нравственная и эстетическая сторона факта, явления, события, закона. Условиями, способствующими эмоциональному воздействию лекции на слушателей, служит высокий научный, педагогический, методический уровень лекции. Она предполагает изложение разнообразных отечественных и зарубежных научных фактов, явлений (исторических и современных), при необходимости используется пересказ легенды, мифа, заповеди и т.п., способствующих эмоциональному восприятию материала, развитию интереса, внимания слушателей и формированию самостоятельной творческой активности. Демонстрация выразительных вспомогательных средств (видеофильмы, таблицы, схемы, модели, рисунки на доске и т.д.) будут способствовать эмоционально-нравственному и эмоционально-эстетическому восприятию информации. Преподаватель во время чтения лекции выразительно подчеркивает нравственно-эстетическую сторону вопроса [3].

Эмоциональное воздействие лекции обеспечивает эффективность формирования нравственно-эстетического компонента.

Семинарские занятия представляют собой процесс, организуемый педагогом, в котором решается проблемный вопрос на

заданную тему. Семинар предназначается для углубленного изучения дисциплины, где приобретаются навыки устного и письменного изложения научного материала. Студентами высказываются различные точки зрения, теории, концепции, идеи, при этом создается свободная, эмоционально насыщенная сфера общения, в которой преподаватель акцентирует внимание на нравственно-эстетическом аспекте обсуждаемой проблемы.

Таким образом, методически можно аранжировать любую тему учебной программы. Систематическое воздействие данного метода неизбежно приводит к тому, что студенты самостоятельно начинают выделять нравственные и эстетические стороны обсуждаемой темы. Так создается оптимальное условие в экологической ориентации через нравственно-эстетическую познавательную деятельность.

Основной формой передачи способов деятельности являются *лабораторно-практические занятия*. Именно здесь студент не только услышит, увидит и откроет для себя новое, добьется прочности усвоения изучаемого материала, но и приобретет необходимые навыки, умения, опыт работы с природным материалом (препарирование цветка, бабочки, лягушки и т.д.), приобретет методические и практические навыки для передачи полученных знаний, умений в профессиональной деятельности. «Систематическое выполнение лабораторно-практических работ – важнейшее средство связи теории и практики в обучении, развития познавательных сил и самостоятельности. Содействует конкретизации и закреплению знаний, развивают умения наблюдать, объяснять изучаемое явление» [6, с.479]. Занятие сопровождается комментариями, замечаниями, рекомендациями, сведениями преподавателя нравственного и эстетического характера. Завершением лабораторно-практического занятия по естественным дисциплинам является научно обоснованный вывод, который нацелен не только на решение поставленных задач, но

и на предписания по сохранению изучаемого природного компонента. Подобная работа рождает эмоциональное восприятие происходящего, надолго запоминается и приносит удовлетворение.

Полевая практика – позволяет расширить общебиологический кругозор студентов, обогатить знания экологическим, краеведческим материалом, соотносить полученные теоретические и практические знания с процессами и явлениями, происходящими в окружающем природном мире. В процессе изучения живой природы преподаватель акцентирует внимание не только на эстетичности природных объектов, но и на следы отношений человека к ним. Полевая практика формирует расширенное познание природного мира, что предполагает развитие интеллектуального, практического, эмоционального, нравственного, эстетического опыта для взаимодействия с природным окружением.

Следующим педагогическим условием является **усиление нравственного и эстетического аспектов в научно-исследовательской и творческой деятельности студентов**. Формируется в научно-исследовательской деятельности при написании курсовых работ, научных статей, дипломных проектов, в период педагогической практики и в творческой деятельности при ориентации студентов, на раскрытие нравственно-эстетических возможностей природы (участие в студенческих мероприятиях, проводимых вузом, организации флористических выставок, фотовернисажей и т.д.).

Во время педпрактики студенты проводят учебные и внеклассные занятия, разрабатывают эколого-образовательные проекты с целью привлечения школьников к изучению биологических наук и передачи им экологических, нравственно-эстетических знаний, навыков, умений, которыми они смогут руководствоваться, соприкасаясь с природным миром.

Подобная активная преобразовательная деятельность разовьет и усложнит эстетическое восприятие природного мира,

что выразиться в потребности нравственно и эстетически осваивать природное пространство.

Оптимальным педагогическим условием формирования нравственного и эстетического компонентов экологической культуры студентов будет **профессионально-педагогическая рефлексия будущих учителей к осуществлению экологической работы в школе на основе нравственного и эстетического компонентов**. Рефлексия – особая организация процессов понимания происходящего в широком системном контексте (включающая оценку ситуации и действий, нахождения приемов решения проблем); процесс самоанализа и активного осмысления состояния и действий людей включенных в решение проблем. Рефлексия может быть направлена на предмет деятельности, на деятельность и взаимодействия [4, с.78]. Это условие осуществлялось, путем введения в лабораторно-практический курс по общей экологии занятия, включающие природоохранную тематику. Цель природоохранной работы: привлечь внимание, развить экологический интерес, научить студентов направлять собственные действия в природе на сохранение и восстановление природных территорий и проецировать полученные знания и опыт на профессиональную деятельность.

Освоение методик природоохранных работ дает возможность будущим учителям привлекать школьников разного возраста и успешно организовывать серьезную экологическую работу в школах по благоустройству и охране близлежащих природных участков.

Первая педагогическая практика студентов проходит на IV курсе. Будущие учителя к этому времени владеют достаточным арсеналом экологических знаний, навыков и умений в нравственно-эстетическом освоении природного мира. Проведение школьных экологических мероприятий позволяет студентам – будущим учителям развивать нравственно-эстетическое отношение школьников к природе.

Особое значение уделено педагогическому условию – **формирование культуры осознанного выбора экологического поведения с позиций нравственных и эстетических ценностей**. Оно обеспечивается осмыслением природы как ценности. Ценностное содержание включает в себя нравственные ценности, выражающиеся в ответственном отношении человека к природе (понимание принципов рационального природопользования, охраны природы, прогноз последствий преобразующей природу деятельности, соблюдение нравственных норм поведения в природных условиях). В систему нравственных ценностей включаются экологические знания и практические навыки, оптимизирующие человеческое воздействие на природу.

Эстетические ценности природы, определяются духовными потребностями личности – наслаждением природной красотой, гармонией, радостью созерцания и служат источником художественного творчества (живописи, музыки, художественного слова и т.д.).

Экологические ценностные ориентации: а) обеспечивают устойчивость личности и преемственность экологического стиля поведения. Преемственность выражается в экологической направленности потребностей и интересов; б) определяют интенсивность волевых усилий и действенность примеров; в) предполагают: анализ экологической ситуации, установление отношений между элементами ситуации, построение плана действий, а также контроль и коррекция над его осуществлением.

Экологически ценностное содержание выражается в поведении личности, определяемое внутренними причинами (духовным миром личности) и потребностями. Потребность сделать выбор в пользу экологически осознанного поступка осуществляется в стремлении выразить нравственные чувства по отношению к природному миру, так потребности являются началом поступка [7]. Способность действовать реализуется не только в экологических навыках и

умениях, но и выборе адекватных действий с учетом прогноза на ближайшее и отдаленное будущее. Именно в этом просматривается осознанный выбор экологического поведения современного экологически культурного человека.

Наиболее важным условием является **реализация педагогических условий и модели формирования нравственного и эстетического компонентов экологической культуры студентов в условиях учебно-воспитательного процесса**, которое осуществляется на основе курса по выбору «*Формирование экологической культуры студентов*».

Содержание курса интегрирует знания, полученные студентами при изучении естественных дисциплин и предметов общекультурной подготовки. Существенно углубляет и дополняет представление студентов об экологической культуре, демонстрирует взаимозависимый процесс формирования экологической культуры и развития человечества. Цель – осознать самоценность природного мира и человека как части природы, организовать целесообразную деятельность в природной среде, основанной на нравственно-эстетическом восприятии естественной среды, ведущей к установлению соответствия между экологическими потребностями личности и возможностями природного мира.

Спецкурс решает и тактическую задачу – готовит студентов к педагогической деятельности, в процессе которой они будут формировать нравственно-эстетический компонент экологической культуры школьников.

Логика содержания курса по выбору следующая:

- анализ проблемы нравственного и эстетического воспитания студента;
- взаимодействие человека и природы через ознакомление с истоками и смыслом мифологизации природы;
- значение олицетворения природы;
- раскрытие понятия «космизм» как явления, раскрывающего человека совер-

шенствующимся природным существом, способным построить гармоничные отношения с миром природы;

- анализ динамики нравственных и эстетических отношений человека и природы от древних исторических эпох до современности;

- рассмотрение экологии человека и экологических проблем.

Отдельным курсом представлено «Флористическое искусство». Этот курс ориентирован на организацию творческого процесса с целью формирования нравственного и эстетического компонентов экологической культуры. В задачи данной части курса по выбору входит:

- формирование и развитие эмоционального восприятия мира природы как источника красоты;

- воспитание эстетической потребности общения с природой через творческую деятельность;

- развитие эстетических знаний, умений, навыков и вкуса.

Теоретической основой для данных курсов является учебное пособие автора [1].

Рассмотренные педагогические условия, оптимизирующие процесс формирования нравственного и эстетического компонентов в процессе становления экологической культуры, реализовались в следующем:

- у студентов сформировалось умение выделять нравственное и эстетическое содержание в изучаемом материале;

- расширилось образовательное пространство за счет экоориентации учебных занятий (лекций, семинарских, лабораторно-практических занятий, полевых и педагогических практик);

- повысилась активность научно-исследовательской и творческой работы студентов в связи с развитием устойчивого интереса в экологической нравственной и эстетической направленности;

- возросли возможности профессионально-педагогического потенциала, расширились знания, умения, навыки, опыт

организации экологической работы со школьниками;

– развилась и обогатилась эмоционально-чувственная сфера восприятия природного мира.

Литература

1. *Абдрашитова, И.В.* Нравственное и эстетическое воспитание в процессе становления экологической культуры: учеб. пособие / И.В. Абдрашитова. – Казань: Мастер Лайн, 2001. – 234 с.

2. *Абдрашитова, И.В.* Формирование нравственного и эстетического компонентов экологической культуры студентов педвуза: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Абдрашитова. – Казань, 2004. – 198 с.

3. *Королева, Г.И.* Система эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях / Г.И. Королева, Г.А. Петрова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1984. – 180 с.

4. Новые ценности образования: тезаурус / ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М.: РАО, ин-т педагогических инноваций и Российский фонд фундаментальных исследований, 1995. – 113 с.

5. Опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого / под ред. В.Н. Шацкий, Л.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1976. – 120 с.

6. Педагогика / под общ. ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.

7. *Сироткин, Л.Ю.* Нравственный выбор и его воспитание: учеб. пособие / Л.Ю. Сироткин, С.Ф. Егерова. – Казань: Казан. госпедун-т, 1995. – 79 с.



УДК 378+37.034

КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Д.А. Бобков

Аннотация

В статье рассматриваются критерии формирования нравственных ценностей и их значимость в процессе обучения студентов-юристов. Обосновывается необходимость внедрения соответствующих педагогических условий, способствующих более результативному развитию у студентов моральных качеств. Анализируется проблема нравственного воспитания в современной системе образования. Акцентируется внимание автора на то, что результатом нравственного воспитания студентов будет являться степень сформированности их нравственной воспитанности, заключающаяся во внешнем проявлении нравственности, как внутреннем качестве личности, которая характеризуется знаниями, отношением к нравственным ценностям и устойчивым нравственным поведением.

Ключевые слова: нравственное воспитание, моральные качества, ценности, культура поведения, студенты-юристы.

Abstract

The criteria of moral values' formation and its importance in the process of education of law students are considered in the article. The necessity of implementation of appropriate pedagogic conditions, contributing more efficient development of moral qualities among students is grounded. The problem of moral breeding in the modern system of education is analyzed. The author's attention is paid to the fact that the result of students' moral education will be the degree of formation of their moral breeding, contained the external demonstration of morality as the internal quality of personality that is characterized by knowledge, the attitude to the moral values and stable moral conduct.

Index terms: moral education, moral qualities, values, culture of behavior, law students.

Проблему нравственного воспитания в широком смысле слова можно отнести к числу проблем, установленных всем ходом существования и развития человечества. Анализ специальной литературы по рассматриваемой теме исследования (С.Ф. Анисимов, И.И. Антонович, С.Н. Артановский, В.А. Блюмкин, В. Брожик, В.О. Василенко, В.В. Водзинская, О.Г. Дробницкий, И.С. Нарский, В.П. Тугаринов и др.) позволяет констатировать тот факт, что настоящее время обуславливается существованием «ценностного вакуума», «эмоционального бескультурья» и «нравственной деградации». Это дает основание заметить, что целый ряд пробелов в науке еще продолжают оставаться малоизученными и слабоосвещенными. Возникает необходимость поиска новых плодотворных путей и средств нравственного развития личности и, в особенности, путем формирования первостепенных моральных цен-

ностей в условиях образовательного учреждения, позволяющих сделать этот процесс более целенаправленным и результативным. В современном мире особенно остро возникает необходимость во внутреннем обновлении людей, в переоценке многих стандартных ценностных установок и направленностей перед комплексом крупных проблем, вызванных нарушением целостности природной среды, появлением идейных (политических, национальных, расовых, конфессиональных) противоборств, общим нравственным обнищанием людей. Очевидно, что на современном этапе развития российского общества изменился приоритет ценностей. Совместно с обнаружившимися новыми возможностями в России стали нарастать отрицательные явления, связанные с существованием безнравственности среди детей, подростков и их родителей [5].

Ключевыми причинами современного нравственного кризиса ученые отмеча-

ют следующие: отделение молодого поколения от общественной жизни; слабая доступность культуры для подрастающих людей; отдаление молодежи от старшего поколения; узкий кругозор, слабое мировоззрение, долгое время навязываемые государством, что в итоге привело к формированию социальной культуры, которая способствует понижению у молодежи уровня моральных притязаний и изменение системы ценностей; социально-материальное расслоение и нехватка примитивных жизненных благ, формирующая у молодых людей зависть и, как следствие, агрессию. Таким образом, остро встала проблема нравственности молодого поколения. В связи с чем, задача нравственного воспитания в современном мире состоит в том, чтобы общечеловеческие нравственные ценности (долг, честь, достоинство, чувство совести и справедливости и т.п.) стали внутренними стимулами развития формирующейся личности. Но добиться этого для современных педагогов становится большой проблемой.

В настоящее время, люди предпринимают попытки организовать правовое общество с высокой культурой отношений между людьми, которые будут обуславливаться общественной справедливостью, совестью и дисциплинированностью. Такое общество побуждает к необходимости нравственной воспитанности каждого. Нравственность в социуме поддерживается силой общественного мнения, выражением социальной оценки моральных и безнравственных деяний личности. Немалое значение в нравственном развитии личности имеет ее собственное взаимоотношение к производимым действиям и поступкам, к следованию учрежденным в обществе моральных требований. Необходимо, чтобы сама личность желала быть нравственной, чтобы она придерживалась моральных норм и правил в силу личного внутреннего тяготения и глубокого осмысления их необходимости.

Первостепенно возникает вопрос о выработке проявления нравствен-

ности, культуры поведения в социуме, что вероятно за счёт постижения и введения в содержание нравственной воспитанности культурно-логического звена, звена функционального эмпатического взаимодействия и положительной мотивационной направленности в жизнедеятельность студента. Здесь громадный пласт для работы, поскольку нет конкретики в технологии, нет особых методик формирования нравственной воспитанности, неясны авторские программы, слабое просвещение родителей [1].

В этой связи одной из центральных задач высшей школы является результативная налаженность образовательного процесса с целью формирования нравственных ценностей студентов, направляющих будущих специалистов на принятие ответственных профессиональных решений, выбор гуманистической стратегии поведения, поиск путей нравственного самосовершенствования, самореализации. Особенно это затрагивает специалистов юридической профессии, так как объектом их профессиональной деятельности является, главным образом, человек, располагающий неотъемлемым правом на уважение к собственному человеческому достоинству, праведное, гуманное отношение.

В этих обстоятельствах чрезвычайно актуально возникает необходимость воспитания нравственной осведомленности будущих специалистов, основанием которой является воспитание гуманного отношения человека не только к себе, но и другим людям, к обществу, природе. Приоритет воспитания нравственной осведомленности обуславливается тем, что она, как максимальные высшие смыслы человеческой жизни, реализовывает функцию регуляторов поведения, охватывает все стороны человеческого бытия, содержит национальные ценности, ценности семьи, труда, образования, общества [2]. Нравственная осведомленность носит общечеловеческий характер, она принимается и формируется всеми людьми в ситуациях общественно-

исторических преобразований цивилизации. Нравственная осведомленность не существует в отрыве от других ценностных отношений. Она как бы накладывается на все виды ценностей, облагораживая их, наделяя человеческую деятельность гуманистическим смыслом, эмоциональной насыщенностью. Выработка нравственной осведомленности совершается в течение всей жизни человека, однако наиболее сензитивным периодом в воспитании ценностей является юношеский возраст. Спецификой нравственных ценностей, как добродетелей человека, его душевных личностных качеств является то, что они социальны по своей природе, но индивидуальны по формам выражения [4].

Исходя из этого, по нашему убеждению, результативное развитие основных моральных ценностей у студентов-юристов зависит от следующих педагогических условий:

1) реализация междисциплинарного подхода в процессе формирования нравственности студентов-юристов, обеспечивающегося действенным присваиванием первостепенных моральных ценностей способствующих приобретению ими взглядов о человеке в мире высших, социально одобряемых ценностей; увеличения нравственно-ценностных возможностей учебных дисциплин при помощи наполнения учебных предметов нравственно-ценностным содержанием; использования личностно-ориентированных образовательных технологий, которым присущи деятельностно-творческий нрав, диалогический подход; наделение студентов свободой выбора в принятии самостоятельных заключений, ориентированность на поддержку персонального развития обучающихся; формировании атмосферы душевности в вузе посредством построения субъект-субъектных отношений в диалоге «преподаватель-студент» на морально-нравственной основе;

2) формирование мотивации студентов-юристов к овладению базовы-

ми моральными ценностями при помощи развития механизмов самосознания, нравственной рефлексии;

3) систематический контроль нравственного развития студентов-юристов в процессе присваивания базовых моральных ценностей для коррекции образовательного процесса в рамках преподаваемых дисциплин.

Критериями формирования системы нравственных ценностей у студентов-юристов можно назвать следующие:

1) степень сформированности нравственного отношения, которая определяется такими показателями, как адекватность эмоционального настроения и состояния; ценностная самоактуализация в процессе общения и деятельности студентов;

2) степень сформированности нравственного сознания, где показателями будут выступать развитые механизмы внутреннего сознания и самоанализа, потребность в учебно-воспитательном процессе, ориентированном на развитие нравственности;

3) степень сформированности и проявления нравственного поведения в социуме, обусловленные толерантностью, контактностью, гибкостью, ответственностью, справедливостью, честностью.

Итак, следствием нравственного воспитания студентов является степень сформированности их нравственной воспитанности, заключающаяся во внешнем проявлении нравственности, как внутреннем качестве личности, которая характеризуется знаниями, отношением к нравственным ценностям и устойчивым нравственным поведением и состоящей из перечисленных выше основных компонентов.

Мораль является существенным регулятором поведения людей в социуме, основанием и критерием объективного отображения социальной действительности. В то время как, нравственность есть не что иное, как внутренний регулятор жизнедеятельности субъекта на основе принятия, усвоения, внутреннего утверждения им моральных ценностей. Из этого можно

сделать вывод, что мораль – это форма сознания, а нравственность – область практических поступков, обычаев, нравов; установленные правила и нормы, регулирующие отношения человека с окружающим миром и его поведение в обществе [8].

Нравственность становится личностным образованием только в том случае, если у индивидуума сформированы базовые моральные ценности, то есть в том случае, если сама мораль завоевывает статус злободневной важности, смысла, идеала, немаловажной характеристики сознания и поведения индивида, целевых конструктов социальной деятельности.

Моральная ценность, с нашей точки зрения, представляет собой категорию, отображающую отношение обусловленного индивида применительно к его нравственному выбору, устанавливающего стратегию собственного поведения в какой-то конкретной ситуации. Основные моральные ценности включают в себя: добро, совесть, честь, долг, ответственность, справедливость.

Развитие этической культуры и нравственных ценностей у студентов, обучающихся по юридическим специальностям, имеет своеобразное значение в связи с нравом, задачами и целями профессиональной юридической деятельности, в которой моральное здоровье и нравственная надежность наиболее значительны, составляют сущность профессии. Профессиональная деятельность юриста хранит в себе колоссальный моральный потенциал, так как, являясь представителем государственной власти, юрист призван исполнять свои профессиональные компетенции, непременно задевая права и интересы людей. Ежедневно, встречаясь с обстоятельствами морального выбора, будущему юристу нужно располагать помимо профессиональных знаний и умений, такими личностными свойствами, в опоре на которые он оказался бы способным преодолевать возникающие в его работе трудности. Такими

свойствами являются совесть, справедливость и ответственность, образуя собой единое целостное образование – триаду. Они являются «ядром» нравственной сущности личности и специалиста-юриста [6].

Формирование этической культуры юриста должно реализовываться в органической и системной связи с воспитанием правовой культуры, в основе которой лежит абсолютное знание права как науки и системы учебных дисциплин, а также с этикой будничной жизни человека и гражданина.

Между правосознанием, которое является стержнем, ядром правовой культуры, и моралью, с точки зрения их предмета, очень много совместного, в связи с чем, провести грань в предмете отображения нелегко, поскольку мораль и правосознание отражают социальные отношения. Эти идеальные отражения являются нормами поведения, которые обыденны для членов данной социальной группы и которые в общественном сознании формулируются как нормативные требования, обращенные к поведению личности [3].

Мы считаем, что привитие навыков у студентов-юристов этической и правовой культуры как важнейшего условия профессиональной компетентности должно осуществляться на строго научной основе, на связи с реалиями и проблемами общественной жизни, личном участии в практике правового обеспечения стратегии модернизации российской экономики, общества, государства, демократии. Это, в свою очередь, требует повышения качества учебной деятельности, мобилизации всего потенциала модульной организации учебного процесса.

Российские юристы готовятся сразу со школьной скамьи, не имея, кроме общеобразовательной школы, того культурного и профессионального фундамента, который необходим для профессиональной юридической деятельности. Создание такого фундамента – это и есть цель и задача юри-

дического образования, педагогической обучающей деятельности профессорско-преподавательского сообщества российских вузов [7].

Таким образом, из анализа существующих в науке данных можно отметить, что проблема формирования нравственной культуры юридических кадров требует всестороннего исследования и главным образом теоретического осмысления, раскрытия всех элементов механизма проникновения нравственной культуры в профессиональную деятельность и специфику ее воздействия на юридические кадры. Только с помощью всестороннего подхода к исследованию феномена нравственной культуры в профессиональную деятельность юристов можно благополучно вести борьбу с преступностью, выстроить цивилизованные социальные отношения.

Литература

1. *Аплетаев, М.Н.* Воспитание личности школьника в нравственной деятельности: методол. рекомендации / сост. М.Н. Аплетаев. – Омск: ОГПИ, 1991. – 44 с.

2. *Лихачев, Б.Т.* Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б.Т. Лихачев. – Самара: СИУ, 1997. – 85 с.

3. *Падеро, Н.В.* Формирование нравственных ценностей будущих юристов в системе высшего образования: автореф. дис... канд. пед. наук / Н.В. Падеро. – Новокузнецк, 2004. – 25 с.

4. *Согомонов, Ю.Д.* Моральные ценности в обновляющемся обществе / Ю.Д. Согомонов // Моральные ценности и личность / под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. – М.: МГУ, 1994. – С. 48–66.

5. *Степанюк, Л.А.* Формирование базовых моральных ценностей у студентов университета как основы развития нравственности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Степанюк. – Магнитогорск, 2007. – 18 с.

6. *Стефановская, Т.А.* Педагогика: наука и искусство / Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.

7. *Энгельндеттер, Х.* Моральные ценности в современной духовной ситуации / Х. Энгельндеттер // Моральные ценности и личность / под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. – М.: МГУ, 1994. – С. 91–100.

8. *Юртаева, Е.А.* Система юридического образования в Российской империи / Е.А. Юртаева // Журнал российского права. – 2009. – № 3. – 36 с. ■

УДК 378

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Н.В. Ипполитова, Л.Н. Забродина

Аннотация

В статье рассматривается система формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза, раскрываются ее структурные и функциональные компоненты.

Ключевые слова: формирование профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза, педагогическая система, компоненты системы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза.

Abstract

The article describes the system of professional – speech culture formation. The structural and functional components of this system are revealed.

Index terms: formation of professional – speech culture of the students of medical institute, pedagogic system, components of the system of formation of professional – speech culture of the students of medical institute.

Развитие общества на современном этапе требует значительного повышения качества подготовки специалистов различного профиля. При этом одним из направлений, требующих особого внимания при решении данной проблемы, является формирование речевой культуры у обучающихся в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Формирование профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза как педагогический процесс представляет собой взаимосвязанную деятельность преподавателей и студентов, обеспечивающую развитие в единстве знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, необходимых для эффективного общения в процессе профессиональной деятельности.

В системе профессиональной подготовки будущих врачей формирование профессионально-речевой культуры выступает как относительно самостоятельная подсистема, которая является органической составной частью данной системы.

Система формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза обладает рядом общих признаков системы: целостность, открытость,

динамичность, целеустремленность, интегративность.

Частными признаками данной системы являются: эмерджентность, определяющая степень несводимости свойств данной педагогической системы к свойствам элементов, из которых она состоит, с одной стороны, и появление новых свойств и качеств, не присущих элементам, входящих в состав системы, с другой; вариативность, позволяющая данной системе адаптироваться к конкретным условиям за счет разнообразия форм, методов и средств обучения, возможности внедрения творческого компонента в обучение.

Для выявления структурных компонентов исследуемой нами системы обратимся к анализу их содержания и выявлению взаимосвязи.

По мнению В.Сластенина, для представления о педагогической системе в статике достаточно, выделения четырех взаимосвязанных компонентов: педагогов и воспитанников (субъектов), содержания образования и материальной базы (средств) [7, с.131].

В составе педагогической системы Ю.Бабанский выделяет следующие компоненты: субъекты и объекты педагогическо-

го взаимодействия, разнообразие связи, проявляющиеся между ними, и условия, в которых протекает процесс взаимодействия [4, с.75].

О.Гребенюк в качестве компонентов педагогической системы выделяет деятельность педагога и обучаемых, управленческую деятельность, направленную на создание условий для решения образовательных задач, а также педагогические средства (содержание педагогической деятельности, формы и методы педагогической работы) [1, с.45].

Обобщая данные исследования, Н.Ипполитова отмечает, что независимо от состава педагогической системы, ее компоненты, отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования [3, с.19]. С учетом этого в качестве необходимых и достаточных компонентов педагогической системы, системы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза можно выделить структурные и функциональные компоненты.

К структурным компонентам исследуемой системы относим: *процессуальный*, включающий мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный и оценочно-результативный блоки и *ресурсный*, характеризующий условия, обеспечивающие успешность функционирования данной системы.

Обратимся к характеристике **процессуального компонента** разработанной системы.

Специфика формируемого вида культуры предполагает, что в результате функционирования нашей системы у будущих врачей должна сформироваться именно профессионально-речевая культура. Это требует определения цели и создания у студентов потребности ее достижения, что дает основание для включения в структуру процессуального компонента *мотивационно-целевого блока*, объединяющего в

своем составе мотивационную и целевую составляющие. Мотивационная составляющая реализуется через развитие у студентов устойчивой мотивации к овладению более высоким уровнем профессионально-речевой культуры. Она предполагает перевод внешних мотивов во внутренние, который осуществляется посредством специально организованных стимулирующих воздействий на студентов, обеспечивающих формирование личностно значимых мотивов. Формирование внутренней мотивации будущих врачей происходит через знакомство с целями формирования профессионально-речевой культуры; через разъяснения теоретической и практической значимости получаемых знаний. Целевая составляющая данного блока определяет цель и назначение системы – повышение уровня профессионально-речевой культуры.

Содержательно-деятельностный блок включает принципы, составляющие основу формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза, а также содержание и направления работы, соответствующие основным компонентам профессионально-речевой культуры, а также предусматривает использование наиболее оптимальных форм, методов и средств формирования профессионально-речевой культуры будущих врачей.

Формирование профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза в процессе профессиональной подготовки основывается на совокупности общих принципов целостного педагогического процесса и специфических принципов, отражающих особенности формирования профессионально-речевой культуры будущих врачей.

Принципами педагогического процесса называют определенную систему исходных, основных требований к обучению и воспитанию, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач всестороннего, гармонического развития личности [4, с.43].

Поскольку содержание общепедагогических принципов подробно раскрывается в работах ведущих современных педагогов (И.Исаев, Г.Коджаспирова, П.Пидкасистый, В.Сластенин и др.), мы сочли возможным лишь назвать их, а остановиться на подробной характеристике наиболее значимого, определяющего формирование профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза.

Присоединяясь к выше перечисленным педагогам, мы придерживаемся следующих основных общепедагогических принципов формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза: целенаправленности, индивидуализации и дифференциации, непрерывности и последовательности, принцип связи с жизнью, принцип сознательности и активности обучаемых при руководящей роли преподавателя и др.

В качестве специфических принципов формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза мы выделяем принципы вариативности, междисциплинарной координации, селективности и принцип паритетности в педагогическом взаимодействии.

Принцип вариативности (Н. Ипполитова). Сложность и многоаспектность понятия «профессионально-речевая культура студентов медицинского вуза», многообразие его составляющих, сочетание общего, особенного и индивидуального в его проявлениях предполагает такую организацию педагогического процесса, при которой учитывались бы не только общие особенности профессионально-речевой культуры студентов, но и их индивидуальные характеристики. Это становится возможным при варьировании форм и методов формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза на основе учета различных факторов, определяет многообразие путей и способов достижения общей цели.

Принцип междисциплинарной координации (интеграции) (В.Идиатулин).

Междисциплинарная координация рассматривается как согласование научного содержания учебных дисциплин, как их консолидация [2, с.156–158.]. Суть междисциплинарной интеграции (Н.Чебышев), заключается в том, что каждая познавательная и профессиональная проблема всегда являются полидисциплинарной, она требует анализа и решения с позиций связанных с ней дисциплин и последующего объединения дисциплинарных решений в целостную картину [8, с.19–26.].

Принцип селективности (О.Алексеевко) предполагает рассмотрение формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза как обучения для профессиональных целей, которое осуществляется селективно (избирательно) в соответствии с коммуникативными потребностями профессии или профиля специальности, личностными способностями специалиста, заинтересованного в получении новых профессиональных знаний.

Паритетность в педагогическом взаимодействии (принцип личностно ориентированной направленности обучения) (А.Коссаковский, Х.Кюнс, И.Ломпшер, Г.Розенфельд). В основе данного принципа лежит равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также взаимная обусловленность и многообразные динамичные взаимосвязи всех компонентов учебного процесса. Учебный процесс должен быть гармонично ориентирован на каждого студента, учебную группу в целом и на преподавателя [5].

Данные принципы определяют характер и содержание деятельности педагога и студентов в формировании профессионально-речевой культуры студентов будущих врачей.

Содержание исследуемого процесса включает несколько составляющих, отражающих направления деятельности преподавателей и студентов, соответствующие основным компонентам профессионально-речевой культуры будущих врачей (когнитивный, деятельностный, нормативный,

профессионально-коммуникативный, социально-личностный). Поскольку в каждом из компонентов представлены знания и умения, обеспечивающие успешное решение коммуникативных задач в процессе профессиональной деятельности, в качестве составляющих содержания процесса формирования профессионально-речевой культуры студентов будущих врачей выступают: обеспечение студентов системой профессионально-коммуникативных знаний, развитие профессионально-коммуникативных умений, совершенствование профессионально значимых качеств будущих врачей.

Формирование профессионально-речевой культуры у будущих врачей представляет собой органическую составную часть образовательного процесса в медицинском вузе, поэтому его реализация предполагает использование различных методов осуществления целостного педагогического процесса и их сочетаний: объяснение, беседа, проведение викторин, коммуникативных и ролевых игр, просмотр и анализ видеосюжетов, работа с книгой, выполнение упражнений, общение с разными типами пациентов во время практики, составление презентаций, иллюстрация, метод ситуаций и т.д. Использование данных методов позволяет актуализировать профессионально-культурные знания и умения студентов, придать им субъективный личностный смысл.

Методы осуществления целостного педагогического процесса применяются в единстве с определенными педагогическими средствами. К средствам обучения, применяемым в процессе формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза, относятся учебные тексты, тексты разных жанров, планы самостоятельных занятий, Интернет, демонстрационные средства, технические средства, средства массовой информации, газеты, журналы и книги и др.

При формировании профессионально-речевой культуры студентов медицинского

вуза используются различные формы организации педагогического процесса, способствующие развитию в единстве структурных (когнитивный и деятельностный) и функциональных (нормативный, профессионально-коммуникативный и социально-личностный) компонентов профессионально-речевой культуры: *аудиторные занятия* (занятия-конкурсы, занятия-конференции, занятия-обобщения, тематические вечера, фестивали, зачеты по теме); *самостоятельная работа* (задания по интересам, по уровню сложности, требованию, сложившейся ситуации). Формами организации работы по совершенствованию профессионально значимых качеств являются занятия-игры, театрализованные занятия, занятия защиты проектов; исследовательская работа; встречи со специалистами разных медицинских профилей и специализаций и др.

Оценочно-результативный блок определяет соответствие прогнозируемого и фактического уровней профессионально-речевой культуры студентов, позволяет дать оценку профессионально-речевой культуры и при необходимости осуществить коррекцию исследуемого процесса.

Следующий структурный компонент – **ресурсный**, содержит условия, обеспечивающие эффективное функционирование и развитие системы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза. Учитывая социальный заказ, структуру профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза и особенности процесса профессиональной подготовки будущих врачей, мы определили следующие условия: систематизация знаний, умений и навыков студентов в области профессионально-речевой культуры на основе курса «Русский язык и культура речи»; разработка и реализация комплексного методического обеспечения формирования профессионально-речевой культуры будущего врача; расширение среды образцового речевого общения на основе разнообразия форм внеаудиторной работы.

Каждое из выделенных условий способствует реализации определенной группы (целевых, основных, дополнительных) функций системы, а комплекс условий обеспечивает их осуществление в единстве и взаимосвязи, что содействует формированию профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза как целостного профессионально-значимого качества.

Таким образом, структурные компоненты системы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза отражают целостный характер и диалектическую взаимосвязь её составляющих, что дает основание рассматривать их как необходимые и достаточные для сохранения и развития данной системы.

Выделение **функциональных компонентов** раскрывает процессуальную сторону системы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза, ее многоаспектность, что дает основание выделить функции, обеспечивающие объединение структурных компонентов рассматриваемой системы в единое целое.

Все функции, реализуемые системой, могут быть условно разделены на три группы: целевые, базисные и дополнительные [6]. Целевые функции системы соответствуют ее основному функциональному назначению, т.е. целевая (главная) функция – отражает назначение, сущность и смысл существования системы. Основные функции отражают ориентацию системы и представляют собой совокупность макрофункций, реализуемых системой. Эти функции обуславливают существование системы. Дополнительные (сервисные) функции расширяют функциональные возможности системы, сферу их применения и способствуют улучшению показателей качества системы. Дополнительные функции обеспечивают условия выполнения основных функций (соединение, разведение, направление, гарантирование) [6].

Опираясь на исследования Н. Ипполитовой, И. Родионова, В. Сластенина и др., в содержании функционального компонента мы рассматриваем три группы функций. I группа – целевые функции системы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза – включает образовательную, воспитательную и развивающую функции. К функциям II группы – основным – мы относим коммуникативную и трансляционную. III группа – дополнительные функции – в нашем исследовании представлена компенсационной и адаптационной функциями.

Данные функции отражают возможности системы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза, взаимосвязь и взаимозависимость ее отдельных компонентов. Реализация во взаимосвязи и единстве выделенных функций данной системы обеспечивает ее устойчивость и успешное развитие.

Итак, система формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза включает структурные (процессуальный и ресурсный) и функциональный (представленный тремя группами функций – целевыми, основными и дополнительными) компоненты. Выделенные компоненты отражают целостный характер формирования профессионально-речевой культуры и диалектическую взаимосвязь его составляющих, что дает основание рассматривать их как необходимые и достаточные для построения системы профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза.

Данная система характеризуется общими (целостность, открытость, динамичность, целеустремленность, интегративность) и частными (эмерджентность, вариативность и др.) признаками.

Литература

1. Гребенюк, О.С. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – И.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

2. *Идиатулин, В.С.* О координации учебных дисциплин / В.С. Идиатулин // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 156–158.

3. *Ипполитова, Н.В.* Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки: монография / Н.В. Ипполитова, А.Н. Лоскутов, Н.С. Стерхова [и др.]. – Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2010. – 244 с.

4. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.

5. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / под ред.

А. Коссаковски, Х. Кюнс, И. Ломпшера, Г. Розенфельда. – М., 1981. – 224 с.

6. *Родионов, И.Б.* Теория систем и системный анализ: конспекты лекций [Электронный ресурс]. – URL: <http://victor-safronov.narod.ru/systems-analysis/lectures/rodionov/04.html>.

7. *Сластенин, В.А.* Педагогика: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 567 с.

8. *Чебышев, Н.В.* Высшая школа XXI века: проблема качества / Н.В. Чебышев // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С.19–26. ■

УДК 37.016:82.085

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТРАДИЦИЙ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Б.М. Мирдиянова, Л.Р. Шакирова

Аннотация

В статье рассматриваются традиции в системе «семья и школа» по формированию социального опыта у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: социальный опыт, традиции, семья, школа, взаимодействие.

Abstract

This article is about formation of social experience at younger school students means of traditions in the conditions of family and school interaction.

Index terms:

Задача социализации личности младшего школьника является особо значимой в нашем обществе в период, когда происходит переориентация ценностей, существенно влияющих на процесс формирования социального опыта у детей. От того, какие ценности будут сформированы у молодежи сегодня, от того, насколько дети младшего возраста будут готовы к новому типу социальных отношений, зависит путь развития нашего общества в настоящее время и в будущем.

Социальный опыт младшего школьника – это результат специально организованного усвоения общественного опыта, то

есть всегда «производный продукт» целенаправленного воспитания и обучения.

Как отмечается в философии, развитие и формирование человека как общественного существа, как личности происходит путем «присвоения человеческой действительности». В этом смысле воспитание следует рассматривать как средство, призванное способствовать присвоению растущей личностью человеческой действительности. Отсюда следует понимать, что, только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность (отношение) в

этой деятельности, можно осуществлять его действенное воспитание. Нельзя осуществлять действенного воспитания без хорошо поставленного обучения, равно как и нельзя успешно обучать без умелого воспитания [6]. Развитие этих двух сторон личности осуществляется в едином и целостном учебно-воспитательном процессе. Успех этого процесса во многом зависит от единства и согласованности воспитательного влияния семьи и школы.

Семья и школа как важнейшие институты социализации детей и субъекты образовательного процесса выполняют общие социальные функции, к числу которых относятся: учебная (передача информации, знаний, умений, навыков), воспитательная (формирование мировоззрения, ценностных ориентаций, личностных качеств), контроль за содержанием жизнедеятельности учащегося.

Роль воспитания возрастает еще больше, если воспитательный процесс строится на традициях народной педагогики. Значение народной педагогики обусловлены тем, что она берет на попечение ребенка с первых дней его рождения и охватывает все стороны, воспитания: социальную, психолого-педагогическую, этническую, нравственную, этическую, эстетическую, хозяйственную. Говоря словами К.Д.Ушинского, «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [2; с.175–176]. Народ, лишенный традиций, не может не только успешно развивать свою культуру, но и воспринимать высшие общечеловеческие ценности.

В последние годы все больше возрастает интерес к народной педагогике, к ее воспитательным традициям и обычаям. Такое отношение к народным традициям не случайно. Жизнь доказала, что они активно воздействуют на все стороны духовной сферы личности. Знание и использование традиций народной педагогики в воспитании и социализации детей особенно важно

в условиях многонациональной республики, какой является Татарстан. А всякая национальная культура, замкнутая в себе, теряет свою ценность, общечеловеческие черты. В условиях переходного периода, когда Россию захлестнули мутные волны безнравственности, жестокости, преступности, – в этой ситуации проблемы воспитания и социализации детей приобрело небывалую остроту и вошли в число общенациональных проблем первостепенного значения.

В народной педагогике воспитательные средства объединяют в четыре блока:

- устное народное творчество: загадки, пословицы, поговорки, сказки, байты, риваяты, песни, моладжаты, дастаны, легенды, предания, шутки, загадки, частушки;

- праздники, игры, трудовые традиции: Сабантуй, Навруз, Нардуган, Карга боткасы, Каен бэйрэмэ, Жыен, вечерние игры, посиделки, каз омэсе, ой кутэру омэсе;

- обычаи, обряды, ритуалы: праздничные обряды, свадебные, похоронные, обряд рождения ребенка, ритуалы первого урожая, дождя, весны;

- ремесла: рукоделие (вышивание, вязание, шитье), промыслы по изготовлению головных уборов, резьба по дереву, работа с соломкой.

Методами народной педагогики являются:

- убеждения: слово, диалог, умение выслушать собеседника;

- упражнения: поручение, дело, игра, метод примера (подражания);

- поощрения: ведущий метод – поощрение;

Приемы воздействия такие:

- доброжелательное предложение без адреса, похвала; сообщение интересного, полезного;

- вовлечение в интересное дело, педагогическое взаимодействие, стимулирование состязательности, изменение заданий, показ умений, обучение ремеслам, тренировка и закрепление навыков;

- обращение за советом; проявление внимания, заботы, одобрения, снисхож-

дения, радостного удивления; проявление доверия, внушение уверенности.

Основные правила народной педагогики имеют четкие и очень доступные требования: милосердие, заботливое отношение к детям, старшим, беспомощным, больным, уважение к окружающим, чуткость, отзывчивость, доброта. Они передаются нам через следующие основные методы народной педагогики: общение (возрастное, ритуальное, гостевое, заповеди...), дело (труд, действие), традиции (обряды, ритуалы), пример старших, проявление взаимопонимания, игру, слово [5, с.20]. Источниками народной педагогики в формировании социального опыта у детей младшего школьного возраста являются устное народное творчество, социальные явления (язык народа, письменность), духовная культура (древние памятники истории, литературы, просвещения), материальная культура и природа (народные рецепты, лекарства, ремесла, орудия труда и быта, инструменты), народный этикет (общение, взаимоотношения между родственниками), которые осуществляются в форме праздников, различной помощи, обычаев, ритуалов, конкурсов.

Народные традиции, обычаи, устное народное творчество как исторический памятник и как конденсатор духовного опыта народа были и будут нравственной опорой человека, каждого поколения, каждой этнической общности. В центре ее – многогранные человеческие взаимоотношения, обеспечивающие нравственное развитие личности. Учить людей человечности, заботливости, доброте – главные задачи народной педагогики.

Традиции, которые своими корнями уходят в далекую древность, так или иначе всегда были связаны с укладом семейной жизни народа, с ее бытом. Семья дает изначальный опыт самоуправления, общественного труда, распределения обязанностей и т.д. И чем сложнее становится человеческое бытие, тем прочнее и долгие должен быть союз тех, кто хочет воспроизвести себя в потомстве [3, с. 305–306].

Семейные традиции, обряды, обычаи (рождение, наречение ребенка, память об умерших, свадьбы, семейные юбилеи, новоселье и т.д.) обладают особой силой воспитательного воздействия на детей младшего школьного возраста [1].

Например, семейные традиции – это органическое сплетение разумного и доброго, найденного старшими членами семьи с желанием передать их младшему поколению. «Агачны яшьтән бөк» (Сгибай дерево, когда оно молодо) – говорит татарский народ. Такие качества как трудолюбие, послушание, уважение к старшим, нужно формировать с малых лет в семье.

Нигматов З.Г. подчеркивает, что семейные традиции – это не только мероприятия, проводимые в определенный день и час, это не только дни празднования юбилеев и дней рождения, выбор профессий членами семьи и традиционные увлечения семьи. В традициях находит свое выражение рыцарство и нежность женщин, уважение к старшим, любовь к младшим, чувство такта, великодушие, душевная щедрость, снисходительность, уступчивость – все то, без чего не может существовать семья, развивать и растить потомство. Традиции направлены на сохранение любви, покоя, правды. Добрые чувства, возвышенные идеалы в условиях семейных традиций выражаются не в выдающихся и героических поступках, а в повседневном быте, в мелочах и пустяках. Это и гуманистические традиции семьи, являющиеся одним из главных средств реализации принципа гуманизма в семейном воспитании [3, с.306].

В настоящее время школа во многом руководствуется в воспитании детей теми положениями, которые выдвигаются семьей. Для школы воспитательное сотрудничество с семьей становится процессом создания условий, при которых актуальные традиции способны развиваться, укрепляться и функционировать, не теряя дидактической значимости и воспитательного характера. В этом процессе социализации

личности ученика важную роль играют школьные традиции, входящие в богатый арсенал средств воспитания подрастающего поколения.

Школьные традиции – это унаследованные из опыта старших поколений, твердо установившиеся порядки, правила, нормы поведения, которые передаются новым поколениям.

Сегодня каждая школа пытается найти свои традиции, она имеет свои ритуалы, значки и эмблемы. Все это – действительность, воплощающая в символической форме духовную жизнь коллективного организма.

Характерным для школьных традиций является наличие в них привлекательности, красочности, окрашенности. Создание необходимого эмоционального подъема торжественности побуждает детей к действию, усиливает коллективные чувства и переживания.

Нигматов З.Г. утверждает, что школьным традициям свойственны различного рода игровые, конкурсные элементы, спортивные соревнования и состязания. В этой особенности детских традиций заложены большие возможности роста инициативы, самостоятельности, массовой активности ребят. В конкурсно-игровой деятельности, устраняющей скованность и принужденность, полнее выявляются интересы и склонности учащихся, закрепляются умения и навыки, приобретает опыт, быстрее идет процесс обогащения знаниями как умственными, так и морально-этическими [3, с.296].

Среди интересных обычаев можно назвать вручение школе на память от выпускников подарков, изготовленных своими руками на основе творческой фантазии, соревнования среди мальчиков в силе, ловкости, выносливости в традиционном празднике, посвященном Дню защитника Отечества; вручение подарков девочкам 8 марта и мальчикам 23 февраля с остроумными, юмористическими пожеланиями; приглашение в школу и чествование

участников Великой Отечественной войны в День Победы 9 мая; митинги и возложение цветов на могилы погибших воинов. В последние годы появилась и прочно укрепилась традиция провожать ребят в армию, давать им напутственные пожелания и др., а знакомство с народными традициями, обычаями и обрядами создает нравственную основу, чувство исторической причастности к своему народу.

Таким образом, значение традиций и обрядов в том и состоит, что они приобщают молодое поколение к культуре своего народа, к изучению его исторического прошлого.

На традиционных воспитательных мероприятиях присутствуют те школьники, которым на следующий год предстоит организовывать аналогичные мероприятия. Такое требование вытекает из самой сущности традиций, как формы передачи социального опыта от старшего поколения к младшему. Но акт передачи может состояться тогда, когда младшие воспитанники участвуют в этом деле и у них будет предварительно сформирована установка на усвоение опыта его организации.

В исследовании мы были заинтересованы в том, чтобы семья и школа слились воедино при формировании социального опыта у детей младшего школьного возраста на основе традиций семьи и школы.

И в наши дни подобное сотрудничество становится всё более актуальным и востребованным. В существующих социально-экономических условиях семья переживает кризис, что негативно отражается на её основных функциях, особенно воспитательной. Вследствие этого снижается уровень нравственного поведения подрастающего поколения, меняются мотивы его деятельности [4].

Для осуществления взаимодействия семьи и школы были использованы следующие направления:

- *Изучение условий семейного воспитания.* Информация о семье необходима для решения педагогических задач. Для изучения семьи использовались такие методы,

как наблюдение; индивидуальные беседы; тестирование; анкетирование; диагностика; детские ответы на вопросы и рисунки.

- *Информирование родителей о содержании учебно-воспитательного процесса и результатах деятельности.* Отношения с родителями складывались на основе взаимного доверия, заинтересованности школы во взаимодействии с семьей. Информирование родителей о содержании учебно-воспитательного процесса осуществлялось на родительских собраниях, конференциях, семинарах.

- *Педагогическое просвещение родителей.* Учителя провели большую и серьезную работу, выступая объединяющим ядром образовательного пространства, потому что родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка и методами семейного воспитания осуществляют его вслепую, интуитивно. Для них были организованы: консультации, педагогические чтения, лектории, «Дни открытых дверей», тренинги, интегрированные занятия, телелекции и др.

- *Взаимодействие с родительским комитетом.* Целенаправленно и эффективно организовывать работу с родителями во многом помогал родительский комитет класса и школы, в функции которого входит обсуждение вопросов содержания, форм и методов образовательного процесса, планирования педагогической деятельности.

- *Совместная деятельность родителей, педагогов и учащихся.* Добиться успеха в воспитании и социализации учеников помогали родители, которые являлись союзниками в работе. Совместные творческие дела сплачивали детей, родителей и педагогов положительно воздействовали на формирование социального опыта детей. Формы воспитательной работы были разнообразны: беседы, вечера, диспуты, праздники, концерты, фестивали, тематические выставки, творческие проекты и др.

Таким образом, задача формирования социального опыта у детей младшего

школьного возраста в условиях взаимодействия семьи и школы состоит в использовании социализирующего потенциала традиций совместной работы семьи и школы. Формирование социального опыта у детей младшего школьного возраста будет осуществляться более эффективно, если младший школьник приобретает собственный социальный опыт:

- в единстве трех сфер: деятельности, общения и самосознания;

- используя воспитательный потенциал семьи и ее традиций при взаимодействии семьи и школы;

- используя социализирующий потенциал традиций совместной работы семьи и школы;

- используя методические приемы приобщения к семейным традициям и социальному опыту поведения;

- в процессе вооружения родителей современными психолого-педагогическими знаниями об условиях социализации детей;

- при создании уважительных взаимоотношений родителей и учителей.

Литература

1. *Газизова, Ф.Г.* Народные традиции как средство нравственного воспитания младших учащихся сельской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ф.Г. Газизова. – Казань, 2004. – 24 с.

2. *История педагогики.* Часть 2. С XVII в. до середины XX в.: учеб. пособие для педагогических университетов / под ред. акад. РАО А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 304 с.

3. *Нигматов, З.Г.* Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие / З.Г. Нигматов. – М.: Высш. шк., 2004. – 400 с.

4. *Румянцева, Е.Н.* Взаимодействие классного руководителя с семьей младшего школьника в контексте современных проблем / Е.Н. Румянцева // Начальная школа. – 2010. – № 12. – С. 50–52.

5. *Сахипова, Р.А.* Народные традиции заботливого отношения к людям / Р.А. Сахипова. – Набережные Челны, 1997. – 104 с.

6. *Харламов, И.Ф.* Педагогика: учеб. пособие. – 3-е изд., перер. и доп. / И.Ф. Харламов. – М.: Юрист, 1997. – 512 с.

УДК 377.5

СОЗИДАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СПЕЦИАЛИСТА ГЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ КАК ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ, ОБОБЩЕННЫЙ СПОСОБ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.М. Шарова

Аннотация

Образование, является сферой созидания и самосозидания человека, в которой происходит формирование личности специалиста. В качестве образовательного результата подготовки специалиста геологического профиля рассматривается созидательная культура, ее соотношение с общей и профессиональной культурой специалиста, приводится структура с содержательным наполнением всех ее компонентов, дается определение созидательной культуры.

Ключевые слова: созидательная деятельность, созидание, самосозидание, созидательная культура, созидательная направленность личности, проектная компетентность, способ жизнедеятельности, индивидуальная программа жизнедеятельности.

Abstract

Education is the sphere of creation and self-creation of a person in which the formation of the identity of a specialist takes place. Creative culture is considered as educational result of preparation of a specialist of geological profile; its ratio with the general and professional culture of a specialist, its structure with substantial filling of all its components and the definition of creative culture are given in the article.

Index terms: creative activity, creation, self-creation, creative culture, creative orientation of a personality, design competence, way of activity, individual program of activity.

В современной науке четко выделилось два направления исследования культуры: культуры общества и культуры личности, которые тесно взаимосвязаны между собой. Субъектом прогрессивного развития человечества в целом является сам человек, с его нравственной позицией, многоплановой природосообразной деятельностью, культурой, образованностью, профессиональной компетентностью.

Многоплановость феномена культуры личности определила и наличие в науке множества точек зрения на ее сущность: механизм самодвижения, саморазвития общества и отдельной личности (Л.Н.Коган); механизм социальной наследственности, передачи от старшего поколения к младшему способов осуществления жизни (В.Е.Давидович, М.С.Каган, В.В.Краевский, М.Н.Скаткин и др.) мера и способ саморазвития личности (В.С.Библер, В.М.Межуев, И.А.Ильева); степень овладения личностью социально-профессиональным

опытом и ее совершенства в деятельности (А.В.Барабанчиков); мера и способ творческой самореализации личности в разнообразных видах деятельности и общения (И.Ф.Исаев); форма сознания, отражающая смысловые и мировоззренческие установки человека (Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров); способ организации жизнедеятельности, основанный на современных научных достижениях и передовом опыте (П.Е.Решетников).

Для педагогического исследования целесообразно вычленив ту главную составляющую этого феномена, которая ложится в основу создания дидактических условий, способствующих формированию разносторонней динамичной современной личности, способной к активной созидательной деятельности.

Большинство существующих определений культуры личности, как общей, так и профессиональной, подчеркивают ее целостность, функциональную структурированность и интегративность свойств

личности и ее определенного жизненного, либо профессионального опыта.

Для созидательной культуры специалиста геологического профиля такими структурными компонентами являются созидательная направленность личности и проектная компетентность специалиста.

Обыденное сознание человека функционирует в семантическом пространстве координат парных категорий. Для исследования проектно-созидательной культуры специалиста важное значение имеют координаты пар «созидание – разрушение», «традиции – новации», «мотивация достижения – мотивация избегания» и др., определяющие векторную направленность его профессиональной деятельности. Для проектирования образовательного процесса подготовки специалиста важно исследовать это семантическое пространство, выявить механизмы самоопределения и саморегуляции субъекта образовательной деятельности в этих координатах, разработать образовательные технологии, позволяющие вооружить будущих специалистов методикой анализа ситуаций, содержащих конструктивные и деструктивные факторы, научить прогнозировать максимально широкий спектр возможных последствий своей профессиональной деятельности, развить способность к рефлексии и коррекции собственной жизнедеятельности в этих координатах.

Для подготовки специалиста геологического профиля созидательная культура имеет особое значение, в силу того, что реализуемые им технологические и инженерные проекты в геологической отрасли в своем предметном результате содержат конструктивное решение какой-либо природно-геологической или инженерно-технологической проблемы, но нередко способами и средствами, наносящими существенный вред природе и окружающей среде, а в конечном итоге – человеку. Способность объективно определить степень социальной полезности собственной жизнедеятельности и профессионального

труда является одним из проявлений созидательной культуры специалиста.

Сущность созидательности не ограничивается содержанием, противовесным разрушению. Созидательность следует рассматривать как некое противопоставление категории «создание», означающей разовое, завершенное действие или длительный процесс, стремящийся к завершению (например, создание материального продукта). Созидание указывает на непрекращающийся, постоянный процесс производства творческого продукта, каковым может быть как и объект проектной деятельности (к примеру, гидрогеологическое сооружение), так и сам субъект этой деятельности (его развитие, самосовершенствование, самосозидание). Поэтому термин *созидательность* совершенно четко передает суть зарождающихся общественных процессов: сегодня необходимо уже не столько *создавать*, сколько *созидать*, не останавливаться, находить все новые пути развития – постоянно стремиться к инновационности. Становится все более очевидным осознание невозможности решения проблем нового мира старыми средствами и при помощи старых стереотипов мышления.

В педагогической науке *созидательная деятельность* чаще ассоциируется с творческой, изобретательской деятельностью. На педагогическую, воспитательную значимость трансформации учебного труда в целенаправленную созидательную деятельность указывают Е.А.Климов, Н.И.Кузьмина, А.М.Новиков, Э.И.Сокольников и др. Творя, человек созидает не только материальный мир, но и самого себя, часто опосредованно следуя изменениям окружающей экосистемы.

Стратегия развития современного российского общества, находящегося в состоянии глубокого кризиса, рассматривает образование как особую сферу созидания и самосозидания человека, подготовки свободных, творческих, высоко духовных личностей, способных не только к самосозиданию, но и к позитивному преобразованию общества.

А.М.Новиков, рассматривая культуру в самом широком смысле, выделяет в ее содержании два компонента: во-первых, объективные результаты деятельности людей (машины, технические сооружения, результаты познания книги, произведения искусства, нормы права и морали); во-вторых, субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (ощущения, восприятия, знания, умения, производственные и профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрение, способы и формы взаимного общения людей) [2]. Для исследования созидательной культуры специалиста выделение в культуре объективных и субъективных компонентов имеет важное методологическое значение, реализуемое в подходах к выбору содержания образования и разработке технологии ее формирования как процесса освоения обучающимся объективных элементов созидательной культуры и проектного опыта.

Профессиональная культура специалиста выступает как интериоризированная общая культура, специфическим образом спроецированная в сферу профессиональной деятельности. По своей сути она представляет собой интегральное качество личности профессионала, выступающее в качестве предпосылки эффективного решения профессиональных задач, обобщенного показателя его профессиональной компетентности, условия профессионально-личностного развития и самосовершенствования.

В содержательном отношении созидательная культура рассматривается нами как составная часть базовой культуры личности и ее профессиональной культуры. Именно та ее часть, которая определяет социально и профессионально ответственное отношение к профессиональной деятельности специалиста и ее результатам, ее инновационный и преобразующий, творческий характер. Выявление сущности созидательной культуры специалиста

геологического профиля и последующего проектирования содержания образовательной деятельности предполагало выделение ее структуры. При разработке ее структуры мы исходили из философского методологического принципа единства общего, особенного и индивидуально-неповторимого.

В структуре созидательной культуры специалиста мы выделяем три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: мотивационный, когнитивно-деятельный и личностно-творческий.

Мотивационный компонент созидательной культуры специалиста геологического профиля включает систему ценностей, установок, потребностей и интересов личности, регулирующих созидательную деятельность и определяющих стратегию ее поведения, позицию, ценностное социально-ответственное отношение к результатам своего труда и способам решения профессиональных задач.

Содержание мотивационного компонента представлено мотивацией к созидательной деятельности, проектным видением мира, познавательными потребностями, стремлением к успеху, настойчивостью, уверенностью, социальной ответственностью, исследовательской инициативностью, инновационностью, ориентацией на творчество и саморазвитие в деятельности. Генерализованным, интегративным проявлением мотивационной сферы личности выступает направленность личности, рассматриваемая как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, и характеризующая: уровнем развитости, широтой развитости, интенсивностью и действенностью.

Каждый человек, каждая личность имеет свой уровень сформированности направленности. Эти уровни различаются не только по содержанию, но и по огромному разнообразию личностных черт, выполняемым функциям, группировке и субординации признаков, компонентов. Это обуславливает личное многообразие разных людей, уникальность каждого человека.

Из всего этого многообразия характеристик мотивационной сферы нами выделяется созидательная направленность личности, в ее двух формах: воззренческой и побудительной. А.М.Новиков определяет мировоззрение личности (индивидуальное мировоззрение) как «систему имеющихся у нее понятий и представлений о мире: природе, человеке, обществе и о самой себе, своем месте, своей роли в этом мире». Оно формирует в сознании личности индивидуальную (в том числе и профессиональную) картину мира.

Созидательная направленность личности профессионала складывается из социальных установок, убеждений, предпочтений, потребностей и интересов личности, доминирующих мотивов и ценностных ориентаций, определяющих ее отношение к творческой деятельности и меру активности личности по преобразованию внешнего и своего внутреннего мира. Созидательная направленность личности определяет те детерминанты ее поведения, которые характеризуют предмет преобразования (на что направляет личность свои творческие усилия), его побудительные силы (почему личность трудится творчески?) и меру активности (насколько важна для специалиста творческая деятельность?).

Научное мировоззрение делает для человека понятным мир природы, человека и общества, формирует просвещенное сознание, вооружает совокупностью исходных философских принципов и методов познания и преобразования действительности, обогащает человека системой духовно-ценностных ориентаций. Ценностная ориентация определяется как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, выраженное в его поведении, деятельности. Система ценностных ориентаций личности образует своего рода ось сознания, обеспечивающую ее устойчивость, преемственность определенного типа поведения и деятельности.

Система ценностных ориентаций определяющим образом влияет и на на-

правленность активности личности на созидательную социальную и профессиональную деятельность, развитие нравственных качеств личности, стремление к профессиональному росту и самосовершенствованию, самореализации. Такая направленность проявляет сформированную в сознании специалиста совокупность социально и профессионально важных и значимых мотивов, склонностей, сложившихся интересов, убеждений, идеалов – то есть проявляет определенную жизненную позицию личности.

Когнитивно-деятельный компонент проектно-созидательной культуры представлен проектной компетентностью специалиста и включает в себя систему научных знаний и проектных умений, составляющих проектные компетенции которыми владеет специалист при разработке и реализации инженерно-технологических и социальных проектов, решении профессиональных задач и задач самосовершенствования и саморазвития на основе проектного подхода.

Проектная компетентность, по мнению Н.В.Матяш, – это интегративная характеристика субъекта деятельности, выражающаяся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе принципов природо- и культуросообразности [1].

Проектная компетентность неразрывно связана с проектной деятельностью и процессом проектирования, проявляется в осознании смысла и значимости проектной деятельности, владении специальными знаниями, умениями и навыками, обоснованном выборе и оптимизации проектных решений в случае их многовариантности, наличии способности применять эти знания и умения в конкретной профессиональной сфере. Проектная деятельность имеет собственное содержание, которое подразумевает широкий перенос усваиваемых знаний в новые условия.

Предметно-практическая составляющая созидательной деятельности специалиста геологического профиля выражается в создании и реализации конкретных технологических и инженерных проектов, уникальных для конкретных геологических или инженерных условий, подверженных воздействию не всегда прогнозируемых внешних обстоятельств и факторов.

Доминирование в профессиональной деятельности специалиста геологического профиля проектной деятельности обусловило содержательное наполнение когнитивно-деятельного компонента его созидательной культуры. В нашем исследовании он представлен проектной компетентностью специалиста, включающей в себя информационную, операционально-технологическую и коммуникативную компетенции, содержанием которых являются знания основ проектирования, опыт работы с информацией, умение работать в команде, конструировать при этом собственные инновационные технологические подходы к решению задач в динамично меняющихся нестандартных ситуациях, творческую активность в профессиональной преобразовательной деятельности.

В структуре компетенций мы выделяем теоретическую и практическую готовность специалиста для осуществления того или иного вида деятельности, для которых свойственны свои формы умений. В соответствии с этим проектная компетентность специалиста геологического профиля наполнена следующим содержанием.

Информационная компетенция. Готовность специалиста к проектно-созидательной деятельности предполагает у него владение информационными технологиями, способность работать со всеми видами информации, наличие аналитических, прогностических, и рефлексивных умений.

Операционально-технологическая компетенция предполагает наличие у специалиста знаний о структуре проектной и исследовательской деятельности, умения самостоятельно выделять существенные

противоречия в оцениваемой профессиональной и социальной ситуации, умение формулировать проблему, умение выдвигать и обосновывать гипотезы, умение планировать деятельность, умение формулировать цели и задачи, умение применять интегрированный инженерно-геологический межпредметный опыт проектирования и реализации проектов, умение строить эксперимент, опыт организации и руководства проектом, умение оформлять и представлять результаты проекта.

Коммуникативная компетенция включает в себя умения не только эффективно разрабатывать коммуникативную стратегию проектирования и реализации проекта, но и умения овладевать необходимым опытом саморазвития, самосовершенствования и самореализации в процессе взаимодействия с другими субъектами профессионального сообщества и социума.

Личностно-творческий компонент проектно-созидательной культуры специалиста проявляется в его качествах и способностях, которые обеспечивают возможность осуществления профессиональной деятельности на творческом уровне. Личностно-творческий потенциал специалиста представляет собой систему профессионально-значимых качеств, которые обеспечивают возможность успешного решения профессиональных творческих задач определенного уровня сложности. В проектно-созидательной культуре его составляют: творческое мышление, субъектность, творческая продуктивность.

Таким образом, созидательная культура является одной из базовых характеристик личности специалиста геологического профиля и образуется в сфере условного слияния созидательной направленности личности, проектной компетентности, основанной на владении системой проектных компетенций, а также активно развивающегося и реализуемого творческого потенциала личности.

Созидательная культура по своей структуре является системно-функциональной,

по взаимосвязи компонентов – технологической, а по признакам обеспечения эффекта деятельности – системно-синергетической. В соответствии с этим созидательная культура определяется как интегративное качество личности, в котором как целостность представлены мотивационный, когнитивно-деятельный и личностно-творческий компоненты. Она проявляется в преобразовательной деятельности специалиста, соответствующей социально-ценностным ориентирам, нормам культуры, включая нравственные нормы отношения к природе, окружающей среде и социуму, этическим и проектно-технологическим нормам профессии. Проектно-созидательная культура охватывает не только процессы создания материальных ценностей, но и состояния личности, продуктивные процессы усвоения социальных ценностей и проектного опыта жизнедеятельности.

Личность, овладевшая созидательной культурой, – это субъект, способный само-

стоятельно осуществлять проектировочную деятельность от замысла и проектирования до преобразовательного результата и реализации индивидуальных программ жизнедеятельности на основе общечеловеческих ценностей. Созидательная культура специалиста геологического профиля, представляет собой меру и способ творческой самореализации личности в социально значимой профессиональной деятельности по преобразованию окружающего мира, в саморазвитии и самосовершенствовании на основе проектного опыта.

Литература

1. Матяш, Н.В. Методика оценки проектной компетентности студентов / Н.В. Матяш, Ю.А. Володина [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3(17).

2. Новиков, А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2010. – 28 с. ■

УДК 37.034:17.032

НРАВСТВЕННЫЕ УБЕЖДЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

О.С. Ильичева

Аннотация

В статье обосновывается необходимость формирования нравственных убеждений студентов торгово-экономического колледжа; показывается, что нравственные убеждения являются компонентом нравственного сознания.

Ключевые слова: нравственное сознание, структура, убеждение, студент.

Abstract

The article grounds the necessity of developing moral awareness of students of college of commerce and economy. The author proves that moral beliefs are a component of moral awareness.

Index terms: moral awareness, structure, belief, student.

В современных условиях характерное для человеческой цивилизации усложнение взаимосвязей между всеми сторонами жизни общества, между континентами, странами, регионами, усложне-

ние целей, средств и условий деятельности вызывает необходимость становления нравственных отношений между людьми.

Следует отметить, что суть социально-экономических изменений в нашей стране

осознается далеко не всеми людьми, что не только сказывается на отношениях между людьми, но и дестабилизирует нравственный контекст человеческого бытия, порождает нравственные коллизии между людьми, «расшатывает системы ценностных ориентаций» [4, с.173]. Главное же заключается в том, что, если в дестабилизирующемся нравственном контексте человеческого бытия начинают действовать люди, страдающие «моральной недостаточностью» [4, с.178], то пространство отношений между людьми, которые (отношения) и есть мораль, также дестабилизируется.

В свете тех изменений, которые происходят в общественной жизни, все насущнее становится потребность в человеке, способном стабилизировать нравственный контекст бытия в целом и рыночных отношений в частности.

В любых отношениях между людьми, будь то межличностные, будь то правовые, политические или экономические отношения, присутствует моральный феномен, а люди, вступающие в различные отношения, в том числе и в торговые, экономические отношения, берут и несут ответственность не только за свои действия и поступки, но и за то, что происходит в пространстве таких отношений.

В силу своего всепроникающего характера, мораль, как отмечает А.А.Гусейнов, делает возможными отношения «между людьми во всем их конкретном многообразии. Она как бы связывает людей до всех связей, очерчивает тот идеальный универсум, внутри которого только и может разворачиваться человеческое бытие как человеческое <...> Мораль и есть та самая человечность, без которой отношения людей никогда бы не приобрели человеческого (общественного) характера» [3, с.22–23].

Соглашаясь с В.П.Бездуховым и Т.В.Жирновой в том, что «правила цивилизованного рынка действуют только тогда, когда субъекты финансово-экономической деятельности придерживаются моральных ориентиров» [2, с.3], заметим, что нема-

ловажное значение, наряду с моральными ориентирами имеют и нравственные убеждения субъектов. Убеждения «лежат в основе экспектаций человека по отношению к нравственности других людей; опираясь в большей степени на них, он анализирует моральную практику и самого себя» [7, с.120–121] как субъекта торгово-экономической деятельности, свою нравственность и нравственность другого субъекта такой деятельности.

В этой связи актуальным становится формирование нравственных убеждений учащейся молодежи, в том числе и студентов торгово-экономического колледжа, у которых, как будущих субъектов такой деятельности, должны быть нравственные убеждения в том, что отсутствие моральных ориентиров в деятельности усугубит социальную ситуацию в обществе, породит конфликты в торгово-экономической сфере.

Анализ научной литературы показывает, что у ученых, исследующих проблему убеждений, нравственных убеждений личности учащегося, человека, отсутствует единая точка зрения относительно того, являются ли нравственные убеждения структурным компонентом мировоззрения (Г.Е. Залесский, П.П. Лямцев, Э.И. Моносзон, Р.М. Рогова), сознания – нравственного сознания (О.Г. Дробницкий, А.И. Титаренко) или индивидуальной нравственности человека (Т.С. Лапина).

Четкое понимание того, являются ли нравственные убеждения структурным компонентом гуманистического мировоззрения, нравственного сознания или индивидуальной нравственности человека, необходимо потому, что оно (понимание) послужит отправным моментом для определения подходов, содержания и методов формирования нравственных убеждений студентов колледжа, для определения теорий и концепций, которые войдут в состав методологического обеспечения нашего исследования. При этом возникает вопрос: «Есть ли общее, объединяющее точки зре-

ния ученых относительно понимания ими нравственных убеждений в качестве структурного компонента сознания, мировоззрения, индивидуальной нравственности?».

Другими словами, раскрытию содержания понятия «нравственное убеждение студента торгово-экономического колледжа» предшествует осмысление нравственных убеждений как компонента мировоззрения, нравственного сознания и индивидуальной нравственности человека.

В данной статье основное внимание концентрируется только на проблеме нравственных убеждений как компонента нравственного сознания.

Осмыслим исследования, в которых ученые в качестве структурного компонента нравственного (морального) сознания выделяют нравственные убеждения. При этом мы употребляем такие термины, которые используют ученые. Речь идет о том, что они ведут речь то о моральном сознании, то о нравственном сознании, содержание которых все-таки различно. На такое различие, в частности, указывает О.К. Позднякова.

Так, ученый, при разработке проблемы морально-этической педагогической рефлексии, опираясь на идею В.С. Степина о том, что каждому уровню рефлексии соответствует свой тип знаний и свой способ оформления категорий [12, с.278–279], подчеркнув, что нравственная рефлексия осуществляется в рамках нравственного сознания, моральная рефлексия – морального сознания, этическая рефлексия – этического сознания, пишет, что «нравственное сознание учителя в контексте уровней рефлексии есть знание себя, своих целей, мотивов, установок, ценностей, есть отношение к себе как к человеку и к профессионалу. Моральное сознание учителя есть знание им того, что его деятельность есть определенный тип отношений к миру, к людям и к себе, пространство которых (отношения) есть мораль, есть знание им понятий морали, педагогической морали, берущихся, рассматриваемых в норматив-

но-оценочном смысле. Этическое сознание учителя есть знание им категорий этики, педагогической этики, рассматриваемых в теоретическом смысле, есть отношение к этике, к педагогической этике» [9, с.67].

Л.М. Архангельский в качестве структурных компонентов индивидуального морального сознания выделяет нравственные чувства, являющиеся формой сознания, в которой знания и убеждения находят свое истинное бытие; знания, являющиеся формой связи индивидуального морального сознания с внешним миром; нравственные убеждения, являющиеся формой субъективного принятия требований должного [1, с.124–138]. При этом Л.М. Архангельский подчеркивает, что нравственные убеждения являются ядром индивидуального морального сознания, в формировании которых участвуют все компоненты человеческой психики: ум, характер, чувства [1, с.125].

Осмысление идей Л.М. Архангельского о структуре индивидуального морального сознания показывает, что ученый рассматривает его структуру в неразрывной связи с мировоззрением. Так, не выделяя моральные взгляды в качестве структурного компонента индивидуального морального сознания, ученый подчеркивает, что они, являясь составной частью мировоззрения, испытывают на себе разностороннее влияние и осуществляют связь мировоззрения с поведением [1, с.133].

Если исходить из положений о том, что сознание, нравственное сознание есть не только знание, но и отношение (С.Л. Рубинштейн [10, с.310], В.П. Зинченко [5, с.23]), что нравственное сознание есть субъективный способ существования нравственных отношений [9, с.27], что мировоззрение есть состояние сознания, то становится понятной связь мировоззрения и нравственного сознания.

Суть такой связи заключается в том, что «нравственное сознание на своих «высших этажах» поднимается до отображения общей картины человеческого бытия,

выступает в качестве части мировоззрения и одновременно обнаруживает свою роль в философском обосновании нравственных идеалов» [13, с.34].

Следует также отметить, что ученые не сводят мировоззрение только к взглядам, убеждениям, идеалам, принципам и т.д. Мировоззрение есть интегральное определение ценностного отношения человека к миру, оно организует всю систему отношений. Подтверждение сказанному мы находим у М.С. Кагана и В.Н. Сагатовского. «Мировоззрение, – пишет М.С. Каган, – есть не что иное, как система ценностей <...> как интегральное определение ценностного отношения человека к миру» [6, с.156–157]. В.Н. Сагатовский подчеркивает, что содержательное ядро мировоззрения образуется именно той формой жизни нашего духа, которая дает ответ на вопрос: «Во имя чего?» – ответ, который организует всю систему человекомиренных отношений. Такой формой является ценность, или жизненный смысл [11, с.15].

Сущность ценностного отношения, как отмечает В.Н. Сагатовский, заключается в ответе на вопрос: «Как возможен ценностный подход и в чем высшая правда?». В самой формулировке ценностного отношения отчетливо выявляются два его уровня: методологический (как существуют ценности и как они регулируют деятельность человека) и мировоззренческий (соотношение различных систем ценностей) [11, с.192].

На методологическом уровне аксиологического отношения, которое является формой связи субъекта деятельности с людьми, выясняется, что ценности существуют объективно. На мировоззренческом уровне аксиологического отношения выясняется соотношение различных систем ценностей.

Поскольку ценности, согласно М.С. Кагану, являются ядром мировоззрения, согласно В.Н. Сагатовскому, – формой жизни, постольку субъект торгово-экономической деятельности, говоря словами

М.С.Кагана, «может отражать объективные (социальные. – *О.И.*) связи и отношения, то есть познавать мир; он может рассматривать его значение для себя как субъекта, то есть ценностно его осмыслить» [6, с.66], споспешествуя извлечению пользы другим человеком, смягчению и снятию конфликтов в торгово-экономической сфере. На мировоззренческом уровне ценностного отношения становится возможным дать ответы на вопросы: «Во имя чего?» и «Каков путь?».

Дальнейший анализ научной литературы показывает, что ученые, выделяя эмоциональный и рациональный уровни морального сознания, раскрывают их содержание. Так, согласно В.Т. Мишаткиной рациональный уровень сознания является результатом целенаправленного формирования морального сознания в процессе обучения, воспитания и самовоспитания. Итогом становится моральная компетентность, включающая 1) знание принципов, норм, и категорий, входящих в систему морали; 2) понимание сущности моральных норм и принципов; 3) принятие нравственных норм и принципов и их включение в собственную систему взглядов и убеждений [8, с.117–118].

Осознавая тот факт, что Т.В. Мишаткина прямо не говорит, что нравственные убеждения является компонентом морального сознания, мы полагаем, что предлагаемая ученым структура моральной компетентности может быть экстраполирована и на структуру морального сознания, в которой вычленяется такой его компонент как нравственные убеждения. Наше убеждение основывается, во-первых, на том, что моральная компетентность, согласно Т.В. Мишаткиной, является результатом формирования морального сознания в процессе обучения, воспитания и самовоспитания. Во-вторых, принятие нравственных норм и принципов и их включение в собственную систему взглядов и убеждений, как подчеркивает О.К. Позднякова, осуществляется с помощью сознания, сопровождается

сознанием. Эту процессуальную сторону отражают понятия «нравственное формирование», «нравственное развитие». Принятию нравственных норм и принципов предшествует формирование нравственных норм, принципов, которые могут быть приняты или не приняты [9, с.26].

Осмысление идей Т.В. Мишаткиной о компонентах рационального уровня нравственного сознания человека показывает, что в результате понимания и принятия моральных норм и принципов у человека формируются взгляды и убеждения.

Литература

1. *Архангельский, Л.М.* Курс лекций по марксистско-ленинской этике: учеб. пособие / Л.М. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 318 с.
2. *Бездухов, В.П.* Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование / В.П. Бездухов, Т.В. Жирнова. – М.: МПСИ, 2008. – 202 с.
3. *Гусейнов, А.А.* Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
4. *Зеленкова, И.Л.* Прикладная этика: учеб. пособие / И.Л. Зеленкова. – Минск: ТетраСистемс, 2002. – 208 с.
5. *Зинченко, В.П.* Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
6. *Каган, М.С.* Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
7. *Лапина, Т.С.* Проблема индивидуальной нравственности / Т.С. Лапина // Мораль и этическая теория. – М.: Наука, 1974. – С. 106–143.
8. *Мишаткина, Т.В.* Структурно-функциональный анализ морали. Этика: учеб. пособие / Т.В. Мишаткина. – Минск: Новое знание, 2002. – С. 100–128.
9. *Позднякова, О.К.* Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя / О.К. Позднякова. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.
10. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
11. *Сагатовский, В.Н.* Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. / В.Н. Сагатовский. – Ч. 1. – Введение: философия и жизнь. – СПб.: СПбГУ, 1997. – 224 с.
12. *Степин, В.С.* Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
13. *Федосеев, П.Н.* Мировоззрение, философия, наука / П.Н. Федосеев. – М.: Знание, 1979. – 64 с. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.015.3:5.01

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО (ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО) ПРОСТРАНСТВА КАРТИНЫ

К.Г. Репина

Аннотация

В статье дается определение художественному пространству картины, анализируются психологические подходы к изучению искусства и в частности взгляды на вопрос формирования и восприятия пространства картины как одного из факторов создания образа картины студентами художниками. Рассмотрены идеи взаимосвязи видов и типов пространства с особенностями личности студентов и возможность применения данных исследований в области развития личности и творчества в процессе обучения.

Ключевые слова: художественное пространство картины, восприятие картины, пространство, личность, особенности личности, психолого-педагогические методы.

Abstract

In article definition is made of art space of a picture, psychological approaches to studying of art and in particular views of a question of formation and perception of space of a picture as one of factors of creation of an image of a picture students artists are analyzed. Ideas of interrelation of types and space types with features of the identity of students and possibility of application of these researches in the field of personality and creativity development in the course of training are considered.

Index terms: art space painting, perception of the painting, space, identity, personality, psychological and pedagogical methods.

Перед каждым студентом-художником при создании художественного произведения встает проблема создания образа. Одним из наиболее важных средств создания образа является художественное пространство. Художники в разные эпохи по-разному выражали пространство картины. Как пример – пространство иконы – неглубокое, плоское, а пространство в реалистической живописи – глубокое, насыщенное воздухом, с четкой линейной и свето-воздушной перспективой. В процессе создания картины студент-художник изображает не только реальное пространство, но и свои личные ощущения от восприятия увиденного. Из этого следует, что в основе передачи пространства заложен как раци-

ональный элемент физического познания мира, так и эмоциональный, психологический, выражающий наши ощущения и переживания. Данное замечание объясняет сложность преподавания дисциплин специальности «изобразительное искусство» и в частности «теории пространственного построения» студентам-художникам. Программа и методика преподавания данной дисциплины должна опираться не только на теоретические данные из области искусства, но и на исследования психологических особенностей личности студентов. Основываясь на вышеизложенных предположениях область данного исследования находится на междисциплинарном уровне педагогической психологии, психологии

искусства, психологии личности и методике преподавания изобразительного искусства и затрагивает вопросы определения художественного пространства картины, особенности восприятия пространства, психологические особенности творческого процесса, особенности личностного предпочтения типов и видов художественного пространства и применения их в процессе создания образа, развитие творческой активности личности посредством психолого-педагогических методик.

Изучение пространства картины вызывает сложность в первую очередь из-за широкого понимания и определения художественного (изобразительного пространства картины). Словарь изобразительного искусства гласит, что «... в отличие от физического пространства-времени, обладающего определенной структурой (протяженностью, мерностью), в изобразительном искусстве создается особое – концептуальное пространство, характеризующееся иными измерениями. Физическое пространство как таковое недоступно сознанию человека; с помощью органов чувств мы воспринимаем лишь пространство явлений в системе отношений, возникающих от наполненности пространства материальными телами, имеющими конкретную массу, протяженность, скорость передвижения. Поэтому в художественном творчестве пространство и время используются в качестве композиционного материала. В натуралистическом изображении не возникает проблем различия физического и изобразительного пространства. В художественном творчестве существует обусловленность структуры изобразительного пространства особыми отношениями зрительной (картинной) плоскости и мыслимой (воображаемой) глубины, направленности, масштабности изображения...» [8].

Психология рассматривает проблему создания художественного пространства картины и творческого процесса в целом с точки зрения нескольких процессов: физиологического восприятия окружающего

мира, переработки полученной информации в зависимости от жизненного опыта, то есть процесс индивидуального восприятия, и процесс создания картины, другими словами творческий процесс. Последние два компонента – формирование индивидуального художественного видения и умение создавать образ в картине являются важными задачами в процессе подготовки студентов художников. Вследствие чего справедливо предположить, что программа подготовки студентов по изобразительному искусству не может основываться только на сведениях из собственной области, но и должна включать данные исследований психологов. Рассмотрим процесс восприятия, как первую ступень в процессе создания образа с точки зрения психологии.

Восприятие пространства играет большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека. Восприятие пространства представляет собой отражение объективно существующего пространства и включает восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов, их рельефа, удаленности и направления, в котором они находятся.

Определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и одновременный анализ положения собственного тела относительно окружающих предметов совершаются в процессе двигательной деятельности организма и составляют особое высшее проявление аналитико-синтетической деятельности, называемое пространственным анализом.

Восприятие формы предметов обычно осуществляется с помощью зрительного, тактильного и кинестетического анализаторов.

В восприятии формы предметов принимают участие три основные группы факторов:

1. Врожденная способность нервных клеток коры головного мозга избирательно реагировать на элементы изображений,

имеющие определенную насыщенность, ориентацию, конфигурацию и длину.

2. Законы образования фигур, форм и контуров, выделенные гештальтпсихологами.

3. Жизненный опыт, получаемый за счет движений руки по контуру и поверхности объектов, перемещения человека и частей его тела в пространстве.

Воспринимаемая величина предметов определяется величиной их изображения на сетчатке глаза и удаленностью от глаз наблюдателя. Приспособление глаза к четкому видению различно удаленных предметов осуществляется с помощью двух механизмов: аккомодации и конвергенции.

Восприятие глубины и удаленности предметов осуществляется главным образом благодаря бинокулярному зрению. Восприятие глубины может достигаться благодаря вторичным признакам, являющимися условными сигналами удаленности: видимая величина предмета, линейная перспектива, загораживание одних предметов другими, их цвет.

Одним из важных моментов пространственного различения является восприятие направления, в котором находятся объекты по отношению к другим объектам или наблюдателю [7].

Описаны многочисленные факты и условия ошибок в восприятии, главным образом зрительные иллюзии. Данные эффект часто используют как средство выразительности в живописи и графике, примером может служить картина сюрреалиста С. Дали «Незримые конь, лев и спящая женщина», где в одном образе попеременно можно видеть три.

«Существование явления иллюзии убеждает в том, что существуют какие-то общие факторы, вызывающие возникновение зрительных иллюзий. Иллюзии могут объясняться свойством целостности восприятия: мы воспринимаем видимые нами фигуры и их части не отдельно, а в некотором соотношении, и свойства всей фигуры ошибочно переносим на ее части (если

целое больше, то больше и его части). Переоценка вертикальных линий объясняется тем, что движения глаз в вертикальной плоскости требуют большего мышечного напряжения, чем движения в горизонтальной плоскости. Поскольку интенсивность мышечного напряжения может служить мерой пройденного пути, вертикальные расстояния кажутся нам больше горизонтальных.» [7]. Можно утверждать, что иллюзия характеризуется наличием сенсорных сообщений, по иному расшифрованное человеком. Подведя итог вышесказанному можно утверждать, что восприятие людей происходит по одинаковым процессам, а значит, возможно создавать нужные иллюзии и вызывать предсказуемые эмоции от картины. Однако оригинальность картины зависит от индивидуальности творческого процесса.

Известно, что художник – это, прежде всего, существо, выражающее себя, свои внутренние проблемы, свои конфликты души. Исходя из этого с точки зрения психологии важная функция искусства – психотерапевтическая или психорегулирующая. Другими словами, искусство существует не только для того, чтобы мы духовно познавали мир, но и для самовыражения человека. Понимание процесса самовыражения художника заключается в осознании процесса самого творчества.

Существуют три основных смысловых уровня творчества (драматического произведения):

«1. Уровень конкретной реальности. Процесс творчества основан на том, что художник где-то что-то услышал или увидел.

2. Уровень поэтической метафоры. Он побуждает более широкие аллегорические ассоциации. Здесь уже идет осмысление и обобщение. Творчество становится психологизированным.

3. Уровень фантазийности автора. В этом случае художник творит на основании своих переживаний, своих внутренних конфликтов, на основании своих особенностей. То есть, в этих произведениях по

сути растворен сам художник, со своими особенностями. У художника, в этом случае имеет место внутренний конфликт и он его выражает.

Любой художник, драматург, музыкант, создаёт свое произведение на основании вышеприведённых трёх основных смысловых уровнях драматического произведения. Чаще всего, художник использует взаимосвязь между этими тремя уровнями» [4, с.22–23].

Аналогично данным уровням существует несколько психологических подходов к изучению природы процесса творчества – рациональный, интуитивный и психоаналитический. В рамках *рационального подхода*, «художественное творчество определяется рациональными психическими процессами, мышлением, интеллектом, а также обычным чувственным восприятием реальности. Такого подхода придерживался Г.Гегель и полагал, что в процессах художественного творчества особая роль принадлежит сознанию. Однако, он считал, что хотя талант художника зависит от природной одарённости, последняя нуждается для своего развития в культуре мысли, а также в упражнении и приобретении навыков.

Согласно второму, *интуитивистскому подходу*, в основе художественного творчества лежит художественная интуиция, как наивысшая форма постижения мира, как неосознаваемого иррационального порыва вдохновения, как высшая форма познания, как бескорыстное мистическое созерцание, полное слияние субъекта со специфическим объектом – динамической, духовной сущностью мира. По А. Бергсону, – это бессознательный, инстинктивно-образный принцип и стимул творчества. Существуют *промежуточные подходы* к художественному творчеству – «фрейдистский» или психоаналитический подход. Согласно ему в творчестве отводится важная роль бессознательному, но в то же время, имеет место детерминизм, то есть некая определённости и предсказуемость. Художественное творчество понимается,

согласно психоаналитическому подходу, как своего рода «заместительные» образования, в которых первичные влечения и эмоции путём сублимации («возгонки») находят частичное удовлетворение в замаскированной символической форме» [4, с.13–21].

Изобразительное искусство по-иному подходит к изучению процесса творчества и акцентирует свое внимание на техниках и методиках создания образа и важную роль отводит грамотному созданию художественного пространства картины как средству выразительности. В философской и искусствоведческой литературе вопросу художественного пространства уделено много внимания. Даются разнообразные определения художественного пространства, например как «плоскость, ограниченная рамой, место действия и существенный компонент самого действия. Это поле сталкивающихся физических и духовных сил. Среда, в которую погружены предметы, и существенный компонент их характеристик» [3, 25], описываются виды и типы построений художественного пространства картины (открытое, камерное, кулисное и т.д.) [5]. Подобное многообразие разновидностей строения пространства в истории изобразительного искусства предположительно можно объяснить многообразием различных стилей и направлений в искусстве, закономерностей их появления в мировой истории и особенностями восприятия каждого из них. Используя данные исследований гештальт психологов, Р.Солсо выдвинул концепцию о взаимосвязи развития мозга, сознания и появления различных стилей в искусстве.

Психолог выдвигает теорию о том, что развитие сознания проходило постепенно в течение миллионов лет, некоторые компоненты сознания были сформированы давно, а некоторые продолжают формироваться. Современное сознание человека позволяет «додумывать» и видеть несуществующие предметы или объекты, данное явление нашло свое отражение в

изобразительном искусстве. Для примера восприятия и интерпретации человеком произведения искусства Р.Солсо выбирает три направления: реалистические картины французского художника Т.Жерико, кубизм на примере творчества М.Дюшана и минималистическое искусство в творчестве Э.Келли [6].

Все три картины относятся к разным стилям в искусстве, имеют разное пространственное построение в своей основе, но каждая из них выполняет основную функцию – передает идею и чувства автора и вызывает эмоции у зрителя. Каждый из художников хотел донести до зрителя свои идеи и выбрал для этого определенную форму, что обусловлено их субъективным выбором.

Только определенная последовательность, или определенный комплекс факторов (условность искусства, информативность, мажорность или минорность по В.Аллахвердову), содержащихся в картине способны сформировать форму произведения искусства. «Художник вкладывает в эту форму определенный смысл, содержание и наивысшей целью считает разрушение содержанием формы» [1, с.34]. Подобная игра художника с содержанием и формой создает в картине определенные противоречия при восприятии зрителем. В.М.Аллахвердов предполагает, что если «текст (или картина) порождает такие осознанные и неосознанные противоречия, что решение осознанных противоречий приводит к решению неосознанных, то данный текст является художественным текстом. Он будет автоматически порождать положительные эмоции даже при многократном повторении» [1, с.59]. Каждый художник, добиваясь подобного эффекта от своей картины, использует определенные средства выразительности (или их искажение) и набор факторов для выражения собственной идеи или чувств. Подтверждение может служить и исследования Р.Арнхейма, утверждавшего, к примеру, что чувство «правильного» перспективного эффекта

возникает только тогда, когда предполагается дублирование повседневного восприятия физического постоянства. Однако, в практической творческой деятельности художников нужна степень конвергенции (перспективное искажение) целиком и полностью зависит от выразительности и значения, которые должны быть переданы [2, с.283–284].

Формат, цвет, освещенность, перспектива, количество и характер планов, количество композиционных центров их месторасположение в картине являются факторами создающими форму картины, а так же формирующими пространство картины. Тем самым мы можем предположить, что форма выражения идеи есть определенное пространство картины. А так как выбор формы полностью зависит от автора картины, то есть от его субъективных личностных качеств, то и выбор и использование определенного типа или вида художественного пространства полностью зависит от определенных свойств личности художника, его личностных характеристик.

Если перенести данное предположение на деятельность студентов, то вероятно, процесс создания образа за счет построения художественного пространства картины зависит от психологических особенностей личности. Изучая творческую деятельность студентов-художников педагогического вуза было отмечено использование ими в своих картинах только 2 или 3х типов построения художественного пространства. Предположим, что существует взаимосвязь между особенностями личности студентов и предпочтениями типов художественного пространства, то возможна корректировка и личности и творчества посредством друг друга.

На основе данного предположения было проведено исследование на базе ФГБОУ ВПО Поволжская государственная социально-гуманитарная академия факультет художественного образования, кафедра Изобразительного и декоративно-прикладного искусства. В исследовании

приняли участие студенты очной и очно-заочной формы обучения и преподаватели кафедры изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Исследование проходило в несколько этапов: Первый этап – изучение творческой действительности студентов, конкретного опыта в создании композиции картины.

Второй этап. Студентам было предложено пройти тест на выявление предпочтения того или иного типа пространства.

Третий этап. Студентам было предложено пройти тестирование по методике CAT и тест Кэттела на выявление уровня самоактуализации и особенностей личности.

Четвертый этап. Со студентами был проведен курс лекций по теории пространственного построения, в результате которого каждый студент выполнил эскизы соответствующие 7 типам художественного пространства. По итогам проделанной работы испытуемым было предложено ответить на вопросы анкеты о предпочтении того или иного типа пространства картины.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы: 29% опрошенных предпочитают камерное, направленное и кулисное пространство и имеют средний показатель самоактуализации, по тесту Кэттела имеют низкий показатель по фактору С, что характеризует человека как неустойчивого, нереалистичного, неконтролируемого, низкий показатель факторов I, L, Q2 – указывают на упорность на грани глупости, зависимость от группы.

42% опрошенных предпочитают кулисное, камерное и лабиринтное пространство и при этом имеют уровень самоактуализации выше среднего. По тесту Р.Кэттела имеют низкие показатели по факторам MD, A, B, C, F, H, Q1 – что характеризует испытуемых как – безразличных, конкретно мыслящих, неустойчивых, нереалистичных, неконтролируемых, неуверенных, замкнутых, уважающих традиционные идеи. Высокие по факторам – L, M, N, Q2, Q3 – указывают на такие черты личности, как способность

принимать условия, творческие способности, сообразительность, самостоятельность, недисциплинированность.

29% опрошенных предпочитают абстрактное и хаотичное пространство и имеют высокий уровень самоактуализации, по тесту Р.Кэттела имеют высокий показатель по шкале С, что означает – зрелость, реалистичность, спокойствие. Высокий показатель фактора I, L, Q2 говорит о способности испытуемых опираться на свои силы, независимости, о способности принимать условия (доверчивость), и характеризует как предпочитающих собственные решения.

Исследование показывает, что существует связь между психологическими особенностями личности и предпочтением того или иного типа художественного пространства картины. Иными словами можно поделить студентов по группам на основе предпочтения типов художественного пространства и посредством психолого-педагогических методик влиять на эффективность творческого развития студентов.

Введение в программу по теории пространственного построения психологических тренингов личностного роста студентов позволит развить механизмы художественного восприятия и творческого мышления студентов, что позволит студентам создавать индивидуальные творческие композиции с использованием разнообразных видов и типов художественного пространства. Подобная программа позволит студентам найти свой «язык» выразительности и активизирует их творческий потенциал.

Литература

1. Аллахвердов, В.М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений / В.М. Аллахвердов. – СПб., 2001.
2. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М., 1974.
3. Волков, Н.Н. Композиция в живописи / Н.Н. Волков. – М.: Искусство, 1977.

4. Гарифуллин, Р.Р. Психология креативности искусства / Р.Р. Гарифуллин. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004

5. Раушенбах, Б.В. Пространственные построения в живописи / Б.В. Раушенбах. – М.: Наука, 1980.

6. Solso, Robert L., 1933 – The psychology of art and the evolution of the conscious brain / Robert L. Solso. p. cm. – (MIT Press/Bradford Books series in cognitive psychology).

7. Психология восприятия [Интернет ресурс] URL: <http://www.libsis.ru/obschaya-psichologiya/psichologiya-vospriyatiya/vse-stranitsi>

8. Власов, В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. / В.Г. Власов. – СПб.: Азбука-классика, 2004–2009. [Интернет ресурс] URL: <http://slovari.yandex.ru/~книги/Словарь%20изобразительного%20искусства/Пространство%20изобразительное/> ■

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Е.В. Базарова

Аннотация

В статье определяется сущность понятия «образ мира», «личностная картина мира» и рассматриваются ее важнейшие составляющие. Избирательность внимания, коммуникабельность, субъективное участие самого обучающегося в процесс – определены как системообразующие факторы формирования индивидуальной цветовой картины мира. Данная гипотеза рассматривается в пилотном исследовании.

Ключевые слова: личностная картина мира, художественная деятельность, творческое саморазвитие личности, интеграция научного знания, субъективное мышление, избирательное восприятие.

Abstract

In article the essence of concept «an image of the world», «a personal picture of the world» is defined, then her major is considered components. Selectivity of attention, skill to communicate, a subjective inclusiveness of the being most trained in process – are defined as backbone factors of formation of an individual color picture of the world. This hypothesis is considered in pilot research.

Index terms: personal picture of the world, art activity, creative self-development of the personality, integration of scientific knowledge, subjective thinking, selective perception.

Процесс профессионального и личностного становления студента важная задача образования в ВУЗе. Субъективность личности студента не используется в процессе обучения, что является важным психологическим аспектом профессионального становления студента. Зачастую процесс обучения сводится к познавательной сфере, а современная действительность, требует от молодого специалиста адекватного восприятия окружающей действительности и быстрого реагирования на новые изменения в сре-

де. Следовательно, особенно важной психолого-педагогической задачей является формирование целостного образа мира, индивидуальной картины мира, а также развитие способности к коррекции, развитию, изменению картины мира. Формат современной личности требует процесса формирования интеллектуальной, эмоциональной, личностной, духовно-нравственной сферы. Развитие эмоционально-образной сферы возможно в процессе художественно-творческого обучения студентов, которое позволяет составлять

индивидуальную картину мира, а особенное отличие картины мира специалистов данной сферы, является появление цвета в образах мира этих студентов. Инновационные стратегии образования выводят на иной уровень личность и ее роль в общественной программе, которые являются необходимым условием для становления и расширения личностно-творческого потенциала студента как инструмента к адаптации и саморазвитию личности.

В изученной литературе (А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, Р.М. Грановская, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, С.Д. Смирнов, Л.С. Рубинштейн) авторы рассматривают психологические механизмы творческого процесса. Значимость осознания элементов предметного мира через чувства рассматривали в своих работах Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Проведены исследования Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выгодским, П.Я. Гальпериным, Д.Н. Узнадзе психологического процесса и закономерностей построения отношений «человек и среда», «человек и мир» [2, с.262]. Строение действительности и особенности функционирования этой системы в контексте художественной деятельности изучали А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов. Психолог и исследователь Б.Ф. Ломов указывает на субъективные качества личности, которые участвуют в избирательности внимания и построении зрительных образов [9, с.339]. Данные образы складываются в макет картины мира и являются небольшой структурной единицей внешнего мира, отраженной на картинной плоскости. По общему мнению ученых (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Д. Смирнов) «Образ мира» – общая система представлений человека о мире, других людях, о себе в среде и о своей деятельности. Образ мира соединяет в себе систему ожиданий, прогнозов, гипотез при взаимодействии с окружающей средой. Основой учений и теорий А.Н. Леонтьева и С.Д. Смирнова об образе мира явилось то, что мир не набор

эмоции и впечатлений, сегментов реального мира, а единая сформированная в мышлении структура [8, 13, с.152]. А.Н. Леонтьев изучил теорию деятельности, которая получила определение «психологическая теория деятельности». А.Н. Леонтьев, выделил два основных аспекта деятельности человека: «первично – в своем независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично как образ предмета, как продукт психологического отражения его свойства, которое осуществляется в результате деятельности субъекта» [6, с.84]. В работе «Образ мира» А.Н. Леонтьев объясняет и выделяет такие важные аспекты восприятия мира, как «объективные связи предметного мира», эмоционально-чувственное познание, саму среду предметного мира. Ученый определил характеристики и компоненты для генерации образа: «фактура образа», «предметность образа», «чувственная ткань». А.Н. Леонтьев о восприятии мира пишет так: « Применительно к исследованию восприятия это есть возвращение к построению в сознании индивида образа внешнего многомерного мира, мира как он есть, в котором мы живем» [7, с.254–255]. В картину мира художественно-творческой личности интегрированы разные группы знаний: теоретическая, естественно-научная модель мира, мировоззрение, мироотношение, миросозерцание личности, чувственные, эмоционально окрашенные цветовые образы мира. На данный момент классические формы обучения художественно-творческого цикла предполагают развитие умений и навыков, формирование профессионального мастерства. В данном исследовании ставится проблема формирования личности с единым спектром знаний и умений, которые интегрированы в единую картину мира личности. Сложность такого процесса в том, что образование строго разделено на отдельные предметы и соответственно предполагает получение знаний отдельно от развития эмоционально-образной сферы личности учащегося.

Процесс художественно-творческой деятельности дает возможность объединять эти знания и эмоции в единое целое и составлять единую картину мира. Развитая эмоциональная база, высокий уровень профессиональных знаний, естественно – научная картина мира, сформированная личная позиция придает «ускорение» процессу генерации и кристаллизации образа и картины мира. В процессе обучения, по мнению А.В.Кирьяковой, происходит ориентация и формирование системы ценностей личности. В осознании мира, личность проходит три фазы: 1) фаза присвоения ранее сформированного образа мира; 2) фаза – преобразования – преобразование, оценивание своего положения в мире; 3) фаза- становление личностного будущего, определение смысла для себя, формирование «Я-концепции», формирование ценностного отношения к действительности [3, 4]. Задача эффективного педагогического воздействия: сформировать у учащегося позицию активного восприятия информации и перевод знаний в единую структурированную цветовую картину мира. Педагог не способен в полной мере указать на то, каким цветом, при помощи каких образов ученик может сформировать картину мира, осознать и определить свое место в мире. Индивидуальные ценностные ориентации, уровень восприятия определяют субъективную позицию личности учащегося, определяют линию его поведения и следовательно, картину мира.

Психологический процесс формирования картина мира личности происходит через формирование мировоззрения, механизмов субъективного мышления, а также в процессе художественно-творческой деятельности. Человек в творчестве создает и воссоздает свою структуру мира, «свой мир», что ведет к саморазвитию, индивидуальной реализации, формированию умения ставить цель и достигать ее. По мнению С.Л.Рубинштейна, формирование психологически развитого человека происходит через деятельность [12,

с.13]. В своем исследовании по развитию личностной картины мира Л.П.Мошейко указывает на руководящую роль в данном процессе самопознания, самомотивации и утверждает, что «самомотивация...в процессе развития его личностной картины мира, способствует его включению в личностное понимание мира посредством конструирования понятия или образа» В ходе данного исследования Л.П.Мошейко выделяет основные показатели сформированного образа мира: умение выделить признаки и качества предмета, умение описать образ наблюдаемого предмета на основе выделенных качеств, умение воплотить и трансформировать полученный при помощи логических поисков образ на картинную плоскость [10, с.17]. Образ и картину мира изучали Е.Ю. Артемьева, Г.А. Берулава, Б.М.Величковский, Е.А.Климов, А.Н.Леонтьев, В.С.Мухина, В.Ф.Петренко, В.В.Петухов. Основные функции творческого самовыражения, а соответственно и понимания мира выделены Ю.Е.Мужичковой: 1) познавательная функция – позволяет составить картину окружающей действительности, картину мира, развитие рефлексии; 2) развивающая функция – определение и развитие смыслообразующих установок, расширение опыта, самоактуализация; 3) коммуникативная функция – общение со средой при помощи символов и знаков; 4) защитная функция – формирование психологической защиты в процессе творчества; 5) психологическая саморегуляция – снятие нервного напряжения в процессе творчества [11, с.12]. Становление целостной и гармоничной системы между личностью и миром возможна в результате кропотливой работы по отбору наиболее ярких и характерных образов действительности, а также в процессе от избирательного восприятия к созерцательному мышлению и наконец переход в целостную модель мира в индивидуальном пространстве каждого творца. Психолог С.П.Иванов указывает на особую психологическую роль в формировании

отношения к миру через духовно-творческую деятельность, выделяет особое внимание роли субъективного отношения к миру и людям. С.П.Иванов в своей работе «Психология художественного действия субъекта» указывает на то, что в процессе творчества осуществляется «духовно-практическое производство Человека, запечатленное в его субъективном состоянии как человеческая ценность субъект-субъектных и субъект-объектных отношений» [2, с.178–179]. Психологическое значение художественно-творческой деятельности по созданию картины мира обозначает «становление духовного мира личности как активно и творчески действующего субъекта», происходит освоение накопленного культурно-исторического опыта, «аккумулировавших психосоциальный потенциал субъективной стороны человеческой деятельности» [2, с.423]. Процесс самоопределения направлен на понимание внутренней структуры взаимоотношений природы и человека, субъективный аспект данного взаимодействия изучен многими учеными (А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев, В.Т.Ганжин, С.К.Бондырева). Через миропонимание и мироотношение складывается система ценностей, психологически твердая позиция личности. В творческой деятельности происходит активный процесс синтеза и гармонизации действительности. Психолог С.П.Иванов выделяет особое значение в становлении понимания человека в мире процессу формирования мироощущения «от чувства неразделенности – слиянности с природой до отстраненно-созерцательного, возвращающего человека в состояние единства» [2, с.156]. Процесс формирования картины мира с психологической точки зрения тесно взаимосвязан в сознании человека со складыванием таких понятий как мирозерцание, мировосприятие, миропонимание. В свою очередь мировосприятие, мирозерцание, миропонимание складывается в мировоззрение. Понятие мировосприятия понимается как сбор информации, а мирозерцание раскрывает процесс гар-

моничного отношения, в котором противоречия между явлениями действительности не обостряются, каждое явления находит свое место в выстраиваемой модели мира. В работах психолога С.Л.Рубинштейна определена линия эволюции субъективного познания действительности: «познание», затем «эстетическое переживание» и наконец, «созерцание». Человек в процессе восприятия и созерцания окружающего мира переходит из внутренних границ осознания себя в плоскость осознания себя в среде и определение своего места. Рубинштейн Л.С. так описывает этот процесс: «...Бесконечность мира и причастность к нему человека, созерцание его мощи и красоты, есть непосредственно данная завершенность в себе. Совершенство явления, увековеченное в своем непосредственном бытии, – это и есть эстетическое как непосредственный пласт души...Величие человека, его активность проявляются не только в деянии, но и в созерцании, в умении правильно постичь и правильно отнестись ко Вселенной, к миру, к бытию» [12, с.342–343]. Программы художественно-эстетического цикла направлены на поэтапное формирование умения, расширение объема знаний и представлений учащих об искусстве, а также способствуют объективности и компетентности их суждений о среде и формированию картины мира. Вся эта информация является тем основанием, на котором у студента постепенно зарождается, а затем развивается эстетическое отношение к действительности, эстетический вкус, умение создавать цветочные и эмоциональные образы действительности [1, с.46–59]. Каждый студент, созерцая мир, создает свою оболочку, свое ощущение. У студентов, которые работают над образом, накапливаются впечатления, которые трансформируются в субъективную, индивидуальную картину мира. В процессе возникновения замысла, образа, начинает работать воображение, фантазия, мышление, происходит отбор художественных средств, способов, в определенном на-

правлении. В результате замысел развивается, конкретизируется, уточняется в образ мира, картину мира [14, с.7].

Особенно важна личная обусловленность выбора того или иного цвета для образа мира, а так же и сама форма отражения мира. Гипотезу о том, что индивидуальная художественно-цветовая картина мира зависит от характера личности, его мировоззрения, уровня развития творчества и избирательности внимания мы постарались подтвердить в пилотном исследовании. Данное исследование проводилось на базе Поволжской государственной социально-гуманитарной академии г. Самары, факультет художественного образования, кафедра изобразительного и декоративно-прикладного искусства. В эксперименте принимали участие студенты 4 и 5 курса специальность «Дизайн окружающей среды» (18 человек) и студенты 3,4 курса специальность «Изобразительное искусство» (32 человека). Данное исследование основано на предположении о том, что существует коррелированная взаимосвязь между темпераментом и индивидуальной цветовой картиной мира. Цель исследования направлена на выявление связей и зависимостей между способом поведения, темпераментом, уровнем общительности и цветом, формой индивидуальной «Картины мира». Для пилотного исследования использовались: тест Г.Айзенка на определение типа темперамента; тест В.Ф.Ряховского «Коэффициент моей общительности» на оценку уровня общительности и коммуникабельности, а также было сформировано художественно-графическое задание: «Нарисуйте свою картину мира, придумайте название своему изображению, опишите мир, каким вы образили». В результате исследования выявлена закономерность в том, что:

- холерики отражают свою картину мира через предметные, ясные образы, добавляют слова для объяснения смысла;
- сангвиники используют предметы действительности и придают им символическое значение (радуга, солнце, одушевленная природа, цветное пламя);

- меланхолик и флегматики отражают мир через бесформенные и абстрактные цветовые пятна, производят сравнение мира с галактикой, космосом, миром звезд.

Интересны так же описательные характеристики картины мира и названия, которые были сформулированы: «истина в красоте», «скрытая паника», «бесконечность», «если мы не станем лучше, мы не станем вообще». Также выявлено, что высокий уровень коммуникативных способностей и хорошее качество избирательности внимания позволяет студенту не только создавать яркий цветовой образ, но и придавать изображению глубокий иносказательный, символический смысл, что означает, что у испытуемых, вместе с развитым цветосприятием и зрительным восприятием, развито еще и аналитическое, образное мышление. В результате проведенного эксперимента определено то, что 40% участников исследования отражают свою «Картину мира» через образы предметного и реального мира, составляют сложные композиции, а действующим предметам реального мира придают символический характер. В данной группе студентов выявлена способность отражать предметы реального мира через образы с символическим смыслом, которые обладают субъективными характеристиками автора (земной шар в виде леса с человеческими образами, пылающий цветной огонь, человеческая голова, пожирающая планету). Большинство участников исследования 60% отразили картину мира через абстрактные цветовые пятна, геометрические фигуры, часто используя общепринятые символы мира (космос, планеты солнечной системы, солнце и лес, земной шар). Если анализировать цветовые выборы различных типов темпераментов, то формируется такая картина:

- холерики используют яркие цветовые контрасты между основными цветами (красный, желтый, синий);

- сангвиники применяют контрастно-дополнительные, основные цвета, а также их соединения (зеленый, коричневый, бордовый, оранжевый, желтый, фиолетовый);

- меланхолики и флегматики – используют цветовые нюансы, пастельные оттенки цветов, сложные смешения двух и более цветов и добавление белого, «родственные цвета и их светлотные диапазоны» (розовые, светло-зеленые, сиреневые) [5, с.14–15].

Данные результаты позволяют предположить, что разработка психолого-педагогических рекомендаций по формированию единой цветовой картины мира предполагает ориентацию на темперамент учащегося, развитие избирательности восприятия, формирование образного мышления. Исследование процесса психологического становления и формирования картины мира тесно связано с субъектным духовно-творческим действием. Только творческая активность и процесс систематизации явлений и данных в процессе мышления над образом позволяет наиболее быстро устанавливать связи между личностью и миром, создавать плоскостное отображение среды, синтезировать картину мира.

Литература

1. *Батюта, М.Б.* Формирование умения различать художественный стиль произведения живописи / М.Б. Батюта // Психология в ВУЗе. – 2011. – № 4. – С. 46–59.

2. *Иванов, С.П.* Психология художественного действия субъекта / С.П. Иванов. – М.: Изд-во Москов. психолого-соц. ин-та, 2002. – 640 с.

3. *Кирьякова, А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: ОГУ, 2000. – 188 с.

4. *Кобзева, Н.И.* Образ мира как интегративное образование в контексте аксиологического подхода [Электронный ресурс]. – URL: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf8/615.doc (дата обращения 03.10.2012)

5. *Лебедева, Е.Н.* Личностная обусловленность предпочтений цветовых сочетаний (на примере профессии дизайнера): автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Е.Н. Лебедева. – Краснодар, 2010. – 23 с.

6. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.

7. *Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.

8. *Леонтьев, А.Н.* Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.

9. *Ломов, Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1984. – 339 с.

10. *Мошейко, Л.П.* Педагогическое содействие развитию личностной картины мира учащегося как средства самопознания: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Мошейко. – Хабаровск, 2007. – 23 с.

11. *Мужичкова, Ю.Е.* Роль художественных форм самовыражения в развитии личностной сферы подростков: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Ю.Е. Мужичкова. – М., 2008. – 25 с.

12. *Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973.

13. *Смирнов, С.Д.* Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов / С.Д. Смирнов // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 149–155.

14. *Шорохов, Е.В.* Значение первоначальных художественных накоплений и замысла в динамике творческих процессов художника / Е.В. Шорохов // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства: сб. ст. – Вып. 3. – М.: Прометей, 1999. – 402 с.

УДК 378.4:373.01

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБОГАЩЕНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА

К.Г. Репина

Аннотация

В статье рассмотрены педагогические условия обогащения духовного опыта студента в культурно-динамической среде художественного колледжа. Процесс обогащения духовного опыта представлен как совокупность накопления, обработки и присвоения информации, ведущих к ценностному приращению личностно-значимых смыслов и значений. Рассмотрены функции и структурные компоненты культурно-динамической среды (пространственно- семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный).

Ключевые слова: духовный опыт личности, обогащение духовного опыта, культурно-динамическая среда, компоненты культурно-динамической среды, педагогические условия.

Abstract

In this article we have examined the pedagogical conditions, which can provide the enrichment of a moral skill of a student in the cultural- dynamic surrounding of the College of Art. The process of enrichment of a moral skill described as a complex of a concentration, adaptation and the informational assumption, leading to the valuable increase of a personal and individual meanings and terms. There are some functions and structural components of a cultural-dynamic surrounding (extensional- semantic, substantial- methodic, communicative- organizational).

Index terms: provide the enrichment of a moral skill, functions and structural components of a cultural-dynamic surrounding.

На фоне глобализации современного мира происходит формирование и навязывание единых стандартов жизни, мировоззрения, искажается традиционная система ценностей исторически сложившаяся на территории России. Новая ситуация, отражающая противоречие между духовным и материальным миром, определяет иной подход к воспитанию личности, обладающей твёрдой жизненной позицией, умеющей быть адекватной в динамически изменяющихся условиях, способной принимать ответственные решения и в то же время быть нравственной и высоко духовной. В этих условиях возрастает роль духовного развития личности, которое определяет смысл и формулирование соответствующих смыслу целей, приобретении опыта в результате духовного развития. Роль образовательных учреждений в формировании духовности очевидна, т.к. духовность, есть качество личности не присущее человеку от рождения. Обогащение

опыта, в том числе и духовного, применительно к личности обучающегося, носит сложный многомерный характер, который преобразовывает индивидуально-типологических свойства и черты личности, ее поведения к ситуации правильного выбора, имеющего характер гуманистического, культуросообразного направления. Духовный опыт в свою очередь влияет на ситуацию выбора в повседневной и профессиональной жизни и деятельности. Важность усиления внимания к социально и лично- значимой проблеме воспитания духовности личности, обозначено в «Законе об образовании», «Национальной доктрине образования в РФ», что обуславливает необходимость обогащения духовного опыта студента уже на этапе профессиональной подготовки.

Мы рассматриваем духовный опыт личности как совокупность пережитых, осознанных знаний, представленных в форме отношений и эмоциональных состояний,

которые проявляются в духовной деятельности и формируются под влиянием личностно- значимых смыслов и значений.

В основу классификации уровней сформированности духовного опыта личности в процессе жизненного становления Т.Г.Русакова, основываясь на «типологии жизненных миров» Ф.Василюка [1, с.35], предложила положить принципы переживания кризисных состояний личности, т.к. именно они сопровождают процесс формирования личностно значимых ценностей (зарождение – развитие – инсайт) и смыслов [9, с.49]. Результатом продуктивной деятельности переживания является производство смысла. Логику поведения индивида в конкретных жизненных ситуациях, определяют мотивы данных переживаний. Поэтому мы обратились к конкретно-психологической («мультирегуляторной») модели личности Д. А. Леоновой, суть которой заключается в том, что логика удовлетворения потребностей человека определяется наличием или отсутствием личностных смыслов [5, с.302]. Духовный опыт выступает как идеальная сторона деятельности, способствует определению духовного (нематериального) бытия личности в социальной реальности.

Обогащение духовного опыта – совокупность процессов накопления, обработки и присвоения информации, ведущих к ценностному приращению личностно-значимых смыслов и значений. Такое приращение основывается на целевых установках на саморазвитие в духовно-практической деятельности; знании духовных ценностей культуры и способов духовного творчества, ведущего к созданию этих ценностей; владении способами духовно-практической деятельности. Для создания устойчивой ситуации, способствующей обогащению духовного опыта, необходимо создать определенное пространство, среду – действительность, в которой происходит созидательная деятельность человека. В процессе деятельности в среде человек меняет ее для достижения своих личных и социаль-

ных целей. В свою очередь, измененная им и/или другими субъектами внешняя часть среды оказывает обратное влияние на субъект [10, с.60]. В теории образования среда рассматривается как *средство* управления процессом становления личности:

«...весь педагогический процесс как сложное явление социального порядка направляется в ту или другую стороны, изменяется качественно или количественно в зависимости от изменения среды» С.Т.Шацкий [12, с.92–93]; как *объект* педагогического воздействия: «...среда, которая создается в целях педагогического воздействия» (А.П.Пинкевич) [7, с.10]; как объективный *фактор* становления личности; «...определенная воспитывающая среда» (А.Г.Калашников) [4, с.75]; «...учитель является [...] организатором и управителем социальной воспитательной среды» (Л.С.Выготский) [2, с.57]; «Мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды [...] специально формируем для этих целей среду» (Д.Дьюи) [3, с.24].

На современном этапе развития педагогической науки среда рассматривается с различных сторон влияния на развитие личности: социальная среда, воспитательная и воспитывающая среды, образовательная, культурная, культурно-образовательная, социокультурная и др. Изучение культурно-динамической системы содействия становлению духовного опыта младшего школьника, разработанной Т.Г.Русаковой, дало нам возможность прийти к выводу, что основополагающие элементы данной системы могут быть положены в основу культурно-динамической среды обогащения духовного опыта студента художественного колледжа.

Культурно-динамическая среда в нашем исследовании рассматривается как динамичная совокупность социокультурных и психолого-педагогических условий, обеспечивающих взаимосвязь и взаимодействие пространственно-семантического, содержательно-методического и коммуникационно-организационного компонен-

тов процесса обогащения духовного опыта студента.

В образовательном процессе культуродинамическая среда выполняет ряд функций. Во-первых, она выступает как педагогический инструмент изучения факторов, условий, средств, особенностей обогащения духовного опыта студента. Во-вторых, как пространство духовного обогащения, где «смыкаются» характеристики культуры и образования, где признаки культуры репрезентируются в признаки образования, создавая условия для формирования такого типа ментальности, который позволит человеку реализовать свою духовную направленность в конкретных культурных условиях, отражая знания духовных ценностей культуры и способов духовного творчества. В-третьих, как условие духовного взросления участников образовательного процесса, ведущего от потребления к созданию духовных ценностей, которые определяют способы духовно-практической деятельности.

В общем виде культуродинамическая среда может включать следующие структурные компоненты, которые представляют собой совокупность социально ценных окружающих обстоятельств, влияющих на личностное развитие и способствующие обогащению духовного опыта личности:

– пространственно-семантический, который включает физическое (предметно-пространственное) окружение – социально-культурные объекты, связанные с созданием и распространением культурных ценностей и вводящие человека в мир культурно-эстетических и художественных ценностей и отношений;

– содержательно-методический, включающий человеческие факторы, программу обогащения духовного опыта студента, формы и методы реализации программы обогащения духовного опыта студента (нестандартные типы занятий, творческие дискуссии, конференции, экскурсии и т.д., научно-исследовательская и проектная деятельность студентов и исследовательские общества и др.).

– коммуникационно-организационный компонент, включающий коммуникационную сферу, способствующую диалогичности творчески-созидательного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса; организационно-креативные условия (наличие творческих групп студентов и преподавателей и др.).

Функционирование данных компонентов обусловлено реализацией комплекса педагогических условий. Уточним понятие «педагогические условия». Философский энциклопедический словарь дает определение: «Условие – это то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое), существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует осуществление данного явления. Таким образом, данная категория «условие» рассматривается как: выражение отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может, а также как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. Условие определяет ту среду, обстановку, в которой явления, процессы возникают, существуют и развиваются. В современной педагогической и психологической литературе категория «условие» рассматривается как видовая характеристика по отношению к родовым понятиям «среда», «обстановка», «обстоятельства», что способствует расширению совокупности объектов, необходимых для возникновения, существования, изменения педагогической системы. Педагогическая трактовка данной категории представлена в работах В.И. Андреева, который рассматривает условие как целенаправленный отбор, консультирование и применение элементов содержания, методов обучения и воспитания для дидактических целей, а также как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса деятельности. А.Я. Найденов говорит об условиях, как о совокупности объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных

задач. Современная дидактика трактует условие как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешность обучения. В теории воспитания принято рассматривать условия как среду, в которой протекают те или иные педагогические процессы. Поэтому условие – это не только то, что влияет на вещь, но и то, без чего не может быть вещи как таковой что служит предпосылкой, основанием её возникновения. [6, с.10]. В частности у С.Л. Рубинштейна «при объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [8, с.240]. С учетом вышеизложенного выделим следующие признаки понятия «условия», в том числе и педагогических. Условия:

1) обеспечивают наиболее-эффективное протекание процессов и явлений, отражают упорядоченность и целесообразность их существования (В.А. Сластенин, Т.А. Стефановская);

2) представляют собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления (В.А. Загвязинский, А.А. Орлов);

3) выражают отношение предмета к окружающей его явлениям, без которых он существовать не может (И.Т. Фролов);

4) выполняют роль правил, обеспечивающих нормальное протекание деятельности.

Выделенные признаки позволяют дать следующее определение педагогических условий с учетом предмета нашего исследования: это совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов реализации компонентов среды, направленных на решение воспитательных задач. Функции и компоненты культурно-динамической среды позволяют выделить совокупность педагогических условий, обеспечивающих обогащение духовного опыта студента в культурно-динамической среде:

1) формирование ключевых компетенций, способствующих самореализации и

самосовершенствованию личности в русле духовных ценностей;

2) реализация программы обогащения духовного опыта студента;

3) мониторинг изменений ценностных ориентаций обучающихся.

В рамках нашего исследования формирование ключевых компетенций мы рассматриваем в соответствии с делением содержания общего образования на общее, общепредметное и предметное, в котором выделяют ключевые, межпредметные и предметные компетенции. Очевидно, что ключевые компетенции имеют приоритетное значение. В «Стратегии модернизации содержания общего образования» [11, с.13] перечислены характерные признаки ключевых образовательных компетенций:

многофункциональность, т.е. овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни;

надпредметность и междисциплинарность, т.е. они применимы в различных ситуациях, не только в учебном заведении, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.;

интеллектуальность развития: определение своей собственной позиции, абстрактного мышления, самооценки, саморефлексии, критического мышления и др.;

многомерность, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл составляющие.

Таким образом, формирование ключевых компетенций студентов художественного колледжа направлено на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, стремление личности к самореализации в профессиональной деятельности, самосовершенствованию личности на пути духовного развития.

Одним из компонентов программы воспитания студентов колледжа является

ся обогащение духовного опыта, который проявляется в решении жизненных «задач на смысл», результатом которого является духовно-практическое действие. Реализация программы способствует осуществлению преемственности духовных ценностей, традиций, которые составляют содержание культуры. В содержании программы обогащения духовного опыта студента колледжа представлена информация о ценностном содержании предметных знаний и ценностях человеческих отношений; способы проявления ценностного отношения к окружающим и контекстности этих проявлений (любовь, забота, сопереживание, поддержка); способы обогащения индивидуального духовного опыта, пути духовного саморазвития. В качестве аргументов в пользу нашего утверждения, что абсолютные ценности в культуру-динамической среде обогащения духовного опыта студента определяют функционирование всех структурных компонентов и связей, служит учение Н. Лосского об «онтологической теории ценностей, согласно которой «абсолютные ценности воплощены в «полноте бытия», в Боге (воспринимаемом через мистический религиозный опыт) как едином для всех существ во Вселенной нравственном идеале Красоты, Добра, Любви, Истины, Вечной жизни и Всемогущества».

Мониторинг результатов процесса обогащения духовного опыта, формирование логически не противоречащих, теоретически обоснованных выводов по результатам апробации программы обогащения духовного опыта студента в культуру-динамической среде колледжа, подтверждение основных выводов и гипотетических положений, в рамках нашего исследования, отслеживается поэтапно. На первом этапе – диагностирование уровней сформированности духовного опыта студента колледжа даёт возможность выявить направление, формы, методы воспитательной работы по обогащению духовного опыта студента колледжа. На втором этапе происходит реализация воспитательной программы,

уточнение содержания работы по каждому условию, проводятся промежуточные срезы и анализ результатов. На третьем этапе – коррекция и повторная апробация программы обогащения духовного опыта студента, соотнесение результатов работы с ключевыми компетенциями. Мониторинг ценностных ориентаций студентов художественного колледжа основывается на принципе диалогичности, который предполагает сотрудничество, сотворчество воспитателей и воспитанников через проявление в диалоге. Диалог способствует внутренней выработке мировоззренческих установок, осознанию отношения к проявлениям человеческой жизни, обеспечивает субъектно-смысловое общение, рефлексию и самореализацию личности. Диалог – неотъемлемый атрибут жизни личности: «Жить – значит участвовать в диалоге» (М.М.Бахтин). В диалоге актуализируется для человека диалогичность истины, красоты, добра, значимость понимания Другого как онтологически уникальной личности с потенциально другой культурой. Мы рассматриваем диалог как способ познания существующей действительности и как возможность, которая способствует обогащению духовного опыта студента художественного колледжа.

Таким образом, духовный опыт студента художественного колледжа проявляется при возникновении жизненных «задач на смысл», актуализирующих выполнение духовно-практических действий познания, переживания, творчества, взаимодействия посредством диалога. Педагогические условия (формирование ключевых компетенций, способствующих самореализации и самосовершенствованию личности; реализация программы духовного обогащения студента в культуру-динамической среде колледжа, концентрирующей и обобщающей опыт человеческих чувств и поступков в контексте культуры; мониторинг изменений ценностных ориентаций обучающихся) обеспечивают функциональное единство целей, задач, содержания и методов ра-

боты преподавателя и студента художественного колледжа на каждом этапе педагогического процесса по обогащению духовного опыта студента способствуют формированию положительной мотивации к расширению знания о себе и мире через накопление, углубление и систематизацию духовных представлений, включение в духовно-практическую деятельность.

Литература

1. *Василюк, Ф.Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1984. – 200 с.

2. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Дывыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

3. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

4. *Калашников, А.Г.* Избранные труды / А.Г. Калашников. – М., 1990. – С. 75.

5. *Леонтьев, Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реаль-

ности / Д.А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

6. *Мороз, А.Г.* Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательного процесса школы: метод. рекомендации / А.Г. Мороз. – Киев, 1985. – 51 с.

7. *Пинкевич А.П.* Основы советской педагогики / А.П. Пинкевич. – М., 1929. – С. 10.

8. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.

9. *Русакова, Т.Г.* Сущностные характеристики духовного опыта в понятийно-терминологическом аппарате теории воспитания / Т.Г. Русакова // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). – 2005. – № 7. – С. 49–54.

10. *Сергеев, С.Ф.* Проектирование обучающих сред / С.Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 58–65.

11. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 102 с.

12. *Шацкий, С.Т.* Педагогические сочинения: в 4-х т. / С.Т. Шацкий. – М.: Просвещение, 1964. – 475 с.; Т. 2. – С. 92–93. ■

УДК 159.924.24

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ КРЕАТИВНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ

Н.О. Торохова, Л.М. Попов

Аннотация

Изложен обзор психологических исследований в области психологии творчества и креативности. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором изучались особенности взаимосвязи креативности, интеллекта и честолюбия у учащихся 7-х и 10-х классов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у учащихся 7-х классов более развиты креативные характеристики, по сравнению с учащимися 10-х классов. Выдвинуто предположение о том, что система современного образования в России с введением тестовых проверок знаний, формирует формальные и поверхностные знания и препятствует развитию креативности у учащихся.

Ключевые слова: креативность, интеллект, честолюбие, система образования.

Abstract

A survey of psychological research on the psychology of creativity and creativeness is set forth. Presented here are results of empirical research, in which were studied the characteristics of the interrelation between creativity, intellect, and ambition of students in the seventh and tenth grades. The results received attest that students in the seventh grade possess more developed creative characteristics when compared with students in the tenth grade. The hypothesis is put forward that the current educational system in Russia, with its introduction of structured tests of knowledge, instills perfunctory and superficial knowledge and impedes the development of creativity in students.

Index terms: creativity, intelligence, ambition, education system.

Современное общество с ускоренным социально-экономическим развитием остро нуждается в креативных личностях. Именно одаренные, творческие люди вносят существенный вклад в культуру, науку и другие сферы. В условиях интенсивных перемен настоящего времени наибольшей адаптивностью обладают гибкие и предприимчивые личности, которые способны создать новый творческий продукт в виде идеи, теории, конструкции, технологии и т.д.

В Институте психологии РАН продолжительное время занимаются изучением психологии творческих способностей. Я.А. Пономарев был создателем фундаментальной отечественной теории творчества [9]. В.Н. Дружинин разработал методы повышения креативности у детей, основывающиеся на принципах обогащения окружающей среды и предъявления образцов креативного поведения [5]. Теория В.Н. Дружинина широко применяется на

практике для развития креативности у детей дошкольного возраста. Для школьного и более старших возрастов пока не разработаны практические технологии развития творческих способностей [6].

Казанская психологическая школа в лице Л.М. Попова представляет свой взгляд на проблематику психологии творчества. Человек по Л.М. Попову представляет собой пространственно-временное детерминированное динамическое образование [10]. В структуре человека как субъекта имеются две базовые характеристики: процессуально-временная, т.е. динамическая, и продуктивная, т.е. статическая. Неповторимость личности обусловлена различными детерминантами, которые можно определить как внешние и внутренние [11]. Высшие психические функции человека – мышление и творчество встроены в категории пространства и времени, и связаны с образованием качественно новых временных и пространственных структур [13].

Взаимоотношения между креативностью и интеллектом не могут быть однозначно определены, т.к. среди большого количества работ и исследований есть прямо противоположные результаты и вытекающие из них выводы. Часто креативность, как и интеллект, относят к общим способностям, в которых креативность рассматривается как способность к преобразованию, а интеллект как способность к применению знаний [4]. Исследования показывают, что креативность в большей степени зависит от средовых факторов, чем интеллект. Вклад средовых воздействий в развитие интеллекта редко превышает 50%, а в креативности он может достигать до 70–80% [8]. Отсюда следует, что создание методов развития креативности не должно представлять сложной задачи, однако на практике мы видим обратное.

П.Торранс отстаивал позицию о независимости интеллекта и креативности. Он утверждает, что только 30% студентов являются и интеллектуально, и творчески одаренными, но они менее успешны по сравнению с теми, кто имеет либо высокий интеллект, либо высокую креативность. Дж.Вайнштейн и П.Бобко отрицали связь между креативностью и интеллектом, однако они обнаружили, что эта связь отсутствует только тогда, когда уровень интеллекта превышает определенный порог [12]. П.Торранс был учеником Дж.Гилфорда, который под креативностью понимал дивергентное мышление, проявляющееся только на достаточно высоком уровне развития интеллекта. Дж.Гилфорд считает, что коэффициент интеллекта показывает способность к познанию, уяснению материала и напрямую зависит от механизмов сохранения и воспроизведения информации в памяти. Было обнаружено, что коэффициент интеллекта и дивергентное мышление имеют тесную взаимозависимость: при низком коэффициенте интеллекта низкие показатели дивергентного мышления; чем выше коэффициент интеллекта, тем выше творческий потенциал, хотя сам по

себе высокий уровень интеллекта не есть характеристика высокого уровня развития дивергентного мышления. Д.Б. Богоявленской [1–3] были получены аналогичные результаты. Она предложила качественно новый подход к исследованию креативности: в качестве единицы она предлагает рассматривать интеллектуальную активность, которая проявляется в способности мыслить абстрактно, т.е. «за пределами ситуативной заданности» [1].

М.А.Холодная внесла немаловажный вклад в область изучения взаимоотношений креативности и интеллекта [15–17]. Она понимает креативность как один из четырех типов интеллектуальных способностей, наряду с конвергентными способностями, обучаемостью и познавательными стилями, на которые немаловажное влияние оказывает индивидуальный опыт.

Не углубляясь в тонкости структурной организации и соотношений креативности и интеллекта, переведем наше внимание на образовательную систему, которая играет не последнюю роль в формировании и развитии личности, закладывая ценностно-смысловую, духовную и когнитивную базу учащихся.

На настоящем этапе российское образование больше стимулирует исполнительность учащихся, нежели мыслительную деятельность, что связано с тенденцией к переходу проверки знаний тестовыми методами, когда требуется знать лишь единственный правильный ответ, например, точную дату события или конкретное определение, игнорируя сущностное понимание проблемы, а также личное мнение учащегося. Введенный несколько лет назад Единый государственный экзамен, который является обязательным и единственным способом аттестации обучаемых, лишь усилил тенденцию на усвоение поверхностных знаний путем механического заучивания или «зубрежки» правильных ответов. Тестовые методики проверки знаний практически не стимулируют творческую активность учащихся, их инициативность

и проявление индивидуальности, а лишь формальный подход к обучению. Единый государственный экзамен исключает индивидуальный подход к определению объема знаний, способностей и талантов ученика. На стандартном экзамене учащийся мог показать широту своего кругозора в определенных сферах, в то время как ЕГЭ вынуждает подстраиваться ученика под мнение составляющего вопросы.

Креативность или дивергентное мышление по Дж.Гилфорду заключается в широком вариативном мышлении, что будет, скорее всего, препятствием на пути получения высоких баллов при сдаче ЕГЭ, когда от ученика требуется дать не обоснование своего ответа и широту кругозора, а лишь единственный ответ. Особенно негативное влияние ЕГЭ может проявляться в отношении гуманитарных дисциплин, экзамены по которым обычно сдавали в устной форме с отстаиванием собственной позиции, что позволяет определить логику рассуждения и убедительность приводимых аргументов учащегося с возможностью задать вопросы и порассуждать. Лишь часть «С» в Едином государственном экзамене требует дать развернутый ответ, что должно ориентировать педагогов на выявление творческих, креативных способностей. Именно эта часть заслуживает поддержки и развития, но главный недостаток заключается в том, что часть «С» проверяют люди, которые должны проверить за день тысячи работ, и вероятность допущения ими ошибки после нескольких часов работы становится высокой.

Таким образом, главная проблема ЕГЭ заключается в том, что он ориентирует учащихся на высшую степень формализации ответа и научение навыкам, что в воспитательном смысле означает замену поощрения креативности на исполнительность.

В нашем исследовании мы выдвинули гипотезу о том, что современная система образования препятствует развитию креативности учащихся, т.е. у учащихся 10-х классов уровень развития креативности

ниже уровня креативности учащихся 7-х классов.

Цель данной работы заключается в исследовании креативной и интеллектуальной составляющих учащихся двух возрастных групп: средние классы (7-е) и старшие классы (10-е).

В нашем исследовании приняло участие 118 учащихся 7-х и 10-х классов лицея № 33 им. Н.И. Лобачевского при Казанском федеральном университете г.Казани.

Эмпирическое исследование включало в себя тестирование уровня развития обрванной и вербальной креативности, а также способности к классификации и уровня честолюбия.

Результаты методики «Свобода ассоциации» [7] позволяют определить уровень развития способностей к ассоциированию, визуальной креативности, вариативности мышления и способности к преобразованиям. Методика «Классификация понятий» позволяет изучать уровень конкретности-обобщенности мышления, как способность выделять существенные признаки и уровень обобщения. Тест измерения честолюбия Ю.Н.Устиной [14] синтезировал в себе некоторые вопросы из таких методик как 16-PF Кеттелла, мотивация одобрения (Д.Марлоу), мотивация достижения (Т.Элерс), Добро-Зло (Л.М.Попов), тест-опросник самооотношения (С.Р.Пантелеев, В.В.Столин). Таким образом, согласно концепции автора, честолюбие сопряжено со стремлением к признанию и с мотивацией достижения. Методика «Круги Вартега» измеряет уровень образной креативности. Методика отдаленных ассоциаций С.Медника диагностирует вербальную креативность, которая определяется как процесс перекомбинирования элементов ситуации [7].

Анализ полученных результатов по Т-критерию Стьюдента обнаружил, что показатель уникальности (по тесту Медника) достоверно выше у учащихся 7-х классов с уровнем значимости $p \geq 0,05$, т.е. семиклассники являются более креативными и твор-

ческими по сравнению со старшеклассниками. В тоже время анализ по Т-критерию Стьюдента обнаружил более развитые интеллектуальные способности (по методике «Классификации») у десятиклассников, по сравнению с семиклассниками с уровнем достоверности $p \geq 0,01$. Т.е. интеллектуальная составляющая у старшеклассников находится на более высоком уровне развития, чем у учащихся средних классов.

У испытуемых 7-х классов имеет место положительная связь между показателем конкретности мышления с одной стороны и общим баллом по образной креативности, количеству ассоциаций и уникальностью (по методике «Свобода ассоциаций») с другой стороны с уровнем значимости $p \geq 0,05$. Таким образом, у учащихся 7-х классов интеллектуальные и креативные характеристики связаны положительной связью.

Дивергентный анализ результатов показал, что у испытуемых 10-х классов наблюдается отрицательная связь между показателями конкретности мышления и уникальности (по методике «Свобода ассоциаций») на уровне достоверности $p \geq 0,01$, а также отрицательная связь между конкретностью мышления с одной стороны и оригинальностью и уникальностью (по методике Медника) с другой на уровне достоверности $p \geq 0,05$. Т.е. чем более креативными являются учащиеся, тем они ниже показывают результаты интеллектуальных способностей.

Дивергентный анализ показал, что у испытуемых 10-х классов выявлена положительная связь между честолюбием и продуктивностью ($p \geq 0,01$), честолюбием и беглостью ($p \geq 0,05$). Это логическая закономерность, т.к. обе характеристики: продуктивность и беглость являются количественными показателями, что сопряжено с мотивацией достижения, являющейся компонентом честолюбия, а не креативностью.

У учащихся 7-х классов показатель честолюбия не дал однозначных результатов: честолюбие отрицательно связано с ори-

гинальностью ($p \geq 0,01$) и уникальностью ($p \geq 0,05$) по методике вербальной креативности Медника и положительно связано со степенью отдаленности ассоциаций ($p \geq 0,01$). Данные по показателю честолюбия не обнаружили однозначных результатов, из чего мы заключаем, что честолюбие не является сопутствующим креативности, т.е. высокое честолюбие в определенных условиях или до определенного уровня может способствовать развитию креативности, а при других обстоятельствах тормозить ее.

Таким образом, наша гипотеза о снижении творческих способностей в процессе получения среднего образования подтвердилась, т.е. развитие интеллекта осуществляется не в направлении расширения его вариативности и творческой, а в сторону застандартизированности мышления, где креативность в поведении и оригинальность во взглядах оказываются лишними. Мы считаем, что современная система образования нуждается в переориентировании целей и задач обучения и воспитания на формирование мыслителей и творцов, а не исполнителей. Для этого требуется система, где учащиеся вольны проявлять инициативность и собственное мнение, и где поощряется оригинальность и выход за рамки предложенного.

Литература

1. *Богоявленская, Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-н/Д., 1983.
2. *Богоявленская, Д.Б.* Опыт психогенетического исследования интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская // Психол. журн. – 1985. – № 3. – С. 154–159.
3. *Богоявленская, Д.Б.* Психолого-философский анализ творчества / Д.Б. Богоявленская // Междисциплинарный подход к исследованию творчества. – М., 1979.
4. *Волкова, Е.В.* Интеллект, креативность и продуктивность освоения профессиональной деятельности / Е.В. Волкова // Психологический журнал. – 2011. – № 4, т. 032. – С. 83–94.

5. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001.

6. Журавлев, А.Л. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты / А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков // Психологический журнал. – 2009. – № 1, т. 030. – С. 5–13.

7. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009.

8. Пломин, Р. Генетика и когнитивные способности / Р. Пломин, Т.С. Прайс // Иностранная психология. – 2001. – № 14. – С. 6–16.

9. Пономарев, Я.А. Закономерности общения в творческом коллективе / Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 77–86.

10. Попов, Л.М. Инициатива и общение в творчестве / Л.М. Попов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983.

11. Попов, Л.М. Психология самодеятельного творчества студентов / Л.М. Попов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990. – С. 238.

12. Сафонцева, С.В. Когнитивная психология. Влияние экстраверсии-интроверсии на вза-

имосвязь интеллекта и креативности / С.В. Сафонцева, А.Н. Воронин // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – С. 56–64.

13. Торохова, Н.О. Креативность и психологические особенности студентов-волонтеров (Психология творчества и креативности). LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Germany, 2012. С.100.

14. Устина, Ю.Н. Особенности человеколюбия как этической характеристики, в период становления личности: дис. ... канд. психол. наук / Ю.Н. Устина. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2008. – С. 130.

15. Холодная, М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта / М.А. Холодная. – Киев, 1990.

16. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – М.–Томск, 1997.

17. Холодная, М.А. Существует ли интеллект как психологическая реальность? / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121–128. ■

УДК 374.7

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ «НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ»

О.А. Калимуллина

Аннотация

В статье, на основе изученной автором научной литературы, проводится подробный контент-анализ, рассматривающий категорию «направленность личности».

Ключевые слова: направленность личности, категории, методологический анализ.

Abstract

This paper, based on a study by the author of the scientific literature, conducted a detailed content analysis, consider the category «Orientation of the person».

Index terms: personal orientation, categories, methodological analysis.

Проблема формирования творческой направленности личности напрямую связана с ее системным методологическим анализом. Под системным анализом понимается рассмотрение взаимосвязи всей совокупности основных элементов исследуемого понятия. Важно отметить, что понятие «система» – это не только

взаимосвязь ее структурных компонентов, но и базовые характеристики, связанные с основными выводами и итогами научного познания.

Под системным методологическим анализом в данном исследовании понимается выявление характерологических особенностей и взаимосвязей структурных

компонентов изучаемой категории «творческая направленность личности» в аспекте основных итогов и выводов на основе анализа основных научных источников, взглядов, поисков, мнений, научных точек зрения и собственных положений.

Решение проблемы формирования творческой направленности личности в настоящее время обусловлено тем, что в условиях обновления всех сфер общественной жизни объективно возрос спрос на социально-активную, творческую, смелую, гармонично развитую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию.

Анализируя понятие «направленность личности» можно отметить, что системообразующими компонентами направленности личности необходимо считать: потребности и интересы личности в изменяющихся и развивающихся взаимоотношениях человека с окружающим его миром; субъективные отношения к различным сторонам действительности; убеждения и мировоззрение; мотивы, потребности, цели, интересы, эмоции; регуляция действий в форме целенаправленной активности; потребностно-мотивированная деятельность, направленная на достижение конкретной цели (рис. 1).

Направленность личности в осуществленном исследовании рассматривается в методологическом системном анализе, т.е. изучаются ее основные системообразующие компоненты, структурные компоненты, основные характеристики, свойства проявления, основные признаки и реализуемые качества личности. Данный подход конкретизируется в следующем: процесс реализации направленности личности осуществляется в двух направлениях:

1. Направленность личности реализуется в деятельности, имеющей определенные цели, задачи, обусловленные конкретными мотивационно-потребностными установками личности. Данный процесс возможен с точки зрения осуществления при условии наличия ярко выраженных мотивов или

совокупности однородных мотивов. Таким образом, направленность личности характеризует саму личность как с позиции деятельностного подхода, так и с позиции индивидуального личностного развития.

2. Направленности личности реализуется только в том случае, если у индивида может быть сформирована установка на какой-либо вид деятельности, осуществляемой этой личностью в соответствии со своими потребностями. В таком случае, играет роль избирательная направленность человека на какой-либо вид деятельности.

С целью выявления главных признаков, компонентов, реализуемых качеств личности, мы провели контент-анализ понятия «направленность личности» (табл. 1). Под контент-анализом понимается сравнительная характеристика общепринятых научных мировоззрений о понятии «направленность личности», выявлении ее основных признаков проявления, качеств и свойств. Проведенный контент-анализ позволит обеспечить реализацию полноценной картины совокупного научного мировоззрения по исследуемой проблематике.

В результате проведенного контент-анализа понятия «направленность личности», можно сделать вывод:

1. Концептуальные основы формирования направленности личности связаны и обеспечиваются общественной значимости направленности человека, его убеждений и мировоззрения. Имеет значение центрообразующий круг интересов, которые направляют и координируют, различного рода деятельность, выполняемую личностью. Интенсивность направленности связана с её эмоциональной окраской. В целом, в определении данного понятия прослеживаются следующие определяющие компоненты структуры личности: мотивационные образования, мотивационные установки, цели, интересы, отношения личности к действительности, потребности.

2. Основными определяющими и наиболее часто указываемыми свойствами проявления направленности личности называ-

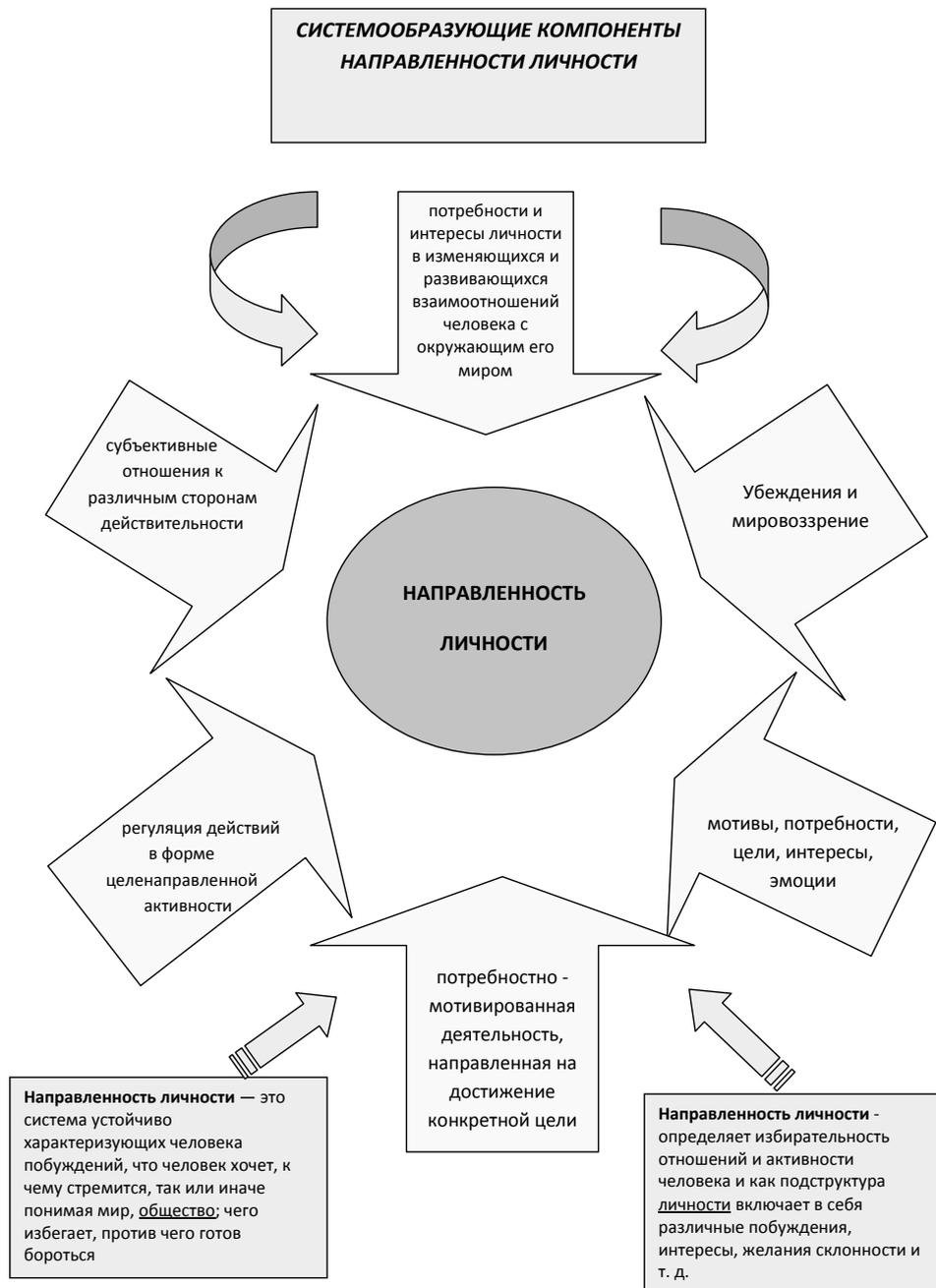


Рис. 1

ются действия, деятельность, социальные отношения и социальная активность в различных видах деятельности – творческой, профессиональной, культурной, социальной. Действенность направленности лич-

ности определяет активность реализации целей направленности в деятельности

3. Основными качествами личности, участвующими в развитии и формировании направленности личности являются ак-

Таблица 1

Контент-анализ категории «направленность личности»

Фамилия	Определение	Признаки	Свойства проявления	Качества личности
С.Л. Рубинштейн	Потребности, интересы, идеалы составляют различные стороны единой направленности личности	Динамические тенденции, потребности, интересы, идеалы	Деятельность, поведение, стремления личности	Активность целеустремленность
В.Н. Мясищев	Доминирующие отношения с большей или меньшей активностью, реактивностью, аффективностью в отношении к тем или иным объектам.	Отношение к явлениям действительности, цели, задачи,	Избирательность отношений	Внешние и внутренние реакции личности
Б.Ф. Ломов	Цели, во имя которых действует личность, ее мотивы, ее субъективные отношения к различным сторонам действительности, вся система ее характеристик.	Цели, мотивы, субъективные отношения	Мотивационно-потребностная структура личности	Целенаправленность, активность, избирательность, системное мировоззрение
Б.И. Додонов	Сложившаяся система важнейших целевых программ, которая определяет смысловое единство инициативного поведения личности, противостоящего случайностям бытия	Система потребностей, цели	Деятельность, инициативное поведение	Активность, мировоззрение, способности, характер
Л.И. Божович	Совокупность или система каких-либо мотивационных образований, явлений	Мотивы, мотивация, совокупность мотивационных образований	Деятельность, поведение	Целенаправленность
А.Н. Леонтьев	Устойчивая конфигурация главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий	Мотивационные линии, смыслообразующий мотив	Деятельность	Активность
Е.П. Ильин	Доминирование какой-то потребности, интереса, выступающих в роли долговременных мотивационных установок, могут сформировать стержневую линию жизни.	Долговременные мотивационные установки личности, социальные установки, мотивы, потребности, цели	Социально-значимая деятельность	Активность, целенаправленность, мировоззрение
Д.Н. Узнадзе	Социальные воздействия и внутренние данные индивида, формирующие характерологические особенности, доминирующие потребности, мотивы, интересы	Установка личности потребности, интересы, мотивы	Социальная активность	Личностные свойства, установки
А.С. Прангишвили	Динамическая организация сущностных сил человека	Установка к актуализации определенно мотивированной деятельности	Деятельность	Активность, целенаправленность, творчество

Продолжение табл. 1

Фамилия	Определение	Признаки	Свойства проявления	Качества личности
А.В. Никитина	Готовность к актуализации потребности – мотивированной деятельности, направленной на достижение конкретной цели	Мотивы, потребности, цели, готовность к деятельности	Деятельность, Поведение, творческая деятельность	Активность, целенаправленность, интерес, творчество
Л.П. Мингазова	Устойчивое доминирование потребности и интереса, опосредованные долговременными мотивационными установками, которые формируют определяющую линию деятельности и поведения	Потребность, интерес, мотивационные установки	Деятельность, поведение, творческая деятельность	Избирательная направленность на творчество, инициативность
Н.Ю. Спиридонова	Свойство личности, задающее вектор её мотивационно-смысловых отношений «индивид – общество», которое формируется в процессе развития личности в системе общественных отношений	Мотивационно-смысловые отношения, общественные отношения, социальные процессы	Предметно-практическая деятельность, духовная деятельность, коммуникативная деятельность, эстетическая деятельность	Эмоции, отношение к себе, активное участие
А.Л. Ильин	Качество, которое связывает потенциальные возможности личности и их реализацию	Потенциальные возможности, социальная роль, социальное бытие	Ядро структуры личности, социальная деятельность	Самоосуществление, самореализация
М.М. Ицкович	Субъективные ценностные отношения личности к различным сторонам действительности	Ценностные отношения, ценности, смыслы	Профессиональная деятельность, социальная деятельность, культурная деятельность	Активность, психические особенности
З.А. Алиева	Проявления мотивов, входящих в структуру направленности личности и соотношением уровней межличностных отношений	Межличностные отношения	Ценностные ориентации личности, эмоциональная сплоченность, мотивационная сфера	Индивидуальные особенности
З.С. Акбиева	Формирование оптимального уровня взаимосвязи самооценки и направленности личности является динамическим процессом, связанным с возрастными и индивидуальными особенностями личности	Мотивы	Деятельность, поведение	Самооценка, Самопознание, возрастные и индивидуальные особенности
Л.В. Колчанова	Осознание индивидом своего положения в системе социальных отношений; выбор предпочитаемого социального положения и путей его достижения	Мотивы, потребности, цели, интересы, эмоции	Действия, деятельность, социальные отношения	Целенаправленная активность

Продолжение табл. 1

Фамилия	Определение	Признаки	Свойства проявления	Качества личности
Д.И. Фельдштейн	Отношение личности к себе и к обществу	Гуманистическая направленность, эгоистическая, депрессивная	Интересы людей, интересы общества, интересы самой личности или их отсутствие	Альтруистическая акцентуация, индивидуалистическая акцентуация, эгоцентристская акцентуация
А.А. Ухтомский	Система, которая определяет направление поведения и деятельности человека, ориентирует его, определяет его тенденции поведения и действий, и, в конечном итоге, определяет облик человека в социальном плане	Доминанта, становящаяся вектором поведения, тенденции поведения	Поведение, действия, деятельность	Социальные качества
И.Г. Шупейко, А.Ю. Борбот,	Система устойчиво характеризующих человека побуждений (что человек хочет, к чему стремится, так или иначе понимая мир, общество; чего избегает, против чего готов бороться)	Избирательность отношений, побуждения, интересы, желания, Склонности, мотивы	Процесс формирования и развития личности, поведение	Активность, избирательность отношений
В.С. Мерлин	Система, которая определяет направление поведения и деятельности, ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий	Социальная направленность,	Действия, поведение, социальная деятельность	Активность, целенаправленность
Р.С. Немов	Система или совокупность мотивов	Система мотивационных образований, явлений	Действия, деятельность, поведение	Активность, желания, стремления
И.Д. Егорычева	Центральный мотив поведения, определяющий интересы людей или социальной общности	Мотив, интересы, ценности, отношения	деятельность, поведение	Личностные или коллективистские установки

тивность, целенаправленность, стремление к самореализации. Устойчивость направленности характеризуется длительностью и сохранностью побуждений в течение жизни. Это качество направленности личности связано, в первую очередь, с волевыми характеристиками личности: настойчивостью, целеустремленностью.

Итак, в нашем исследовании, на основе системного методологического анализа, мы предлагаем следующее определение – *под направленностью личности понимается мотивационно-потребностные установки личности, определяющиеся ярко выраженными векторными потребностями,*

которые соотнобразуются с целями и задачами, в конечном итоге направляя деятельность и поведение человека.

Литература

1. Акбиева, З.С. Самооценка и направленность личности подростков с отклоняющимся поведением: дис. ... канд. псих. наук / З.С. Акбиева. – М., 1997. – 179 с.
2. Алиева, З.А. Взаимосвязь направленности личности и межличностных отношений старшеклассников: дис. ... канд. псих. наук / З.А. Алиева. – М., 2001. – 139 с.
3. Ильин, А.Л. Направленность личности: дис. ... канд. фил. наук / А.Л. Ильин. – Свердловск, 1984. – 152 с.

4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Ицкович, М.М. Ценностно-смысловая направленность личности сотрудников уголовно-исполнительной системы: дис. ... канд. псих. наук / М.М. Ицкович. – Казань, 2008. – 197 с.
6. Колчанова, Л.В. Формирование социально-экологической направленности личности школьника в процессе обучения (на материале изучения химии): автореф. ... канд. пед. наук / Л.В. Колчанова. – Белгород, 2004. – 20 с.
7. Леонтьев, А.Н. Формирование личности. / А.Н. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2000. – С. 166–178.
8. Ломов, Б.Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности / Б.Ф. Ломов // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 60–66.
9. Мингазова, Л.П. Развитие творческой направленности личности участника студенческого самодеятельного вокально-хорового коллектива: автореф. ... канд. пед. наук / Л.П. Мингазова. – Казань, 2006. – 18 с.
10. Мясичев, В.Н. Личность и отношения человека / В.Н. Мясичев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000. – С. 95–105.
11. Мясичев, В.Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / В.Н. Мясичев. – Воронеж, 1995. – 353 с.
12. Никитина, А.В. Развитие творческой направленности личности будущего учителя средствами предметов эстетического цикла: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Никитина. – Казань, 2002. – 220 с.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
14. Спиридонова, Н.Ю. Связь направленности личности с выбором профессии в юношеском возрасте: автореф. ... канд. псих. наук / Н.Ю. Спиридонова. – М., 2011. – 23 с.
15. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
16. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.



УДК 37.013

ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ — ВЛОЖЕНИЕ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ

Р.Ф. Шайхелисламов, Ф.Л. Ратнер

Аннотация

В современной теории человеческого капитала тема одаренных детей пока не находит отражения как не имеющая отношения к столь серьезной экономической категории. Вместе с тем в странах — экономических лидерах вопросы поддержки одаренных детей входят в круг наиболее важных вопросов внутренней политики. Происходит заметное возрастание интереса к проблематике развития творческих способностей, формированию креативной личности, совершенствованию форм и методов их обучения.

Ключевые слова: человеческий капитал, менеджмент в реализации потенциала одаренной молодежи и детей, персонализированные схемы инвестирования в развитие одаренных детей.

Abstract

In the modern theory of human capital the subject of gifted and talented children does not find reflexion yet as not concerning to so serious economic category. At the same time the support of gifted and talented children is the most important question of the internal policy of the economic-leader countries. The increasing interest of development of creative abilities, formation of the creative person, improving of forms and methods of their training is the result of new to our society vision of development of the intellectual capital.

Index terms: human capital, management in realization of the potential of the talented and gifted youth and children, personalized investment schemes in the development of the gifted and talented children.

Одно из важнейших направлений современного менеджмента образования связано с созданием учебных заведений, в которых предстоит обучаться одаренным детям. Создание специализированных образовательных учреждений для детей с развитыми задатками и способностями к интеллектуальной, организаторской, технической, художественно-эстетической, спортивной деятельности, безусловно, представляет собой серьезный шаг в формировании государственного механизма управления человеческим капиталом. В то же время отсутствие принципиально нового опыта, учитывающего лучшие зарубежные практики организации работы с этой категорией детей на каждом возрастном этапе, не позволяет обеспечивать в полной мере гарантии развития врожденных способностей и талантов.

Одаренность — сложная экономическая, философская, и психологическая категория и, в то же время, социальный феномен. Без эффективной реализации этого феномена практически невозможно представить

инновационное развитие экономики, науки, образования и культуры любого общества. Можно, как это нередко бывает, располагать огромными ресурсами, большими запасами нефти, газа, золотовалютных, лесных и водных ресурсов и по-прежнему находиться по рейтингу в аутсайдерах, на почтительном расстоянии от стран — экономических лидеров.

Одаренность — ядро человеческого капитала (ЧК), то есть активной составляющей человеческого потенциала, который на основе реализации востребованных современным обществом качеств личности обеспечивает высокую конкурентоспособность, стратегические преимущества экономики, надежность вооруженных сил, благосостояние населения, в том числе, высокое качество услуг здравоохранения и образования. Базовыми компонентами ЧК являются ментальность (исторически сложившаяся культура населения), здоровье, образование, интеллектуальные ресурсы, а также специалисты, обеспечивающие существенный прирост и эффективность

использования накопленного интеллектуального потенциала, инноваций и предпринимательского ресурса. Не случайно высокоразвитые страны имеют давние и прочные традиции, составляющие основу эффективной внутренней политики, выявления, отбора, обучения, воспитания, корпоративной поддержки и реализации потенциала одаренных детей.

Эти традиции нередко восходят к историческому опыту, ментальности нации, базовым основам древних учений, на основе которых развивалось данное общество. Плодотворные идеи прослеживаются еще в трудах древних ученых (Конфуций, Овидий, Платон, Т.Джефферсон и др.), которые не только обосновывали необходимость выделения высокоодаренных и особо талантливых детей из общей массы, но и предлагали рекомендации об особых мерах и усилиях, которые должны служить дальнейшему развитию и усилению общества.

Эффективная организация работы с детьми, проявляющими признаки одаренности, с экономической точки зрения должна быть направлена на трансформацию ярко проявляющихся способностей в человеческий капитал в период их трудовой активности. Соответствующий процессоориентированный менеджмент в нашей стране находится в зачаточном состоянии и требует не столько значительных материальных затрат, сколько достаточно четкого представления механизма управления на основе персонализированных схем продвижения того или иного одаренного по пути реализации их потенциала. В этой связи гораздо сложнее определить схему инвестиций в поддержку одаренных детей, чем изыскать финансовые средства на эти цели. Проще говоря, можно вложить большие деньги на создание, например, лицеев-интернатов для способных и талантливых детей, но в то же время не получить ожидаемой эффективной системы развития талантов.

Однако как бы ни была сложна работа по развитию способностей талантов и у современного российского общества для

выживания есть только один путь – дальнейшее целенаправленное развитие его интеллектуального потенциала. Не случайно в настоящее время во многих странах происходит заметное возрастание интереса к проблематике развития творческих способностей, формированию креативной личности, совершенствованию технологий управления процессом обучения одаренных детей.

Особенно четко эта тенденция прослеживается с начала 60-х годов XX в., когда в США, Англии, Франции, Германии, а затем и в других странах интенсифицировались исследования проблемы комплексного и поступательного сопровождения одаренных детей «от колыбели до научной лаборатории». При этом следует иметь в виду, что в отличие от нашей страны тема отбора и воспитания одаренных детей для развитых стран не нова. Не случайно 1988 году с целью поддержки одаренных детей, координации работы в этом направлении на общеевропейском пространстве при Совете Европы была создана международная неправительственная организация Евроталант (Париж). В 1992 году эта организация получила консультативный статус, а два года спустя (1994) Парламентская ассамблея Совета Европы одобрила Рекомендации об образовании одаренных детей

Особый интерес представляет решение данной проблемы с точки зрения возможностей заимствования положительного зарубежного опыта с целью создания соответствующей системы управления обучением одаренных детей в нашей стране.

В развитых зарубежных странах отбор и подготовка одаренных начинается с детских садов. Как правило, особое внимание уделяется определению склонности ребенка к тому или иному роду творчества. Затем эта склонность скрупулезно отслеживается и развивается на уровне школы. Разработанные западными учеными тесты позволяют выявлять способности ребенка как с 2-х лет (тест Стандфортд-Бинс), так и с 4-х лет (тест Уэчслера).

Выявленные признаки будущей одаренности детей выражаются в следующем:

– в три года они характеризуются проявлением особой любознательности к изучению новых предметов окружающей среды; в 4-5 лет у них возникает особая, близкая к феноменальной, память, почти свободное владение речью на двух-трех языках;

– к шести годам они начинают изобретать новые слова, иногда кажущиеся нелогичными, с помощью которых они обозначают понятные только им явления, процессы и предметы;

– они «терпеть не могут», когда им навязывают готовые решения («я сам»);

– их познавательное развитие значительно опережает нравственное, что пагубно отражается на их поведении: перебивают взрослых, способны к насмешкам над старшими, при этом они обижаются, что их «недопонимают»;

– их особый эмоциональный феномен состоит в «мотивации совершенства» (перфекционизм): они терпеть не могут плохой работы и небрежности как взрослых, так и сверстников;

– они не желают общаться со сверстниками (уже в возрасте от 4 лет);

– они рано проявляют творческие устремления, любовь к решению оригинальных, нестандартных задач, стремление к установлению рекордов.

Интеллектуально и творчески одаренные дети рано овладевают школьной программой и становятся «бичом для учителей». К примеру, одно из пособий, изданное для немецких учителей, так и называется: «Помогите! В моем классе Эйнштейн».

Во всех структурах одаренности присутствует мотивация в качестве главного компонента, которую можно в то же время, отнести к самым ранним диагностическим признакам и которая неотступно сопровождает одаренную личность от постановки проблемы до ее решения.

Западные ученые признают наличие способностей практически у каждого ре-

бенка. Американский психолог Э.Торндайк писал: «Природа одаряет каждого известным капиталом, обучение и воспитание должно выяснить, в чем заключается этот капитал». Результаты научных наблюдений при этом показывают, что умственные и специальные способности на 40–75% определяются генетическим фактором, остальное – средой. Поэтому важнейшую роль в развитии одаренных играют семейно-родительские отношения. Зарубежные исследования свидетельствуют, что большие шансы проявить и реализовать творческие способности имеет, как правило, старший или единственный сын в семье. При этом меньше возможностей у тех детей, которые идентифицируют себя с родителями (с отцом), а также творческие дети чаще появляются в семьях, где отец значительно старше матери (М.Ломоносов утверждал в свое время, что оптимальная разница между супругами должна составлять 7 лет). Для развития креативности наиболее благоприятным условием является повышенное внимание к способностям ребенка, когда его талант становится организующим началом в семье. Нерегламентированная среда с демократическими отношениями и поощрение нестереотипного поведения в семье являются необходимым условием развития творческих способностей.

На этапе разработки концепции и программ обучения одаренных детей следует учитывать, что в процессе социализации (а это важнейшая проблема для одаренных детей) между творческой личностью и социальной средой нередко устанавливаются весьма специфические, порой неблагоприятные отношения. Так, одаренные испытывают дискриминацию в школе из-за ориентации на так называемого «среднего» ученика, на «средние» оценки, унификацию программ, жесткую регламентацию поведения. Нередко учителя оценивают одаренных как «выскочек», демонстративных, истеричных, упрямых, тем более что те, в свою очередь, не выносят репро-

дуктивных заданий, не горят желанием их выполнять, а это расценивается учителями, как лень, глупость или упрямство. Часто одаренные становятся объектом преследования сверстников. При этом не следует забывать, что одаренный ребенок не всегда понимает, что на него делается определенная «ставка». Нередко школа впадает в некий соблазн, по которому учителя ставят одаренного в зависимость, заставляя его принимать участие во всевозможных мероприятиях, без учета особенностей его развития. Попытки откровенной эксплуатации одаренности часто вызывают острый протест и могут привести к незапланированным, порой негативным результатам. Не случайно, по данным К.Гилфорда, к концу школьного обучения дети нередко впадают в депрессию, маскируя свои способности. Об этом же говорил в 30-е годы XX века отечественный ученый П.Блонский, подчеркивая, что больше всего в школе страдают талантливые дети.

В ходе профессионального становления огромную роль для них играет профессиональный образец – личность, на которую ориентируется одаренный, и их дальнейшая судьба складывается в зависимости от условий среды в соответствии с закономерностями развития творческой личности. В практике развитых стран институционализация соответствующих условий стала важнейшей нормой, призванной консолидировать заинтересованные круги общества в развитии потенциала детей с развитыми способностями.

США, например, в настоящее время относятся к странам, где наиболее эффективно развивают таланты. В стране несколько десятков организаций объединено в «Коалицию по обучению одаренных». В нее, к примеру, входят такие организации:

- Американская ассоциация по вопросам обучения одаренных детей;
- Совет по вопросам обучения необычных детей;
- Совет директоров в программе штатов для обучения одаренных;

- Программа решения проблем будущего;

- Объединенное общество по обучению одаренных;

- Ассоциация защиты прав одаренных детей;

- Регистр одаренного ребенка;

- Национальный альянс ассоциаций штатов, занимающихся вопросами обучения одаренных;

- Национальная палата по подготовке и распространению учебных материалов для обучения одаренных;

- Национальный институт по подготовке лидеров;

- Программа «Разум Одиссея»;

- Международный Совет по проблемам обучения одаренных и талантливых детей и многих др.

Разработанные за рубежом системы менеджмента по развитию одаренных включают в себя работу с воспитателями детских садов, психологами, педагогами-воспитателями, учителями и, конечно, родителями. С последними проводятся семинары, круглые столы, теле- и видеоконференции, тренинги, увеличивается объем телевизионных программ, посвященных работе, как с одаренными, так и с их учителями и воспитателями. Министерства образования поддерживают исследовательские проекты, направленные на совершенствование мотивации и исследование одаренных.

Содержательная работа проводится в Канаде, где осуществляется разработка специальной литературы для одаренных детей, создан широкий набор специальных учебников, а учителя, школьники и их родители получают необходимую помощь от государства.

Глубоко продуманная система управления развитием одаренных реализуется в Германии, где издаются специальные выпуски книг для родителей (например, «Наш ребенок высокоодарен»), для самих одаренных налажен выпуск специальных задач, требующих оригинального решения. В течение многих лет для одаренных детей

функционируют центры «наивысших научных достижений» и научные соревнования «Юность исследует».

Многоступенчатая система диагностики способностей осуществляется в Нидерландах, где особое внимание уделяется разработке рекомендаций родителям и учителям. С 1965 г. в Японии существует специальный исследовательский институт для воспитания «бриллиантовых» детей. Японский ученый Акиба Шибя разработал так называемую «структурную модель развития интеллекта», предусматривающую гармоничное развитие способностей человека. С 1956 г. в Бразилии принята и успешно функционирует программа для одаренных – «Ученые будущего».

В США с 1868 г. проходят акции оказания помощи «быстрым ученикам» под названием «Содействие ускорению», и с 1985 г. работает программа – «Формирование выдающихся детей и подростков».

Особое место в зарубежном менеджменте в образовании занимает подготовка учителей к работе с талантливыми детьми: выявляется их профессиональная готовность к работе с одаренными. Путем применения системы достаточно сложных психолого-педагогических тестов определяется уровень развития их личностных и профессионально-деловых качеств. Применяется практика аттестации учителей с последующим вручением дипломов и свидетельств.

В Японии существует единый Центр по подготовке программ и материалов для учителей, организованы особые курсы при институтах повышения квалификации учителей, работают постоянно действующие семинары. В 10 университетах Канады предлагаются курсы по обучению одаренных детей. В университете Монреаля учителям выдается дополнительный диплом по «психологии и воспитанию одаренных».

Концептуальные модели и практики работы с одаренными реализуются в многочисленных формах организации их обучения и мотивации к учению: создание

специальных классов и школ, «школы вундеркиндов», «образцовые лицеи», олимпиады, конкурсы, викторины, применяется сокращенный период обучения в школе и вузе, «перепрыгивание через классы», поощрение занятий вне школы, школы-«магнаты», школы – интернаты при вузах и университетах, специальные пакеты учебных программ для стимулирования качественных умственных достижений, специальная подготовка учителей, многочисленные национальные общества, с которыми активно сотрудничают ученые, учителя и родители.

Снова следует отметить, что разнообразие форм организации обучения особенно отмечается в США. Еще в начальной школе используются такие формы, как независимое обучение (когда учащиеся сами выбирают учебный материал и способ его изучения, а учитель выполняет лишь роль консультанта); самоуправляемое обучение (когда конкретные цели и учебный материал назначается учителем, а способ усвоения выбирает сам ученик); нацеленная на учащегося программа (когда ученик сам выбирает учебный материал и время изучения, но способ усвоения определяет учитель, т.е. персонифицированная программа). Наиболее привлекательной нам представляется форма обучения – «сеттинг» (setting), основанная на группировании детей в процессе обучения на основе успеваемости по отдельным предметам, когда один и тот же ученик может оказываться в первом «сете» по географии и в предпоследнем – по математике.

Широко распространенной формой обучения является также неградуированная школа (ungraded school) в системе альтернативного образования. В связи с принятым в американской педагогике курсом на индивидуализацию обучения она получила особую популярность. Смысл неградуированной школы изложил В.Раган, специалист по начальному образованию в США: «Помочь каждому ребенку расти в соответствии с его внутренней натурой,

не лишая способного ученика возможности учиться так, как позволяют его способности и усилия, и не заставляя слабого ученика тянуться до требований, которые ему не под силу». Это высказывание приводит в своей статье отечественный исследователь Э.А.Аксенова. Она дает также пояснение обучению бригадами учителей, суть которого состоит в том, что двое или более учителей начальных классов образуют бригаду, планируя работу таким образом, что часть занятий проходит в больших группах, а часть – в малых, сгруппированных по способностям. Бригадное обучение потребовало принципиально новой модели управления, в том числе, перепланировки школьных помещений: занятия проходят в большом зале с гофрированными подвижными перегородками (до 100 учеников с 4-5 учителями). Один и тот же ученик по одному предмету может заниматься с учителем, ведущим уровень «5», а для изучения другого предмета идет в другой конец зала к учителю, ведущему уровень «3». Такой способ организации работы со способными детьми требует смелых, нестандартных проектов строительства школ. К сожалению, современная практика строительства школьных зданий в нашей стране практически не учитывает необходимости создания условий для обучения детей с различными способностями в учебе.

Представляется весьма привлекательной формой обучения «разновозрастная группировка», когда группы формируются из учеников разных возрастов (например, 1-3 классы или 4-6 классы). Подобный состав групп имеет три преимущества: во-первых, учитель, не имея возможности ставить общие задачи, должен работать индивидуально с обучающимися; во-вторых, обучаясь многому от более старших, ученик быстро продвигается; в-третьих, ускоряется процесс формирования социальной зрелости, что чрезвычайно важно для одаренных.

В США при работе с одаренными весьма распространено наставничество в шко-

ле, а в высшей школе – придание каждому одаренному научного руководителя.

Анализ практики развития и поощрения, одаренных за рубежом показывает, что, несмотря на внешнюю схожесть проблемы, существуют различные подходы к ее решению, выражающиеся в различных формах и направлениях работы с одаренными. Основными в работе с одаренными западные ученые считают те направления, которые ориентированы на теоретико-познавательную деятельность в сфере будущей профессии ученика, а также деятельность по осуществлению лидерских функций. В противном случае одаренные дети во взрослой жизни рискуют стать марионетками в руках посредственности, обладающей деловой хваткой. Методы обучения должны развивать продуктивное мышление высокого уровня, способность к исследовательской работе, к самостоятельности в учении, к расцвету творческих способностей и к самореализации в профессиональной жизни.

Как высокая и важная общественно-значимая задача рассматривается проблема поощрения одаренных, закрепленная законодательными актами. Наиболее применяемые виды поощрения и стимулирования одаренных в зарубежной системе образования строятся по принципу возрастания требований и образуют логическую систему личностно-специфических условий развития творческих способностей и талантов. Основными тенденциями следует считать расширение селективной работы как средства идентификации одаренных, разработку специальных программ (углубленных и насыщенных), создание методик работы с одаренными, специальную педагогическую пропедевтическую подготовку учителей и родителей, разнообразие форм морального и материального поощрения одаренных.

В заключение следует отметить, что данная проблема весьма актуальна для нашей страны и весь комплекс вопросов, относящихся к ней, должен рассматриваться в рамках существующей системы

управления образованием в соответствующих политических и культурных условиях. При этом следует хотя бы признать, что компетентность специалистов по работе с одаренными детьми, состояние управления процессами индивидуального развития талантливых подростков, продвижения их через все этапы становления, преодоления рисков и угроз на этом пути представляются не достаточными для продуктивного решения столь сложной проблемы. Очевидно, что пока талант не будет востребован в обществе и одаренные дети не получат широкие возможности для развития и использования своих важнейших качеств, призванных составить основу их человеческого капитала, раннее распознавание их способностей не может привести к сколь-нибудь значимым результатам.

Еще раз подчеркиваем, что потери в сфере человеческого капитала начинаются с периода раннего детства, в значительной степени в результате неквалифицированной организации работы с талантливыми детьми. Именно поэтому создание современной системы работы с одаренными детьми является неотъемлемой частью этого механизма. Для реализации данной задачи необходим штат особых специалистов, подготовку которых не осуществляет ни один вуз. Соответствующие специалисты, безусловно, «вырастут» по мере вхождения в сложную проблему организации работы с одаренными детьми, поэтапной реализации задач развития личностных качеств и

последующей их трансформации в человеческий капитал. Таким образом, требуется действие, надо начинать, иначе будет поздно, поскольку результат этой деятельности очевиден – Россия должна стать одной из ведущих и высокоразвитых стран мира, где охраняются и развиваются способности и дарования юного поколения.

Литература

1. *Аксенова, Э.А.* Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007 /0930-11.
2. *Корчагин, Ю.А.* Российский человеческий капитал: фактор развития или деградации: монография / Ю.А. Корчагин. – Воронеж: ЦИРЭ, 2005. – С. 252.
3. *Луняякова, Л.Г.* Одаренные дети – ресурс человеческого потенциала современной России. – <http://ecsocman.hse.ru/text/33372755/>
4. *Ратнер, Ф.Л.* Система выявления, отбора, развития и поддержки одаренных за рубежом / Ф.Л. Ратнер. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 57 с.
5. *Шадриков, В.Д.* Философия образования и образовательные политики / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1993. – 181 с.
6. *Hany, E.A.* Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schuler: Dissertation. – Munchen: LMU, 1987. – 393 p.
7. *Hochbegabtenforderung international/Hrsg. von H.-G.Mehlhorn und K.Urban.* – Berlin, 1989. – 188 p.
8. *Urban, K.* Hochbegabtenziehung weltweit: Ein internationaler Aus-und Uberblick uber schulische und ausserschulische Programme und Modelle. – Bonn,1984. – 52 p.

УДК 37.032:372.878

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Р.И. Сафиуллина

Аннотация

Статья посвящена развитию ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства. Представлена модель развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера младших школьников, музыкальное искусство, модель развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства.

Abstract

In the article, the main ideas of development of axiological and conceptual sphere of the junior schoolchildren by means of musical art. The model of development of axiological and conceptual sphere of the junior schoolchildren by means of musical art.

Index terms: axiological and conceptual sphere of the junior schoolchildren, musical art, model of development of the axiological and conceptual sphere of the junior schoolchildren by means of musical art.

В последние десятилетия в российском обществе произошло стремительное изменение ключевых ценностных и смысловых ориентиров и моделей поведения, что неизбежно повлекло за собой возникновение серьезных проблем в области воспитания подрастающего поколения. Существующие воспитательные институты в большинстве своем оказались не готовы к новым реалиям, требуют своего обновления, существенного пересмотра содержания, форм и методов воспитания в условиях происходящего роста агрессивности и нравственной распушенности молодежи. Наряду с этим, воспитание человека как носителя нравственных и эстетических ценностей приобретает сегодня особую актуальность и в связи со все более усиливающейся технократизацией социума в целом, прагматизацией социального бытия людей, снижением уровня нравственно-ценностных барьеров и многими другими причинами социально-экономического и культурного характера.

В сложившихся условиях одной из стратегических задач системы современного школьного образования становится задача развития ценностно-смысловой

сферы детей, в рамках которой реализуются воспитание и совершенствование индивидуальных качеств подрастающего члена общества, а так же формирование адекватного взгляда на жизнь, разумного соотношения собственных потребностей, интересов, убеждений с общественными требованиями, нормами, идеалами.

Поэтому работа по развитию ценностно-смысловой сферы младших школьников имеет неоценимое значение для формирования и дальнейшего становления личности.

В процессе нашего исследования была разработана теоретическая модель ценностно-смысловой сферы младших школьников, состоящая из пяти базовых компонентов, таких, как:

– основы знаний ценностных норм и принципов (основы знаний о человеческих ценностях, смыслах, нормах поведения, взаимоотношений друг с другом; основы знаний о принципах, правилах, нормах поведения в окружающей действительности и отношения к людям);

– основы ценностного мышления (первичные умения анализировать свои и чужие действия и поступки, с точки зре-

ния их соответствия общечеловеческим ценностям; первичные умения определять личностную значимость общечеловеческих ценностей и смыслов);

- опыт эмоционально-ценностного отношения (способность испытывать разнообразные положительные чувства к людям, окружающей действительности; способность к эмоционально-нравственной оценке своих и чужих действий и поступков);

- основы ценностно-смысловой направленности личности (потребность в проявлении доброты, терпимости, внимания, справедливости по отношению к людям; осознание чувства личной нравственной ответственности за счастье и благополучие окружающих людей, за сохранность окружающей среды);

- основы ценностно-смыслового поведения (первичные умения выбирать ценностные альтернативы своего поведения и деятельности в тех или иных ситуациях; первичные умения оказывать помощь окружающим людям).

При определении критериев, показателей и уровней развития ценностно-смысловой сферы младших школьников мы опирались на данную модель, компоненты которой в ходе всех этапов опытной работы уточнялись, получали свое подтверждение, приобретали обоснованность.

Таким образом, были выделены пять критериев развития ценностно-смысловой сферы младших школьников, соответствующих основным ее компонентам:

- информационный;
- интеллектуальный;
- эмоционально-ценностный;
- мотивационный;
- деятельностно-инструментальный.

По каждому из данных критериев были выделены основные показатели, отражающие содержание развития ценностно-смысловой сферы младших школьников:

1. Показатели, соответствующие информационному критерию развития ценностно-смысловой сферы младших школьников:

- знания о человеческих ценностях, смыслах, нормах поведения, взаимоотношений друг с другом;

- знания о принципах, правилах, нормах поведения в окружающей действительности и отношения к людям.

2. Показатели, соответствующие интеллектуальному критерию развития ценностно-смысловой сферы младших школьников:

- умения анализировать свои и чужие действия и поступки, с точки зрения их соответствия общечеловеческим ценностям;

- умения определять личностную значимость общечеловеческих ценностей и смыслов.

3. Показатели, соответствующие эмоционально-ценностному критерию развития ценностно-смысловой сферы младших школьников:

- способность испытывать разнообразные положительные чувства к людям, окружающей действительности;

- способность к эмоционально-нравственной оценке своих и чужих действий и поступков.

4. Показатели, соответствующие мотивационному критерию развития ценностно-смысловой сферы младших школьников:

- потребность в проявлении доброты, терпимости, внимания, справедливости по отношению к людям;

- осознание чувства личной нравственной ответственности за счастье и благополучие окружающих людей, за сохранность окружающей среды.

5. Показатели, соответствующие деятельностно-инструментальному критерию развития ценностно-смысловой сферы младших школьников:

- умения выбирать ценностные альтернативы своего поведения и деятельности в тех или иных ситуациях;

- умения оказывать помощь окружающим людям.

Процесс развития ценностно-смысловой сферы младших школьников представляет собой целенаправленный процесс,

особенностью которого является гармоничное сочетание воспитательных, образовательных задач.

Значительные возможности в решении данных задач заключает в себе предметная подготовка школьников, содержание которой позволяет формировать не только их знания и умения, но и нравственно-ценностное, а вслед за этим и смысловое отношение к изучаемым явлениям и процессам окружающей действительности. Учеба – это основной вид деятельности школьников, которой они отдают своё основное время, что во многом определяет преимущество учебно-воспитательного процесса в развитии ценностно-смысловой сферы младших школьников.

Наибольшим потенциалом в этом отношении обладают учебные предметы гуманитарно-художественного цикла, немаловажную роль среди которых играет музыка. Содержание музыкальных произведений позволяет развивать не только знания и умения, но и нравственно-ценностное отношение к окружающей действительности.

По утверждению учёных-психологов (Л.С.Выготский [1], А.Н.Леонтьев [2], Д.А.Леонтьев [3], и др.) искусство обладает универсальностью воздействия на личность во всех направлениях. Музыка в пласте искусства занимает особое место благодаря её комплексному воздействию на человека. Многовековой опыт и специальные исследования показали, что музыка влияет и на психику, и на физиологию человека, что она может оказывать успокаивающее и возбуждающее действие, вызывать различные эмоции. В связи с этим можно говорить о важности музыкального воздействия на личность, его значение для развития общих психических свойств, таких как мышление, воображение, внимание, память, воля; для эмоциональной отзывчивости, душевной чуткости; ценностных идеалов, в системе воспитания личности в целом.

Далее нами были выявлены педагогические условия развития ценностно-смыс-

ловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства:

- усиление ценностно-смыслового характера целей, содержания и средств музыкального образования и воспитания учащихся в учебном процессе и во внеклассной работе (данное условие позволяет сформировать у младших школьников понятия о нравственных ценностях, воспитать эмоционально-ценностный взгляд на мир, заложить основы ценностного мышления);

- моделирование в процессе музыкального воспитания личностно-ориентированных ситуаций проблемно-нравственного характера, требующих от учащихся проявления нравственного, личностно-смыслового отношения (данное условие предполагает формирование и развитие мировоззрения, личностных ценностей и смыслов, эмоциональной отзывчивости, внутренней свободы);

- организация ситуаций контакта и взаимодействия учащихся с иным смысловым миром, воплощенным в музыкальном произведении, (толчок к «внутренней работе» личности младшего школьника, переосмыслению себя и своего жизненного опыта, своей позиции), а также ценностно-смыслового усвоения учащимися содержания музыкального произведения путём их идентификации с героями данного произведения (данное условие предполагает использование целостного комплекса разнообразных и взаимодополняющих педагогических методов и средств, направленных на интеллектуальное и эмоциональное, нравственное восприятие и усвоение ценностей и смыслов окружающего мира средствами музыкального искусства).

Исходя из выявленных педагогических условий нами была разработана модель развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства включающая в себя четыре основных компонента: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и диагностический.

Целевой компонент модели призван обеспечить развитие у младших школьников ценностно-смысловой сферы личности средствами музыкального искусства. Достижение данной цели предполагает решение следующего комплекса дидактических задач: формирования у младших школьников целостной системы представлений и понятий о сущности, структуре и содержании морали, ценностных норм и принципов в соответствии с разработанной моделью ценностно-смысловой сферы младших школьников; формирования у младших школьников опыта эмоционально-ценностного отношения к себе и окружающей действительности; формирования у младших школьников основ ценностно-смысловой направленности личности; формирования у младших школьников основ ценностного мышления; формирования у младших школьников основ ценностно-смыслового поведения.

Содержательный компонент модели развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства предполагает проектирование нравственно-ценностного аспекта содержания музыкального искусства, актуализацию его ценностно-смыслового потенциала. Для этого необходимо формирование знаний о общечеловеческих ценностях и смыслах (нравственных взглядов, убеждений и т.д.) и нравственно-эстетических ценностей и смыслов межличностного общения и взаимодействия. Достигнуть данной цели возможно с помощью: выделения ценностно-смысловых аспектов в содержании музыкального искусства; введения ценностно-смыслового аспекта в содержание учебно-воспитательной работы и учебного материала; использования в учебно-воспитательном процессе отрывков из музыкальных произведений при раскрытии ценностей человеческих отношений и природы, при анализе, оценке явлений и процессов окружающей действительности и предвидении последствий своих и чужих поступков по отношению к окружающей действительности.

Организационно-деятельностный компонент модели развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства предполагает моделирование в процессе музыкальных занятий личностно-ориентированных ситуаций проблемно-нравственного характера, а также организацию ценностно-ориентированной творческой деятельности. Для этого необходимо: создание и умелое разрешение в учебно-воспитательном процессе личностно-ориентированных ситуаций проблемно-нравственного характера, предполагающих осуществление морального выбора средствами музыкального искусства; стимулирование и развитие в учебно-воспитательном процессе ценностно-смысловой рефлексии младших школьников средствами музыкального искусства; формирование ценностно-смыслового поведения младших школьников; установление ценностно-смысловых взаимоотношений между учителями и школьниками, усиление культурного характера педагогического общения; насыщение творчеством всего учебно-воспитательного процесса, всех форм его организации, различных форм самостоятельной работы с усилением их ценностно-смыслового аспекта.

Диагностический компонент модели развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства предполагает оценку уровня развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства в соответствии с установленными критериями (информационный, интеллектуальный, эмоционально-ценностный, мотивационный, деятельностно-инструментальный)

Таким образом, разработанная в процессе исследования модель (представлена ниже) призвана осуществить развитие ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства путем целостной реализации целевого, содержательного, организационно-деятельностного и диагностического

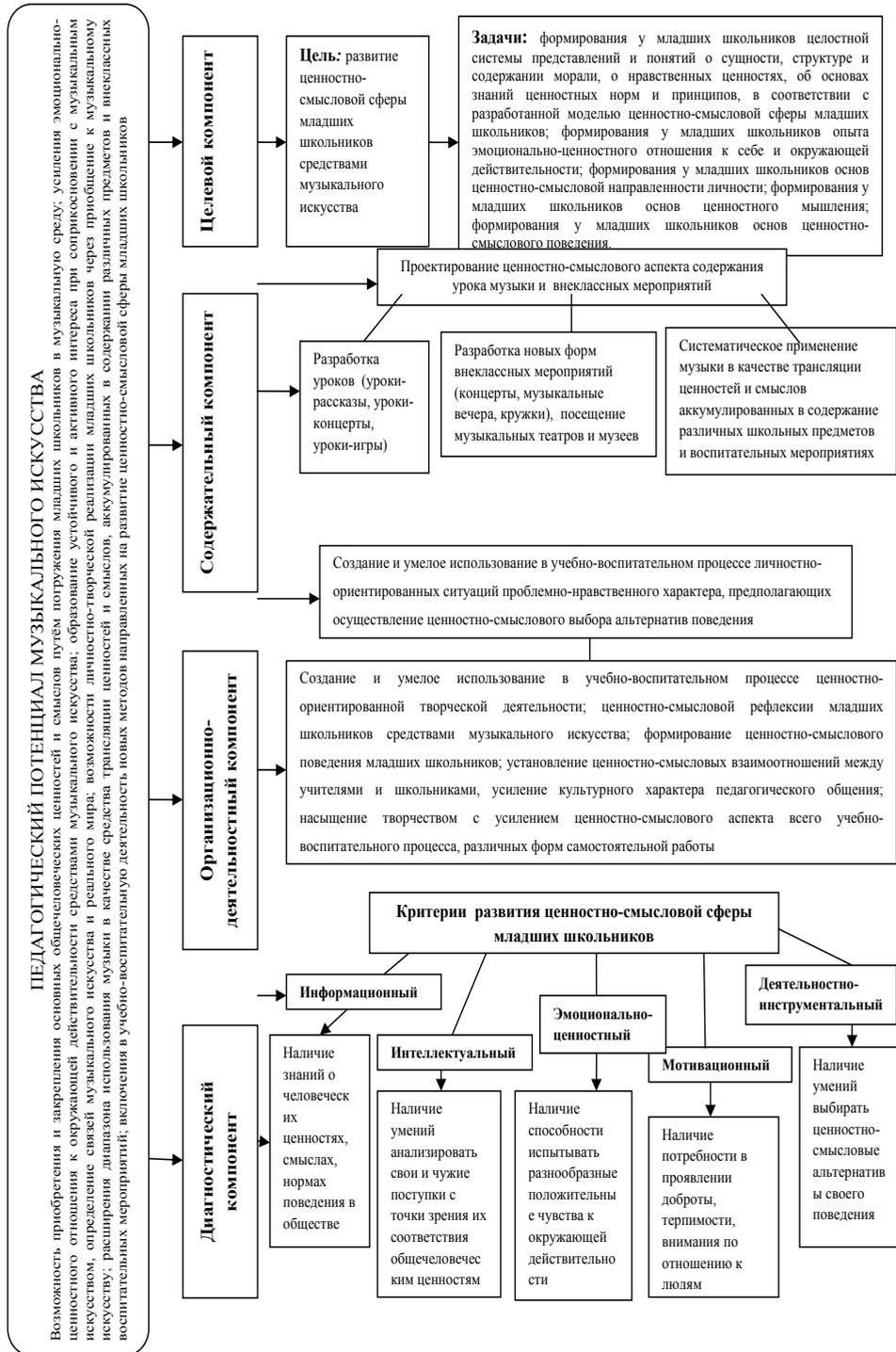


Рис. 1. Модель развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства

компонентов, организации эффективной взаимосвязи учителей и учащихся. Ее конкретное содержательное и методическое обеспечение и практическая реализация предположительно позволят добиться эффективного развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства.

Разработанная педагогическая модель развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства (рис. 1) устанавливает логическую взаимосвязь всех компонентов данного процесса: факторов, определяющих требования к личности; закономерностей, подходов и принципов, форм и методов формирования ценностно-смысловой сферы; педагогические условия, а также

результаты развития ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника на основе организации его творческого контакта с музыкальным искусством.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. Тексты / Л.С. Выготский; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 161–165.

2. *Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

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

УДК 378

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИНЦИПОВ РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

И.В. Шалашова

Аннотация

В статье представлено авторское определение понятия «Графическая грамотность». Охарактеризованы общепедагогические и специфические принципы процесса формирования графической грамотности у будущих учителей технологии.

Ключевые слова: графическая грамотность, принципы обучения, педагогический процесс.

Abstract

In the article the author's notion of the concept «graphic literacy» is presented. The specific variety of basic principles of the process of forming of graphic literacy of future teachers of technology is examined.

Index terms: graphic literacy, the principles of study, the pedagogical process.

Осуществление целостного анализа развития графической грамотности будущих учителей технологии требует изучения сущности принципов данного процесса.

Развитие графической грамотности будущих учителей технологии с нашей точки зрения, можно трактовать как процесс, отражающий последовательное изменение данного качества. Поскольку этот процесс осу-

ществляется в системе профессиональной подготовки будущих учителей и предполагает наличие изменений в личности студента при взаимодействии преподавателя и обучаемых на основе контролируемого использования педагогических методов, средств и форм, правомерно рассматривать данный процесс как процесс педагогический.

В нашем исследовании мы будем придерживаться определения понятия педа-

гогического процесса, данного Ю.К. Бабанским и В.А. Сластениным, которые определяют его как специально организованное взаимодействие субъектов и объектов педагогического взаимодействия, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Опираясь на данную точку зрения и учитывая сущность и структуру понятия «графическая грамотность», мы рассматриваем **развитие графической грамотности будущих учителей технологии как целостный педагогический процесс, направленный на освоение студентами знаний теории графических изображений и способов их прочтения и умений выполнения, обеспечивающих успешность профессиональной педагогической деятельности.**

Сущность данного процесса заключается в переводе внешнего, объективного (знаний, необходимы для осуществления графической деятельности) во внутреннее, субъективное (умения навыки) для обеспечения эффективной профессионально-педагогической деятельности.

Назначением целевого компонента является определение конечного результата педагогического взаимодействия при осуществлении процесса развития графической грамотности у будущих учителей технологии.

Следующим компонентом процесса формирования графической грамотности у будущих учителей технологии является *содержательный компонент*.

Для достижения цели и реализации поставленных задач, необходимо выделить основные положения, которые определяли бы содержание, организационные формы и методы процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями [4], т.е. необходимо выделить совокупность принципов общепедагогических и специфических, отражающих особенности процесса развития графической грамотности у будущих учителей технологии.

Общепедагогические принципы, раскрытые в работах Ю.К. Бабанского, И.П. Под-

ласого, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина и других, являются, на наш взгляд, не только основой профессиональной подготовки студентов, но и процесса развития графической грамотности у будущих учителей технологии как составной части данной системы. Присоединяясь к мнению ведущих педагогов (В.А. Сластенин, П.И. Пидкасистый и др.), мы выделяем следующие *общепедагогические принципы*, составляющие основу процесса развития графической грамотности у будущих учителей технологии: преемственности, последовательности и систематичности; наглядности; единства теоретической и практической подготовки, единства образовательных, воспитательных и развивающих результатов обучения; сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности студентов; создание положительного эмоционального фона, мотивации и др.

Охарактеризуем данные принципы более подробно.

Принцип преемственности, последовательности и систематичности реализуется в процессе тематического планирования. Преемственность позволяет объединить отдельные ситуации в единый целостный процесс. Преемственность решения задач в разные интервалы времени создает условия для перехода от простых форм к сложным, обеспечивает последовательность их решения. В то же время, систематичность и последовательность позволяют прогнозировать темп усвоения знаний, умений и навыков графической деятельности. Такое структурирование процесса развития графической грамотности у будущих учителей технологии позволяет обеспечить доступность учебного материала, прочность его усвоения, постепенное нарастание трудностей и развитие познавательных возможностей студентов в данной области.

Принцип наглядности в процессе развития графической грамотности у будущих учителей технологии занимает одну из основных позиций. Наглядность в обучении основана на такой закономерности про-

цесса познания, как его движение от чувственного к логическому, от конкретного к абстрактному [6]. Принцип наглядности при обучении графической деятельности обеспечивается применением разнообразных наглядных пособий, представляющих графические изображения в различной форме (печатной и электронной).

Принцип единства теоретической и практической подготовки отражает связь теории с практикой и является одним из основных принципов современной дидактики. Разработке и обоснованию данного принципа в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей уделяли значительное внимание многие педагоги прошлого (С.Т.Шацкий, П.П.Блонский, А.С.Макаренко и др.) и современные ученые (О.А.Абдуллина, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин и др.). В их работах отмечается, что педагогическая подготовка представляет собой процесс познания и усвоения основ педагогической теории и практики. Методологическую основу организации этого процесса составляет философское положение о единстве теории и практики, где теория и практика рассматриваются как ступени единого процесса познания, органически связанные между собой.

Принцип единства теории и практики предусматривает сочетание теоретических занятий по дисциплинам профессиональной педагогической подготовки, единство процессов формирования системы теоретических знаний и практических умений и навыков. Реализуется этот принцип на всех этапах обучения.

Важным принципом организации развития графической грамотности у будущих учителей технологии является единство образовательных, воспитательных и развивающих результатов обучения. Данный принцип имеет в своей основе следующие положения: процесс обучения содействует не только формированию знаний, умений и навыков, а комплексно влияет на личность

обучаемого; процесс обучения направлен на развитие мышления, способностей обучаемых.

В данном принципе находят выражение единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения. В процессе учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности студенты овладевают системой теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых для осуществления графической деятельности, что содействует развитию мышления, графических умений и навыков. При освоении методики и технологии выполнения графической деятельности особое внимание уделяется развитию внимания, наблюдательности, аккуратности будущих учителей.

Таким образом, в процессе развития графической грамотности у будущих учителей технологии развивающая, воспитательная, образовательная функции обучения реализуются в тесном единстве, что обуславливает необходимость выделения данного принципа.

Еще одним принципом, который, на наш взгляд, нужно выделить особо, является оптимальное сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности студентов [5]. Успех процесса подготовки специалиста основывается на активной познавательной деятельности студентов, которая должна включать как репродуктивную, так и продуктивную деятельность. Установка в процессе подготовки только на точное, полное воспроизведение студентами пройденного материала, выполнение действий по образцу не обеспечит достижения цели подготовки. Главным в подготовке будущих учителей является развитие на основе усвоения необходимых графических знаний умения самостоятельно и свободно пользоваться знаниями для осуществления графической деятельности, что становится возможным лишь при накоплении студентами собственного опыта продуктивной деятельности.

Самостоятельная учебная работа студентов предполагает постановку целей и задач, создание гипотез, поиск путей и предвидение результатов деятельности. Любая деятельность при изучении какого-либо предмета, как отмечает С.И.Архангельский, предусматривает последовательность ее совершения и конечный результат, что необходимо для решения двух взаимосвязанных задач: осуществления многофункциональной мыслительной текущей работы, включающей сопоставление различных вариантов решения задачи, выбор наилучшего, в соответствии с определенными требованиями, и развития способности предвидения результатов на основе причинной обусловленности и вероятности осуществления [1].

Освоение репродуктивной деятельности, утверждают ученые (О.А.Абдуллина, С.И.Архангельский, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин и др.), составляет первый, начальный уровень в подготовке студентов к будущей педагогической деятельности и основу продуктивной деятельности.

Создание положительного эмоционального фона, мотивации в процессе развития графической грамотности у будущих учителей технологии мы также выделяем как один из необходимых принципов организации данного процесса.

В основе рассматриваемого принципа лежит ряд психолого-педагогических положений: объективной основой развития познавательных интересов служит высокий уровень обучения с научным содержанием и педагогически целесообразной организацией активного и самостоятельного познания; познавательные интересы могут находиться на разных уровнях развития и иметь различный характер по степени выраженности, устойчивости и глубины; познавательный интерес повышает эффективность познавательной деятельности при достаточно высоком интеллектуальном и волевом напряжении; процесс обучения стимулирует формирование познавательных интересов обучаемых [5].

В процессе деятельности человек предпочитает приятные переживания и старается избежать неприятных. Трудные для достижения цели деятельности предполагают преодоление препятствий, что может быть связано и с неприятными переживаниями, но приносит человеку удовлетворение результатами деятельности. Задачей преподавателя при этом становится создание таких условий деятельности студентов, которые обеспечили бы успех и удовлетворение. Это, однако, не означает предъявление пониженных требований к обучаемому, напротив, использование когнитивного (познавательного) диссонанса (как несоответствия между усвоенными человеком знаниями и его поведением) содействует появлению эмоционального напряжения и повышает активность обучаемых. Возможное отрицательное влияние состояния диссонанса преодолевается путем предварительной подготовки студентов к усвоению знаний, причем уровень обученности студента должен соответствовать уровню его волевой и нравственной подготовленности.

Таким образом, выделение предлагаемого принципа развития графической грамотности у будущих учителей технологии предполагает такую организацию образовательного процесса, которая стимулировала бы активность обучаемых, побуждала их к дальнейшей деятельности, содействовала развитию их познавательных интересов, формированию положительной мотивации учебной деятельности. Это достигается созданием благоприятной эмоциональной атмосферы на занятиях, обеспечением условий для успешной познавательной деятельности студентов в процессе учебной работы, что связано с постановкой целей и задач деятельности, достижение которых требует преодоления определенных трудностей и связано с эмоциональным напряжением. Установка на ожидаемый успех предотвращает появление негативного отношения студентов к познавательной деятельности, содейс-

твует формированию положительной мотивации, повышая тем самым эффективность процесса развития графической грамотности у будущих учителей технологии.

Итак, выделенные принципы отражают общепедагогические основы развития графической грамотности будущих учителей технологии.

Кроме принципов, отражающих общие закономерности процесса развития графической грамотности у будущих учителей технологии, целесообразно, на наш взгляд, выделить принципы, характеризующие особенности исследуемого процесса.

Присоединяясь к мнению И.Ф. Исаева мы рассматриваем специфические принципы процесса развития графической грамотности у будущих учителей технологии как «исходные теоретические положения, в соответствии с которыми должна строиться практическая деятельность преподавателя и студентов, на основе которых определяется содержание учебного материала, оценка знаний, методы, формы организации образовательного процесса» [3].

С учетом особенностей данного процесса к таким специфическим принципам мы относим:

- принцип универсальности графической грамотности;
- принцип спиральности;
- алгоритмичности.

Принцип универсальности графической деятельности основывается на понимании универсальности личности как наличия тех знаний и умений, которые обеспечивают необходимую пространственную и временную ее мобильность в соответствии с требованиями постоянно ускоряющихся научно-технических и социальных преобразований в современном мире [2]. Выделяя понятия мнимой и необходимой для профессиональной деятельности универсальности выпускника вуза, М.Е. Гинзбург поясняет, что мнимая универсальность характеризуется установкой на включение

в любую трудовую деятельность, независимо от полученного образования и активности по саморазвитию. Необходимая универсальность определяется готовностью к постоянному самообразованию и саморазвитию в разнообразных видах трудовой деятельности.

Как важная профессионально-значимая характеристика будущего учителя технологии графическая грамотность входит в состав требований, предъявляемых к современному учителю технологии, соответствие которым обеспечит успешность профессиональной педагогической деятельности. Немаловажным является и то, что сформированность графической грамотности может обеспечить успешную трудовую деятельность в различных по технической оснащенности условиях. Кроме того, владение графической грамотностью позволяет решать практические задачи, не связанные непосредственно с педагогической деятельностью.

Принцип спиральности [5] в процессе развития графической грамотности будущих учителей технологии означает сочетание принципов линейности и концентричности построения учебных планов и программ и реализуется в образовательном процессе таким образом, что будущие учителя первоначально знакомятся с основными понятиями теории изображений, приобретают элементарные графические умения и навыки, а затем поэтапно расширяют круг знаний, совершенствуют умения и навыки, необходимые для осуществления графической деятельности.

Принцип алгоритмичности в процессе развития графической грамотности будущих учителей технологии предполагает освоение будущими учителями различных алгоритмов графической деятельности, которая представляет собой с этой точки зрения реализацию различных алгоритмов. Развитие графической грамотности будущих учителей технологии предполагает освоение ими алгоритмов графической деятельности, поскольку данный вид де-

тельности построен на выполнении определенных действий в определенной, строго заданной последовательности. Выполнение пошаговых предписаний по выполнению графических изображений позволяет сформировать и совершенствовать графические умения и навыки будущих учителей технологии.

Итак, реализация процесса развития графической грамотности у будущих учителей технологии опирается на совокупность общепедагогических (преемственности, последовательности и систематичности; наглядности; единства теоретической и практической подготовки, единства образовательных, воспитательных и развивающих результатов обучения; сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности студентов; создание положительного эмоционального фона, мотивации) и специфических принципов (универсальности графической грамотности; спиральности; алгоритмичности).

Таким образом, перечисленные принципы служат основой организации процесса развития графической грамотности будущих учителей технологии и определяют его содержание.

Литература

1. *Архангельский, С.И.* Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. *Гинзбург, М.Е.* Универсальность как социальная характеристика выпускника вуза: социологический анализ: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук / М.Е. Гинзбург. – Екатеринбург, 2005. – 168 с.
3. *Исаев, И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений И.Ф. Исаев. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.
4. *Подласый, И.П.* Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – М.: Юрайт-Издат, 2009. – 432 с.
5. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки: монография / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск, 2010. – 244 с.
6. *Сластенин, В.А.* Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 480 с. ■

УДК 372.8:78

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДИРИЖЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

А.Н. Валиахметова

Аннотация

В статье отражены проблемы современной музыкальной и хоровой педагогики воспитания и развития, музыкальных и специальных дирижерских способностей будущих учителей музыки.

Ключевые слова: учитель музыки, хоровая педагогика, одаренность, музыкальные способности, специальные дирижерские способности.

Abstract

The paper describes the problems of the contemporary music and choral pedagogy of education and development, music, and special abilities of the conductor's future music teachers.

Index terms: music teacher, choral pedagogy, talent, musical ability, special conductor's ability.

Современные исследования о воспитании будущих учителей музыки, дирижеров-хормейстеров школьных хоровых коллективов обусловлены тем, что социально-экономические преобразования, которые происходят в современной России, коренным образом изменили систему культурной преемственности и духовного развития общества. Об этом свидетельствуют такие возникшие социальные проблемы в современном обществе, как социальная нестабильность, кризис духовности, гедонизм, культ наживы и т.д.

В сложившихся условиях значительно повысился интерес к возможностям хорового искусства в музыкально-образовательном процессе как одному из важнейших факторов воспитания и формирования духовного потенциала учащейся молодежи. Искусство, как и наука, способствует познанию, развитию жизни. Однако искусство выполняет эту функцию такими средствами и в таких областях жизни, которые науке не доступны. «Причина, почему искусство может нас обогатить, – замечает Нильс Бор, – заключается в его способности напоминать нам о гармониях, недостижимых для системного анализа» [3, 14].

На уроках музыки в общеобразовательных школах, пение в хоре составляет существенный раздел урочной и внеурочной деятельности.

Находясь в числе приоритетов школьной работы с детьми, дирижерско-хормейстерская деятельность учителя музыки решает многие социально-воспитательные задачи. Поэтому, одной из главных задач современного музыкального образования и хоровой педагогики, является – подготовка широко образованных, в полной мере владеющих средствами своего искусства, одухотворенных, обладающих развитым художественным вкусом и мировоззрением, любящих свою профессию педагогов-музыкантов, дирижеров-хормейстеров.

Профессия хорового дирижера – одна из самых сложных и многогранных музыкальных профессий. Для этого, руководитель хора должен быть не просто музыкантом, знающий музыкальную теорию, хормейстером, владеющим практически навыками вокально-хоровой работы школьным хором. Для своей успешной деятельности, он должен обладать целым рядом способностей: педагогическими, музыкальными, дирижерско-исполнительскими, организаторскими, режиссёрскими, этическими и др.; а также обладать артистизмом, магнетизмом, телепатией, экстрасенсорикой и другими способностями, которые являются слагаемыми дирижерской одаренности.

Дирижерское дарование, дирижер и педагог И.А. Мусин, называл – «способ-

ностью выражать в жестах содержание музыки, делать «видимым» развертывание музыкальной ткани произведения, воздействовать на исполнителей» [5, 8].

Безусловно, дирижер должен обладать дарованием – это обязательное условие [4, 217].

Что такое одаренность? «Одаренность» или «дарование» – термин психологической науки, означающий наличие у человека врожденных способностей, являющиеся предпосылкой развития его выдающихся способностей. Практически об одаренности человека судят по высокому уровню развития способностей.

Различают общую одаренность и ее специальные виды. Под общей одаренностью понимают некий общий уровень развития личности человека, характеризующийся большими способностями к умственной деятельности, ярко выраженными чертами темперамента, характерными особенностями и глубиной чувств, оригинальными чертами творческой деятельности и т.д.

Под специальными видами одаренности понимают высокий уровень развития какой-нибудь отдельной, изолированной способности, который может быть, и не связан обязательно с высоким общим развитием личности. Например, человек может обладать выдающейся памятью, далеко превосходящей все те проявления памяти, которые наблюдаются у других людей, и вместе с тем по развитию своего интеллекта быть ниже среднего уровня; он может обладать выдающимся музыкальным слухом и в то же время низким уровнем музыкальной культуры и т.д.

Талант в той или другой области не может основываться только на специальной одаренности, он всегда требует высокого уровня развития нескольких взаимосвязанных способностей. Так, талантливый музыкант, кроме музыкального слуха, обычно обладает высокоразвитым чувством ритма и музыкальной формы, тонким эстетическим вкусом, творческим воображением, впечатлительностью [8, 547].

Категория «одаренность» развивается и изменяется в процессе творческой деятельности. Она есть качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности.

Дирижерскую одаренность музыканта определяет уровень развития специальных дирижерских способностей. Поэтому, одной из главных задач в процессе обучения и воспитания дирижеров-хоровиков является – развитие специальных способностей.

Вопросы о воспитании и развитии специальных дирижерских способностей еще не получили должного освещения в исследовательской литературе хоровой и педагогики. Чаще всего рассматриваются вопросы методики обучения хоровых дирижеров технике дирижирования (К.А.Ольхов, К.Б.Птица С.А.Казачков, Г.Н. Рождественский); уделяют большое внимание, развитию музыкальных способностей (Я.А.Понамарев, Л.Г.Арчжаникова), отводя в своих исследованиях лишь незначительную роль специальным дирижерским способностям. При этом исследователи хоровой педагогики отмечают, что музыкальность является главным критерием овладения дирижерской профессией. Но музыкальность, необходима для освоения любой музыкальной деятельности, поэтому не может быть гарантом овладения искусством дирижирования, для этого требуются еще и специальные дирижерские способности.

К специальным дирижерским способностям, как правило, исследователи хоровой педагогики, чаще всего относят волю, т.е. способность внушения и подчинения собственной исполнительской концепции, с одной стороны и способностью вызвать взаимную эмоцию и желание сотворчества у исполнителей и у слушателя с другой. Например, дирижер и педагог К.А.Ольхов, отмечает, что дирижером может быть далеко не каждый музыкант: «К желающим

посвятить себя дирижерской деятельности предъявляются широкие и многосторонние требования, среди которых важное место занимает наличие сильной исполнительской воли и так называемой «дирижерской руки». Без наличия этих качеств будет трудно объединить исполнителей, и вести за собой» [6, 6].

Дирижер Н.А.Малько, также подчеркивает, обязательность присутствия волевой энергией, в художественно-исполнительской деятельности дирижера: «Воля дирижера, умение пользоваться ею по отношению к себе и исполнительскому аппарату – оркестру или хору, является одним из самых существенных факторов в дирижировании» [4, 17].

Волевые воздействия дирижера на коллектив осуществляется путем внушения и заражения исполнителей своим эмоционально-психическим состоянием. Практика подтверждает, что воздействие волевого дирижера напоминает внушение сильного гипнотизёра, поэтому совершенно закономерным является предположение о коллективном внушении в подобном воздействии руководителя. Эта точка зрения не противоречит взгляду современных психологов на гипноз, как особое резервное состояние психики, повышенную готовность к принятию информации. «Волевая волна», «лучеиспускание», «внутренняя энергия» – все это обозначение той силы, с помощью которой мы управляем, без которой творчество невозможно. Оно становится вялым, аморфным, теряет свою заразительность. Именно нервная энергия, заключенная в дирижере и излучаемая им, наиболее явно обнаруживает в нем талант. Развитие этой энергии крайне необходимо. Качество это подлежит обязательному развитию.

Какими же еще способностями должен обладать будущий дирижер хора? В современной хоровой педагогике, условно определена классификация дирижерских способностей, это – «опорные», «ведущие» и «вспомогательные» [2, 59].

«Опорными» способностями являются: музыкальные данные; творческое воображение.

«Ведущие» (главные) способности дирижера составляют дирижерско-исполнительские данные: способность к яркой выразительной передаче жестами и мимикой музыкально-эмоционального и интонационного строя произведения и его содержания; дирижерская воля.

«Вспомогательные» способности, включают в себя: эмоциональную подвижность, впечатлительность; темперамент, концентрированное и дифференцированное внимание; быстроту реакции, сенсомоторные качества (физические); такие черты характера как: требовательность, уравновешенность, самообладание, хорошие вокальные данные и др.

Опорные и ведущие дирижерские способности тесно связаны между собой, они взаимообусловлены: музыкальные (опорные), способности влияют на развитие дирижерских (ведущих), а дирижерские в свою очередь на музыкальные. Талантливый студент должен обладать как музыкальными, так и дирижерскими способностями. Отсутствие или слабое проявление ведущих дирижерских способностей не компенсируется никакими другими способностями. Даже если студент будет обладать выдающимися музыкальными способностями, без ведущих способностей к дирижированию воспитать будущего дирижера, руководителя хорового коллектива не представляется возможным.

Для того чтобы научиться ярко и выразительно передавать жестами и мимикой музыкально-эмоциональный и интонационный строй произведения и его содержание, студент должен овладеть техникой дирижирования. Воспитание основ дирижерской техники будущего учителя музыки в вузе, осуществляется в классе «Хорового дирижирования и чтения хоровых партитур» (индивидуальные занятия). Содержание предмета (чему учить) определено про-

граммой дисциплины. Вопрос же методики (как учить) остается открытым.

Под техникой дирижирования, К.Ольхов понимает целесообразность, своевременность (острая ритмичность), рациональность (отсутствие лишних движений) и отточенность дирижерских жестов, т.е. овладение дирижерским аппаратом, когда дирижер достигает максимальной точности исполнения при наименьшей затрате физической энергии [6, 7]. Техника дирижера должна быть реальной, т.е. давать предсказуемый результат, адекватный замыслу музыкального произведения [3, 52].

Чтобы добиться свободы управления дирижерским аппаратом необходимо устранить его зажатость (мышечное и нервное напряжение). Начинать работу по освобождению от «зажатых» мышц, овладению основными элементами дирижерского жеста, следует с технических упражнений. Методика в этой части имеет много наработок. Здесь следует отметить, что главный принцип построения образовательного процесса является: систематичность, последовательность, осмысленность и осознанность, постоянность и др. следует дополнить принципами художественности (любое техническое упражнение нужно выполнять выразительно) и проблемного обучения. Все задания и упражнения следует не просто объяснить (осмысленность, осознанность), но в обязательном порядке давать проблемные задания, требующие сравнения, размышления, выбора, моделирования, обоснования. Простым и эффективным методом обучения на первых порах является показ – иллюстрация. Однако, пользоваться им следует умело и осторожно. Например, показ педагогом исполнения какого-либо произведения или фрагмента не должно быть направлено на его копирование («делай как я»), а должно быть направлено на совершенствование грамотного, целесообразного жеста, выработке индивидуальной дирижерской техники. При работе по освоению основных элементов дирижирования, эффективно

использовать разнообразные приемы обучения: ассоциации, сравнения, образные представления, «разрушения» (показ неэффективного жеста) и т.д.

Работа над техникой дирижирования, невозможна без развития у студентов музыкальных умений и навыков, музыкальных способностей. К дирижерским музыкальным способностям относятся: музыкальность, музыкальный слух, музыкальная память, чувство ритма, слуховой самоконтроль, внимание, воображение.

Одна из важнейших музыкальных («опорных») способностей является – музыкальность. Музыкальность в психологии определяется, как способность воспринимать музыку, чувствовать ее выразительность и красоту, представлять художественное содержание исполняемой музыки, соотносить со своими чувствами и переживаниями. Музыкальность поддается воспитанию, и развитие ее зависит от того как выстроены занятия дирижерско-хорового цикла.

Музыкальность, воспитывается, прежде всего, на ярком, образном и высокохудожественном музыкальном материале. При отборе педагогического материала нужно учитывать принцип единства воспитания и обучения. Не допустима перегрузка программ сложными по содержанию и технически трудными произведениями, хотя не менее опасна и другая крайность: недооценка возможностей студентов и занижение уровня трудностей программы. Доступность музыкально-педагогического материала обеспечивается соответствием его сложности, художественно-техническому развитию студентов, как в хоровом классе, так и на индивидуальных занятиях по дирижированию. Изучаемые произведения должны быть жанрово и стилистически разнообразными. При выборе фольклора, особое внимание нужно уделять регионально-национальному компоненту.

Дирижер должен обладать хорошим музыкальным слухом. Музыкальный слух – сложное понятие, включающее в себя ряд

компонентов: внутренний, ладовый, мелодический, гармонический и тембровый слух. Сущность музыкального слуха – музыкально-слуховые представления, которые выступают, как способность образно представлять отдельные звуки, звуковые сочетания, мелодии и тембры и т.д. Музыкально-слуховые представления не рождаются вместе с человеком, задача педагога формировать и развивать их.

Все компоненты музыкального слуха развиваются в процессе музыкально-хоровой деятельности, которая требует их неперемного и постоянного участия. Педагог-дирижер, должен организовать эту деятельность так, чтобы вся работа проходила при постоянном слуховом контроле. Важно чтобы студент не просто слышал хоровое звучание, но и умел оценивать его в любой момент своего личного, исполнения, знал средства, как для устранения недостатков хоровой звучности, так и для поиска новых необходимых красок звучания хорового произведения.

Чтобы воспитать тембровый слух у студента, педагогу следует обращаться к красочным, образным сравнениям, сопоставляя отдельные вокально-хоровые звуки и их сочетания со звучанием инструментов оркестра, интонациями человеческой речи, голосами природы.

Вместе со слухом нужно развивать чувство ритма, который является важнейшим выразительным элементом вокально-хорового исполнения. Студент, должен научиться слышать размер произведения, выразительное значение сильных долей, его пульсацию, тяготение к интонационным точкам вокальной фразы, к кульминационным моментам произведения, знать, чем определяются законы ритмической целесообразности.

Большое значение для воспитания дирижерских способностей будущего учителя музыки является музыкальная память. Это понятие комплексное, поскольку включает слуховую, вокальную, логическую, зрительную и двигательную память.

Для того чтобы произведение хорошо запомнилось, нужно учить его наизусть «специально», не дожидаясь пока оно не «выучится само». Хорошим средством является выучивание партитуры небольшими фрагментами, с разных мест, отдельными руками, по голосам, запоминая различные моменты вступления различных партий и солистов, с привлечением музыкального и логического анализа.

Немаловажную роль играют в воспитании дирижера и вспомогательные способности – концентрируемое и дифференцируемое внимание, темперамент. При наличии у студента данных качеств зависит быстрота усвоения дирижерских навыков и умений, которые проявляются в дирижерско-исполнительской деятельности.

Под характеристикой концентрируемого и дифференцируемого внимания при дирижерско-исполнительской работе, подразумевается степень сосредоточенности и концентрации устойчивости внимания субъекта в определенный момент на определенном объекте, или действии, определяющем скорость и точность его выполнения. То есть, под этой характеристикой произвольного внимания, связанного с дирижерско-исполнительской работой, подразумевается с одной стороны, степень концентрации устойчивости внимания на определенной грани исполнения, а также степень сосредоточенности на исполнении произведения в целом, или степень избирательности, распределения внимания на различные грани исполнения (дифференцированное внимание) [3, 63].

В Хоровой педагогике было определено, что для воспитания хорового дирижера и его исполнительской деятельности в большей мере подходят учащиеся с преобладанием сангвинического, холерического и в какой-то мере флегматического темперамента, и мало подходят с преобладанием меланхолического вида темперамента. Вузским педагогам, при воспитании и формировании художественных и технических дирижерских навыков и умений у будущих

учителей музыки, следует внимательно и чутко относиться к этим разделениям видов и подвидов темпераментов, изучать положительные и отрицательные качества их проявления.

Нужно отметить, что наличие опорных, ведущих и вспомогательных способностей не гарантируют успеха в дирижерской деятельности, если у дирижера отсутствуют артистические, организаторские и педагогические способности, а также способности к практической деятельности. Хоровой дирижер должен уметь передавать свои знания и умения другим, быть убедительным и требовательным. Для этого, при воспитании дирижерско-хоровых навыков будущих учителей музыки, необходимо методически подходить к вопросам воспитания и развития как общих музыкальных, так и специальных способностей.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. *Васильев, В.А.* Традиции и тенденции развития дирижерского хорового образования в России / В.А. Васильев. – СПб.: СПбГУКИ, 2006.
3. *Казачков, С.А.* Дирижер хора – артист и педагог / С.А. Казачков. – Казань: Казан. гос. консерватория, 1998.
4. *Малько, Н.А.* Основы техники дирижирования / Н.А. Малько. – М.; Л.: Музыка, 1965.
5. *Мусин, И.А.* Техника дирижирования / И.А. Мусин. – М.: Музгиз, 1967.
6. *Ольхов, К.А.* О дирижировании хором / К.А. Ольхов. – Л.: Музгиз, 1961.
7. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1946.
8. *Теплов, Б.М.* Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.; Л.: Музгиз, 1967. ■

УДК 378

О ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Ф.Ш. Салитова

Аннотация

В статье освещается исторический опыт, характеризуются современные проблемы функционирования системы подготовки музыкально-педагогических кадров в Республике Татарстан. Автор видит пути оптимизации и дальнейшего развития системы высшего музыкального (также в целом художественного) образования как в республике, так и в масштабах Российской Федерации, на основе интеграции действующих учебных структур в единых образовательных кластерах на базе специализированных творческих вузов с целью совершенствования подготовки востребованных и конкурентоспособных специалистов с широким кругом профессиональных компетенций.

Ключевые слова: отечественное музыкально-педагогическое и художественное образование: исторический опыт, современные проблемы, пути совершенствования, оптимизации и развития.

Abstract

In the article there is Tatarstan historical experience, the contemporary music education specialists training function system brought out. The author observes optimization way and further higher music education (as whole artistic) system development both in the Republic of Tatarstan and in the Russian Federation in whole, to train actual and competitive specialist with a wide range of professional skills on the basis of functional educational institutions integration at the union educational groups on the basis of the specialized creative high schools.

Index terms: native musical and pedagogical and artistic education: historical experience, contemporary experience, improving way, optimization and development.

Формирование системы подготовки музыкально-педагогических кадров высшей квалификации в Республике Татарстан связано с открытием в 1960 году музыкального факультета Казанского педагогического института (в последующем Казанского педагогического университета, Татарского гуманитарно-педагогического университета – ТГГПУ). Тогда же в республике началась подготовка учителей музыки в Лениногорском музыкально-художественном педагогическом училище. В дальнейшем музыкальные отделения были открыты при Набережночелнинском, Тетюшском, Арском педагогических училищах. Выпускники перечисленных

средних специальных учебных заведений (ныне колледжи), как правило, получали высшее образование в профильном вузе, каким был казанский «музфак».

Музыкальный факультет ТГГПУ до 2010 года являлся одним из ведущих отечественных центров системы музыкально-педагогического образования. Более четырех тысяч его выпускников из самых разных регионов России стали высококвалифицированными педагогами, учеными, концертными исполнителями, руководителями учреждений образования и культуры.

В первое десятилетие нового тысячелетия факультет активно участвовал в процессе разработки и реализации стратегии

и тактики реформируемого отечественного музыкально-педагогического образования. Этому способствовали разносторонние и устойчивые связи коллектива с Учебно-методическим объединением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки РФ, ведущими педагогическими вузами, творческими и общественными организациями России, стран ближнего и дальнего зарубежья. Во время проведения факультетом целого ряда международных научно-практических конференций видными учеными и педагогами-практиками обсуждались актуальные проблемы и определялись пути совершенствования системы музыкально-го и художественного образования.

На рубеже веков ведущие тенденции российского образования предопределили пересмотр концепции учебной деятельности музыкального факультета в сторону особо актуальной в современных условиях универсальности подготовки выпускников. В связи с этим были внедрены программы углубленного освоения студентами, наряду с изучением полного комплекса основных учебных курсов, избранной музыкальной специализации (музыкально-теоретические дисциплины, инструментальное исполнительство, сольное пение, хоровое дирижирование), что значительно расширило возможности выпускников для реализации своих творческих интересов, трудоустройства в различных отраслях культуры и образования.

Другой важной тенденцией развития отечественного образования явилось усиление регионального аспекта, что обусловило особое внимание к изучению истории музыкальной культуры и педагогики Татарстана. По данной проблематике на факультете было защищено несколько диссертаций; изданы монографии, разработан ряд учебных курсов с соответствующим методическим обеспечением («История татарской музыки», «История татарской музыкальной педагогики», «Татарская музыкальная этнография» и др.). Препода-

ватели участвовали в таких масштабных проектах, как издание многотомной Татарской энциклопедии, где нашли отражение наиболее выдающиеся персоналии и явления музыкальной культуры республики как многонационального региона.

Кардинальные структурные преобразования системы российского образования предопределили существенное расширение образовательной деятельности факультета, подготовку к реализации новых образовательных программ: бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (профессионально-образовательные профили «Музыкальное искусство», «Хореографическое искусство», «Менеджмент в музыкальном искусстве и образовании», «Компьютерные технологии в музыкальном искусстве и образовании»); повышения квалификации и переподготовки нескольких категорий работников музыкально-педагогического образования; среднего профессионального музыкально-педагогического образования.

Кадровая политика факультета была направлена на выполнение лицензионных требований. Квалификация преподавателей определялась профильным базовым образованием (прежде всего, консерваторским) и профессиональным ростом в форме аспирантуры, докторантуры, соискательства, курсов повышения квалификации. В результате качественный состав профессорско-преподавательского состава достиг соответствия вузовским критериям. Таким образом, на базе традиций и развития инноваций, подготовка учителей музыки в Татарстане сложилась в устойчивую систему с основательной научно-методической базой.

В настоящее время, как никогда ранее, на первый план выдвигается задача достижения вузами России соответствия международным образовательным стандартам, что ставит на повестку дня вопрос о путях дальнейшего развития музыкально-педагогического образования. Поэтому, необходимо обратить серьезное внимание

на проблемы, которые приобретают общезначимый характер и могут отрицательно сказаться на последующей судьбе данной образовательной отрасли. Определению путей ее оптимизации и совершенствования может помочь анализ деятельности музыкально-образовательных структур Республики Татарстан как одного из показательных регионов Российской Федерации. При этом, к сожалению, наиболее характерные негативные тенденции прослеживаются на примере текущего функционирования бывшего музыкального факультета ТГГПУ, ставшего после многократных реорганизаций отделением искусств Института филологии и искусств Казанского федерального университета (ИФИ КФУ), где, также, начата реализация других программ художественного образования (изобразительное искусство, дизайн, хореография). Причем, это не связано с самим фактом присоединения к одному из ведущих отечественных вузов, что, наоборот, могло бы значительно повысить статус данного учебного подразделения, если бы не усугубляющиеся внутренние противоречия.

Сегодняшние реалии на отделении искусств демонстрируют немало примеров отхода от профессиональных параметров. Ниже обозначим лишь некоторые из них.

1. В данном конкретном учебном подразделении объединение различных направлений художественного образования, каждое из которых требует дифференцированного подхода к научно-методическому и материально-техническому оснащению, приводит к утрате четкой профессиональной направленности учебного процесса, существенному снижению достигнутого в предыдущие годы уровня всех параметров соответствия лицензионным требованиям вуза. Особенно это касается наличия базового академического образования (консерватории, академии живописи и хореографии и т.п.), ученых степеней и званий у профессорско-преподавательского состава (включая руководителей отделения, для которых особенно предпочтителен

диплом творческого, а не педагогического вуза).

2. Отсутствие должных концептуальных обоснований, соответствия учебным программам, перспективам научно-методической работы, требованиям к качественным и количественным характеристикам кадрового состава при неоднократной реорганизации кафедр. Это привело к созданию «кафедры искусств народов Поволжья», курирующей комплекс учебных дисциплин, никак не связанных с ее названием, объединившей преподавателей народных инструментов и вокала, и «кафедры музыкального искусства», куда вошли преподаватели фортепиано и хорового дирижирования.

3. Перевес в новых учебных планах в пользу общекультурных, естественнонаучных и общих психолого-педагогических дисциплин и не только количественная недостаточность учебных курсов, связанных с будущей профессией педагога-музыканта, но и их малая нацеленность на освоение конкретных теоретических знаний и практических навыков. Некоторые из них носят общий характер («Профессиональное самосознание», «Оперный театр», «Музыкальные образы в произведениях зарубежных композиторов»), другие – дублируют основные курсы и друг друга («Русская музыкальная культура XIX века» – «Развитие жанров в русской музыке XIX века», «Основы аккомпанирования» – «Формирование навыков концертмейстерства», «Постановка голоса» – «Практические навыки вокального исполнительства» и др.).

4. Набор в 2011 году группы на так называемое отделение СПО (среднее профессиональное образование) при наличии в республике нескольких стабильно работающих музыкальных отделений педагогических колледжей. Практически весь контингент этого подразделения, скомплектованный за редким исключением из случайных людей, не в состоянии справиться с требованиями учебной программы, что неудивительно – в его составе числится

(именно числится, а не обучается) даже несколько лиц предпенсионного возраста.

5. Объединение в единых учебных группах и проведение по одним и тем же программам курсов повышения квалификации различных категорий работников музыкального образования (школьные учителя музыки, преподаватели музыкальных отделений педагогических вузов, детских музыкальных школ и школ искусств, музыкальные руководители дошкольных учреждений).

6. Определение главными показателями успеха работы количественных параметров участия во всевозможных культурно-массовых мероприятиях с неумеренной эксплуатацией ресурса педагогического и студенческого контингента в ущерб стабильности учебного процесса и качеству профессиональной подготовки.

Не случайно в последние два года отделение искусств уступает прежние позиции другим творческим вузам Татарстана, а имеющиеся вакансии учителей музыки в общеобразовательных школах республики все чаще занимают выпускники других музыкальных учебных заведений республики. Например, в Сармановском, Балтасинском, Азнакаевском районах более оперативно адаптируются к условиям региональной среды выпускники Казанского университета культуры и искусств. Однако направленность вузовской подготовки на деятельность в культурно-просветительской сфере, влияет на характер их работы в школе, что, зачастую, устраивает руководителей общеобразовательных учреждений, для которых функции учителя музыки заключаются преимущественно в организации мероприятий, приуроченных к праздничным и юбилейным датам.

В настоящее время подготовка музыкально-педагогических кадров в структуре КФУ формально соответствует тенденциям реформирования и оптимизации отечественного высшего образования, нацеленности на укрупнение существующих образовательных структур, что предполагает и программа развития университета. В ней

содержится перспективная идея (ныне реализуемая) объединения специализированной и педагогической подготовки студентов в рамках единых внутривузовских структур. Как справедливо отметил в своем выступлении на международной научной конференции «Проблемы инновационности, конкурентоспособности и саморазвития личности в условиях модернизации педагогического образования», состоявшейся 22 мая 2012 года, директор Института психологии и педагогики КФУ А.Калимуллин: «Сейчас ... речь надо вести не о сохранении педагогических вузов, а о развитии педагогического образования в классических университетах». Далее он поставил на повестку дня обсуждение концепции новой модели педагогического образования, а проректор по образовательной деятельности Р.Минзарипов указал на актуальность подготовки учителей именно в классических университетах, для чего КФУ инициировал создание специального координационного совета по педагогическому образованию [2]. Все это свидетельствует о стремлении к совершенствованию системы педагогического образования в России и Татарстане.

Однако при множественности и сложности направлений деятельности КФУ, подготовка педагогов в области искусства со своими специфическими задачами и характером учебного процесса, может стать проблематичной. Данное направление никогда не развивалось в университете, в отличие от традиционных для него отраслей естественнонаучных и гуманитарных знаний. Особо трудно решаемой проблемой в условиях университета, где соотношение преподавательского состава к контингенту студентов должно соблюдаться в пропорции 1:10, становится осуществление полноценной подготовки педагогов-музыкантов по основным дисциплинам предметной подготовки, которые могут проводиться только в индивидуальной форме, что предполагает соотношение 1:4. Между тем, именно навыки инструментального и

вокального исполнительства определяют квалификацию специалиста в данной сфере профессиональной деятельности.

Все это ставит на повестку дня вопрос пересмотра общей концепции высшего музыкально-педагогического образования. В то же время, такие творческие вузы, как консерватории, выпускники которых ежегодно пополняют ряды педагогов не только специальных музыкальных учебных заведений, но и учреждений образования других категорий, в том числе общеобразовательных школ, нуждаются в укреплении педагогической составляющей учебных программ. Имеет место разъединение педагогического и творческого компонентов музыкального образования. Обособленно происходит функционирование звеньев, осуществляющих подготовку концертных исполнителей и преподавателей для специальных музыкальных учебных заведений в консерваториях и музыкальных ссузах, и учителей музыки для общеобразовательных школ в музыкально-педагогических вузах и ссузах.

Как представляется, избежать не только охарактеризованных выше несоответствий и даже курьезов, отмеченных при характеристике деятельности отделения искусств ИФИ КФУ, но и решить многие общезначимые проблемы, позволит обращение к целостной модели системы музыкального образования на основе кластерного подхода. Это предполагает организацию интегрированных учебных центров на базе ведущих академических творческих вузов с соответствующим квалифицированным контингентом преподавателей и руководителей, сосредоточением в учебном процессе «всех представленных в современном музыкальном производстве видов занятости, всего спектра музыкальной творческой деятельности, а также всех направлений музыкальной педагогики» [1, с.70–71]. Подобные прецеденты демонстрирует позитивная практика музыкального образования в странах Западной Европы.

Внедрение отраслевого принципа может быть успешно реализовано в Татар-

стане и относительно к другим отраслям художественного образования, так как в республике функционируют академические творческие вузы различных направлений. Например, Казанская консерватория осуществляет подготовку не только музыкантов, но и педагогов-хореографов, филиал Московского художественного института им. В.И. Сурикова – художников, скульпторов, графиков и т.д.

Инновационная идея предлагаемой системы подготовки кадров, которая находит поддержку в рядах музыкально-педагогической общественности, актуальна в свете унификаций требований к специалистам в области общего и специального музыкального и художественного образования. В новых условиях возрастет возможность создания единого нормативного и информационного пространства, решения проблемы ведомственной разобщенности, роста престижа профессии, привлечения профессионально ориентированных абитуриентов перспективой получения диплома творческого вуза. Особо весомый аргумент в пользу предлагаемой реорганизации – именно в отраслевом специализированном вузе возможно полное соблюдение требований, предъявляемых к организации и содержанию процесса обучения специалистов в области педагогики искусства.

Применительно к музыкальному образованию, основные преимущества создания единого кластера, который совместит педагогическую, научно-методическую и творческую направленность, заключаются, на наш взгляд, в следующем:

- повышение качества подготовки выпускников как универсальных специалистов на основе укрепления дидактической составляющей учебных программ исполнительских отделений и углубленного освоения профессионально-практических навыков будущими педагогами-музыкантами;
- обеспечение соответствия профессорско-преподавательского состава критериям специализированного вуза согласно

профильной квалификации, полученной в академическом творческом вузе (консерватории), показателям послевузовского образования, профессиональным качествам;

- осуществление преемственности всех звеньев непрерывного образования на основе согласованной организации единой системы довузовского, вузовского и послевузовского образования;

- скоординированность в решении вопроса формирования контингента студентов, исходя из систематического комплексного мониторинга по выявлению реальной потребностей в кадрах для всех отраслей музыкального искусства и образования и, соответственно, осуществление целевой подготовки выпускников;

- расширение возможностей трудоустройства выпускников в специализированные учебные заведения, учреждения общего и дополнительного образования, творческие и научные организации;

- привлечение к учебе одаренной молодежи посредством комплексной и согласованной системы мер – от настойчивой популяризации профессии в СМИ до постоянного укрепления взаимосвязей с образовательными учреждениями довузовского уровня.

- укрепление систематических и разносторонних контактов с выпускниками в плане действенной помощи в повышении квалификации, ориентации на успешную деятельность не только в сфере педагогики, но и науки, творчества и исполнительства;

- централизованное курирование учебной, научно-методической и творческой деятельности учреждений музыкального образования всех профилей;

- распространение инновационного педагогического опыта;

- всяческое содействие повышению престижа и утверждению равноправного статуса дисциплин художественно-творческого цикла в школах и других образовательных учреждениях.

Предлагаемая реструктуризация могла бы способствовать переориентации направленности системы отечественного высшего музыкального, как и в целом художественного образования, на решение особо актуальной в современных условиях проблемы формирования востребованных и конкурентоспособных специалистов с широким кругом профессиональных компетенций, подготовленных к деятельности в области общего и дополнительного, среднего специального и высшего профессионального образования.

Литература

1. Дулат-Алеев, В.Р. Консерватория как жанр образования: проблемы эволюции / В.Р. Дулат-Алеев // Вузовское и довузовское музыкальное образование: модели взаимодействия. – Казань: Казан. гос. консерватория, 2009. – С. 66–71.

2. Мишина, М. Педагогическому образованию 200 лет / М. Мишина // Казанский университет. – 2012. – 25 мая. – № 32.



УДК 377.12

ИСТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX В.

Р.Р. Султанова

Аннотация

Статья посвящена истории профессионального начального музыкального образования в Казани в последней трети XIX в. В ней проанализированы условия, методы и формы обучения детей музыке в первых частных музыкальных школах Л.К. Новицкого, В.Н. Пасхалова и А.А. Орлова-Соколовского. Этими учебными заведениями был накоплен значительный опыт педагогической и методической работы в области обучения музыке детей, оказавший значительное влияние на дальнейшее становление системы начального музыкального образования Татарстана.

Ключевые слова: музыкальное образование, частные музыкальные школы, обучение, программы, учебные планы, предметы преподавания.

Abstract

The article is devoted to the history of professional primary music education in Kazan in the last third of the XIX century. It analyzed the conditions, methods and forms of teaching children music in the first private music schools L.K. Novitskogo, V.N. Paskhalova and A.A. Orlova-Sokolovsky. These institutions had considerable experience teaching and methodical work in the field of music education of children, which has had a significant influence on the subsequent formation of primary music education in Tatarstan.

Index terms: music education, a private music school, training, programs, curricula, teaching subjects.

Развитие системы дополнительного (начального) музыкального образования в Татарстане насчитывает более ста лет. За этот период накоплен значительный педагогический и методический опыт в области обучения детей музыке, осмысление которого должно способствовать совершенствованию музыкального воспитания и образования подрастающих поколений в современных условиях.

Общий обзор истории музыкального образования Казани в XIX веке, или его отдельные аспекты, в той или иной степени отражены в работах исследователей [Г.М.Кантора, Е.К.Карповой, Ф.Ш. Салитовой, Е.В.Порфирьевой, А.Н.Валиахметовой и др.]. Однако характер и закономерности становления системы специального начального образования и роль в этом процессе первых музыкальных школ еще не являлись объектом пристального внимания ученых. Между тем, изучение их функционирования, имеет особо важное значение, так как результаты деятельности данных учебных заведений отчетливо проявляются в преемственности музыкально-образова-

тельных традиций в масштабе Поволжского региона.

На протяжении всего XIX века в Казани активно развивалось любительское музицирование, создавались музыкально-общественные объединения, существовали музыкальные классы в гимназиях, Родионовском институте благородных девиц, Университете и других учебных заведениях; преподавательскую деятельность вели частные учителя музыки.

Появление специальных музыкальных учебных заведений в Казани относится ко второй половине XIX века. Организаторами платных и бесплатных частных музыкальных школ стали выдающиеся музыканты и педагоги того времени, глубоко преданные своему делу: Л.К.Новицкий, В.Н.Пасхалов и А.А.Орлов-Соколовский. Первой из них открылась школа Л.К.Новицкого, что стало знаковым событием, обозначив начало профессионализации музыкального образования в городе.

Пианист, дирижер, композитор и музыкально-общественный деятель Людвиг Казимирович Новицкий происходил из

польских дворян¹ – родился, получил музыкальное образование в консерватории и начал творческую и педагогическую деятельность в Варшаве, но в 60-е годы за участие в революционном движении был выслан из Польши. Некоторое время он жил и работал в Уфе, с 1867 года окончательно обосновался в Казани, где в 1870 году получил разрешение открыть в своей квартире Музыкальные классы [5, с.5].

Цель деятельности своей школы Л.К.Новицкий видел, прежде всего, в подготовке профессиональных музыкантов, ориентируясь как на образец, на европейские консерватории. Вместе с тем, определяя структуру учебного заведения, он вынужден был исходить из существующих реалий, потребностей и пожеланий населения Казани. Основной контингент составляли учащиеся фортепианного класса, который вел сам Л.К.Новицкий. Также популярностью пользовался вокальный (хоровой) класс, где преподавал К.П.Соколов [4, с.90]. Он дал следующую характеристику создателю школы: «Новицкий при умении дать правильное техническое направление ученику, дает ему жизнь и толчок к дальнейшей деятельности. Весь факт заключается в том, что если к г. Новицкому попадет ученик со способностями, то он не пропадет бесследно, в нем умрет мысль «позабавиться» музыкой и оставить занятие – работать и идти вперед...» [7, с.25].

О высоком уровне образованности и серьезном отношении Л.К.Новицкого к музыкальной педагогике свидетельствует его труды – «Полная теоретико-практическая школа, или руководство к достиже-

нию правильной и основательной игры на фортепиано» (Петербург, 1850) [6, с.138] и «Фортепианная школа», вышедшая в свет в 1859 году [2, с.65]. Кроме того, он создал ряд фортепианных и оркестровых сочинений и транскрипций, которые входили в концертный репертуар и довольно часто исполнялись².

Л.К.Новицкий стремился к тому, чтобы его ученики демонстрировали результаты своих занятий в платных публичных концертах совместно с педагогами школы. Эти выступления имели большой резонанс и охотно посещались публикой, а вырученные средства часто шли на благотворительность³.

В целом, активная концертная деятельность школы, с одной стороны негативно сказывалось на учебном процессе, с другой – позволяла учащимся приобрести за время обучения весьма основательный исполнительский опыт, представлять публике серьезные произведения классиков и современных композиторов, выступать совместно с видными музыкантами-профессионалами (К.И.Гриняски, М.И.Попова, Л.А.Фуллон, В.А.Ковалевский и др.). Сам Л.К.Новицкий пользовался большой популярностью и авторитетом не только в качестве педагога и основателя первого музыкального учебного заведения Казани, но и отличного пианиста-исполнителя, дирижера местного оркестра.

В 1873 году музыкальную школу Л.К.Новицкого посетили крупнейшие музыканты того времени, гастролировавшие в Казани, – пианист Н.Рубинштейн и скрипач А.Контский. Они, как писала пресса, «произвели испытания наличных сил шко-

¹ Год рождения не установлен, скончался в 1886 году в Казани.

² Среди сочинений: Думка «Скиталец», Драматическая фантазия «Ночь на кладбище» и др.

³ Билеты на концерты продавались по следующим ценам: 2 рубля (1 и 2 ряда), 1 рубль 50 копеек (нумерованные места), 1 рубль (не нумерованные места), 50 копеек (места на хорах) [9]. Сборы от концертов направлялись в пользу недостаточных студентов, Казанского общества земледельческих колоний и ремесленных приютов, населения Самарской губернии, пострадавшей от неурожая; благотворительного дамского отделения при Казанском попечительном о бедных комитете, ведомства Императорского Человеческого Общества, в пользу нуждающихся учеников Второй Казанской гимназии и т.д.

лы, причем отзывались о ней очень сочувственно» [3, с.12].

Из школы Л.К.Новицкого вышло немало хороших пианистов и вокалистов, в том числе долгие годы работавших в Казани. Среди них: В.И. Шидловский, Н.Ф.Петропавловский, Э.В. Кондратович, С.Д.Рейх, (фортепиано), С.Э. Боржимовская¹ (вокал) [1, с.8]. Одной из его учениц в уфимский период жизни была юная Вера Тиманова (1855–1942), которая позже обучалась у К.Таузига и Ф.Листа и стала выдающейся пианисткой, одной из ярких представительниц русской фортепианной школы [7, с.25].

Музыкальная школа Л.К. Новицкого просуществовала до конца жизни ее создателя – шестнадцать лет [5, с.6]. Она явилась важным связующим звеном между этапом любительского музицирования и началом становления профессионального музыкального образования в Казани. Традиция совместных публичных концертов педагогов и учащихся, заложенная Л.К. Новицким, еще долгие годы практиковалась местными музыкальными учебными заведениями, что весьма обогащало музыкальную культуру города. Таким образом, Л.К. Новицкий осуществил первый шаг на пути становления начального музыкального образования в Казанской губернии.

Необходимо подчеркнуть, что с середины XIX века передовые позиции в российском музыкальном образовании заняли Петербургская и Московская консерватории. Процесс создания музыкальных учебных заведений постепенно охватывал все губернские города России, в том числе и Казань. В большинстве своем это были частные платные музыкальные школы и классы, основанные по инициативе выпускников столичных консерваторий, для которых дело распространения профессио-

нального музыкального образования стало главным в жизни [6, с.85–86].

С 1882 по 1884 год в Казани функционировала Бесплатная музыкальная школа, которую учредил «Кружок любителей музыки», существовавший под покровительством Казанского губернатора А.К.Гейнса. Возглавил ее Виктор Никандрович Пасхалов – видный композитор, пианист, педагог, хоровой дирижер, музыкально-общественный деятель, известный своими демократическими взглядами². Музыкальное образование он получил в Парижской консерватории (несколько лет в качестве вольнослушателя), Московской консерватории (два года), Придворной певческой капелле, где сдал экзамен на звание регента. Некоторое время В.Н.Пасхалов давал частные уроки музыки в различных городах, переехав в 1874 году в Петербург, сблизился с балакиревским кружком и проникся его идеями. Как известно, в 60-е годы в столице функционировала Бесплатная музыкальная школа М.А.Балакирева и Г.Я.Ломакина, ставшая прототипом для музыкальной школы В.Н.Пасхалова.

Основным направлением деятельности Бесплатной музыкальной школы в Казани, отражавшим идеологию «Могучей кучки», являлось коллективное музицирование (хоровое пение, оркестровая игра) и пропаганда современного русского музыкального искусства. Кроме того, в школе были классы фортепиано, сольного пения, теории музыки. Хором руководил Р.П.Детлов, фортепиано и сольное пение преподавала выпускница Петербургской консерватории Л.А.Фуллон, струнные и духовые инструменты – И.А.Антонов, сольное пение и теорию музыки – сам В.Н.Пасхалов. Основной контингент школы составляло около ста студентов Казанского университета и ветеринарного института.

¹ В Казани С.Э. Боржимовская получила первоначальное образование в вокальных классах бывшей примадонны итальянской труппы, гастролировавшей по России, К.И. Гриняски и в школе Л.К. Новицкого под руководством К.П. Соколова.

² Годы жизни: 1841–1885.

В 1884 году, после отставки губернатора А.К.Гейнса, «Кружок любителей музыки» и Бесплатная музыкальная школа, потеряв в его лице своего покровителя, были закрыты.

Бесплатную музыкальную школу В.Н.Пасхалова можно считать неординарным явлением в истории музыкального образования не только Казани, но и всей российской провинции XIX века. Учащиеся безвозмездно обеспечивались музыкальными инструментами, нотами, учебными пособиями, помещениями для самостоятельных занятий и концертными залами для выступлений. В стенах школы музыкальное образование могли получить представители неимущих слоев населения, малообеспеченные учащиеся и студенты. Бесплатная музыкальная школа В.Н.Пасхалова оставила яркий след в истории музыкального образования Казани [3, с.10–14].

Начинания в области музыкального просвещения и образования в Казани после смерти Л.К.Новицкого и В.Н.Пасхалова продолжил выпускник Московской консерватории по классу кларнета, композитор, дирижер, педагог Александр Александрович Орлов-Соколовский¹. После получения музыкального образования он, по рекомендации Н.Г.Рубинштейна, поступил на должность дирижера в провинциальную оперную труппу П.М.Медведева, в 1878–1880 годах был дирижером Малого театра в Москве, в 1880–1882 – «Московского Кружка любителей симфонической музыки». С 1886 года А.А.Орлов-Соколовский вел разностороннюю творческую деятельность в Казани как педагог, композитор, оперный дирижер [4, с.91–97].

Будучи музыкальным руководителем и дирижером оперной труппы П.М.Медведева и одним из директоров отделения ИРМО (Императорского Русс-

кого музыкального общества), А.А.Орлов-Соколовский внес значительный вклад в развитие оперной и оркестровой культуры Казани. Особенной популярностью у слушателей пользовались проводившиеся под его руководством циклы камерных и симфонических концертов, квартетные вечера, где исполнялись сочинения Й.Гайдна, В.А.Моцарта, Л.Бетховена, Ф.Мендельсона и др. Свидетельством незаурядного музыкального таланта А.А.Орлова-Соколовского является большое количество созданных им произведений, неоднократно исполнявшихся в концертах².

2 марта 1886 года А.А. Орловым-Соколовским была открыта общедоступная музыкальная школа. В основе учебного процесса школы предполагалась классическая направленность, стремление дать учащимся всестороннее, базирующееся на профессиональной основе, музыкальное развитие. В то же время, она была задумана не как обычное учебное музыкальное заведение, а центр, где учащиеся могли бы «найти себе применение в конкретной театрально-концертной практике» [4, с.91–97]. А.А. Орлов-Соколовский считал необходимым «дать выход воспитывающимся в школе талантам на сцену родного театра и направить их исключительно к служению искусству, дать театру те громадные силы, которыми может располагать школа в лице ее хора, оркестра, а также старших воспитанников и преподавателей, – сделать так, чтобы театр стал школой, а школа – театром» [3, с.16].

А.А.Орлов-Соколовский очень внимательно отнесся к подбору педагогического состава школы. Здесь начали свою деятельность известные в последующие годы казанские педагоги О.В. Ильина, В.М. Александрова-Спекторская, Р.А. Гуммерт. Игру на оркестровых инструментах

¹ Годы жизни: 1855–1892.

² Незаконченная опера «Конек-горбунок», романсы, музыка к театральным постановкам и пьесам «Бедность не порок», «Каширская старина» и др.

преподавали приехавшие из Праги К.И.Русс и И.И.Штадлер, а также, музыкант театрального оркестра А.К.Леве. Вокальные классы возглавляли солист Казанской оперы Н.В.Унковский и выпускница Варшавской консерватории С.Э.Онихимовская-Боржимовская. Сам А.А.Орлов-Соколовский вел оркестровый, хоровой класс, класс ансамбля [4, с.91–97].

Музыкальные предметы в школе подразделялись на «главные» и «обязательные», а учащиеся, – на «учеников» и «вольнослушателей». Ученики, выбрав один из главных предметов (игра на одном из оркестровых инструментов, фортепиано, фисгармонии, пение solo, теория композиции), обязаны были посещать классы всех художественных предметов. Вольнослушатели могли посещать только один класс выбранного ими специального предмета и остальные по собственному желанию. Для поступления в школу нужно было подать заявление на имя директора и пройти приемные испытания.

В музыкальной школе существовала гибкая система оплаты обучения. Она производилась в два срока: к 1 августа и к 1 декабря. Комплектные ученики вносили по 45 рублей, а сверхкомплектные – по 54 рубля. В случае оставления учеником занятий ранее срока деньги не возвращались. Вольнослушателям обучение в музыкальной школе стоило гораздо дороже: при поступлении они должны были внести 135 рублей, затем, в установленные сроки – по 67,5 рублей. Одаренные учащиеся из бедных семей обучались по половинной оплате или бесплатно. К концу 80-х годов число учащихся в школе (и взрослых, и детей) достигло 300 человек [3, с.15].

При школе действовало и так называемое «педагогическое отделение» с оплатой 60 рублей в год, где под руководством директора преподавали учащиеся музыкальной школы, нацеленные на последующую педагогическую деятельность. На это отделение, в случае недостаточной подготовки, могли поступить «на годичное испытание»

желающие изучать игру на одном из инструментов, из чего следует вывод о требовании достаточного уровня исполнительского мастерства для поступления в основной контингент.

Программа школы А.А.Орлова-Соколовского соответствовала аналогичной программе Московской консерватории, где по Уставу 1878 года обучение в инструментальных классах продолжалось девять лет и делилось на два отделения: младшее (1–5-е классы) и старшее (4–9-е классы). В младших классах фортепианного отделения особое значение придавалось выработке технических навыков, умению читать с листа и транспонировать. На первых двух курсах отдельно велись сольфеджио и элементарная теория музыки, после чего начиналось изучение гармонии.

Учащиеся и преподаватели музыкальной школы А.А. Орлова-Соколовского интенсивно концертировали. Он привлекал к этой деятельности, также, музыкантов оркестра и певцов Казанской оперы (А.И. Панаев, З.А.Игнатович и др.). Хор и оркестр школы были постоянно заняты в оперных постановках городского театра; предпринимались попытки проведения собственных школьных оперных спектаклей.

Активное участие в концертах и, еще более, в спектаклях Казанской оперы, отвлекали преподавателей и учащихся от систематической учебной работы. Кроме того, это требовало значительных финансовых затрат, которые не могла покрыть установленная плата за обучение. К тому же, в 1888 году А.А.Орлов-Соколовский заключил контракт с Городским Главой об аренде Казанского городского театра сроком на четыре года (до 23 апреля 1892 г.) [8]. Но уже в 1889 году он, будучи не в состоянии покрыть финансовые расходы, был вынужден отказаться от этой идеи. Указанные факторы явились основной причиной прекращения функционирования частной музыкальной школы А.А.Орлова-Соколовского. Обремененный долгами в сумме в 30 тысяч рублей, он в

1892 году уехал в Москву, где вскоре скончался [3, с.66].

Школа А.А.Орлова-Соколовского существовала менее пяти лет (до 1891 г.). Тем не менее, она стала важным звеном в процессе профессионализации музыкального образования в Казани. С одной стороны, в ее структуре (наличие фортепианного, оркестрового, вокального классов и класса теории музыки) нашли отражение складывающиеся во второй половине XIX века традиции российского консерваторского образования. С другой – в характере деятельности школы воплотились личностные устремления талантливого музыкального деятеля, музыканта-универсала А.А.Орлова-Соколовского.

Таким образом, во второй половине XIX века в Казани происходило интенсивное развитие начального профессионального музыкального образования. В охарактеризованных учебных заведениях нашли свое претворение различные формы музыкальной деятельности. Возможность обучаться в них получили взрослые и дети, состоятельные, но и, частично, малоимущие граждане (в платных музыкальных школах для особенно одаренных учащихся обучение было бесплатным). Музыкальными школами Л.К.Новицкого, В.Н.Пасхалова, А.А.Орлова-Соколовского был накоплен значительный опыт педагогической и методической работы: введены приемные испытания; определена структура; адаптированы программы и учебные планы столичных консерваторий, на которые ориентировались все музыкальные учебные заведения России того времени; сложилась устойчивая практика закрытых и публичных концертов; разрабатывались учебные пособия, методические рекомендации по обучению пению и игре на музыкальных инструментах; издавались сборники музыкальных произведений и т.д. Несмотря на недолгий срок своего существования, эти

учебные заведения оставили яркий след в культурной жизни Казани и оказали значительное влияние на будущее становление системы начального музыкального образования Татарстана.

Литература

1. *Абзалов, А.И.* Музыкальное воспитание и образование в Казани второй половины 19 – начала 20 в.: учеб. пособие / А.И. Абзалов. – Казань: ООО ЦОП, 2003. – 56 с.

2. *Валиахметова, А.Н.* Музыкальная культура в Татарстане (середина XIX в. – первая четверть XX в.): учеб. пособие / А.Н. Валиахметова. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2009. – 108 с.

3. *Кантор, Г.М.* Музыкальное образование в Казани в XIX в. / Г.М. Кантор, Е.К. Карпова // Из истории музыкальной культуры и образования в Казани. – Казань: Казан. гос. консерватория, 1993. – С. 9–28.

4. *Порфирьева, Е.В.* Музыкальное образование в Казани в XVIII – начале XX века: становление и развитие: дис. ... канд. искусств / Е.В. Порфирьева. – Казань, 2004. – 195 с.

5. Развитие музыкального образования в Татарстане: Сборник документов / отв. сост. Л.В. Горохова; сост.: О.В. Федотова, Н.А. Шарангина; под общ. ред. Д.И. Ибрагимова. – Казань: Главное архивное управление при Кабинете Министров Республики Татарстан, 2011. – 216 с.

6. *Салитова, Ф.Ш.* Развитие музыкально-педагогической культуры татарского народа (от истоков возникновения до формирования как устойчивого явления) / Ф.Ш. Салитова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2002. – 233 с.

7. *Хайрутдинов, А.Н.* Музыкальное образование в Татарии / А.Н. Хайрутдинов // Ученые записки Казанской государственной консерватории. – Казань: Казан. гос. консерватория, 1970. – С. 20–54.

8. О сдаче Казанского городского театра антрепренерам Н.М. Медведеву, А.А. Орлову-Соколовскому и др. / Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 1. Оп. 3. Д. 7105. Л. 25.

9. Объявление о музыкальном вечере учениц Л.К.Новицкого // Казанские Губернские Ведомости. – 1874. – № 23. – С. 130. ■

НАШИ АВТОРЫ

АБДРАШИТОВА – кандидат педагогических наук, доцент кафедры биотехнологии Института фундаментальной медицины и биологии КФУ

E-mail: abdrashitova.irina.docent@mail.ru

БАЗАРОВА Е.В. – аспирант кафедры психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии г. Самары.

E-mail: bazarova005@mail.ru

БЕЛОБАЕВА М.Н. – учитель английского языка МБОУ «Начальная общеобразовательная школа № 1» г. Чебоксары, аспирант кафедры педагогики начального образования ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева.

E-mail: maria_3394@mail.ru

БЕРКУТОВА Д.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова».

E-mail: diana820329@mail.ru

БОБКОВ Д.А. – аспирант кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» г. Йошкар-Ола.

E-mail: web@ovix.ru

ВАЛИАХМЕТОВА А.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства, Отделения искусств Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: valiahmetova-alfiya@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА А.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижнекамского химико-технологического института (филиал) ФГБОУ ВПО «Казанского национального исследовательского технологического университета».

E-Mail: Aida200480@rambler.ru

ВЕСЕЛОВА Е.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии и краеведения Института экологии и географии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: uvelenus@mail.ru

ГАЗИЗОВ Ф.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гимнастики и лыжного спорта Института физической культуры, спорта и восстановительной медицины Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: skiing16@bk.ru

ГАЛИЕВ М.К. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физвоспитания и спорта филиала Казанского (Приволжского) федерального университета г. Набережные Челны, отличник народного просвещения РФ, ветеран труда РТ.

E-mail: gal_ru@mail.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

Ганиева Г.Р. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижнекамского химико-технологического института (филиал) ФГБОУ ВПО «Казанского национального исследовательского технологического университета».

E-mail: nara-81@mail.ru

ГАРАЕВА Р.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижнекамского химико-технологического института (филиал) ФГБОУ ВПО «Казанского национального исследовательского технологического университета».

E-mail: rimma_salavatovna@mail.ru

ГИМАЕВА Г.А. – доцент кафедры музыкального искусства, отделения искусств Института филологии и искусств Казанского федерального университета.

E-mail: gimaevaguzel@rambler.ru

ГОРШКОВА Т.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова».

E-mail: uln75@mail.ru

ГРОМОВА Е.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова».

E-mail: gromova_ek@mail.ru

ЕРЕНКОВА Н.В. – аспирант кафедры общей педагогики, истории педагогики и образования Оренбургского государственного педагогического университета.

E-mail: erenkova1@rambler.ru

ЗАБРОДИНА Л.Н. – аспирант Шадринского государственного педагогического института преподаватель русского языка и культуры речи лечебного факультета ГБОУ ВПО ХМАО-Югры «Ханты-Мансийская государственная медицинская академия».

E-mail: liliyazabrodina@mail.ru

ИЛЬИЧЕВА О.С. – заместитель директора по учебно-производственной работе ГБОУ СПО «Самарский торгово-экономический колледж».

E-mail: pednauka@mail.ru

ИЛЮХИНА М.О. – аспирант кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

E-mail: maria87@mail.ru

ИППОЛИТОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования Шадринского государственного педагогического института, академик Международной академии наук педагогического образования.

E-mail: inv_@mail.ru

КАЛИМУЛЛИНА О.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности КГУКИ.

E-mail: olca@nm.ru

КАЮМОВА А.М. – аспирант Института педагогики и психологии КФУ, учитель СОШ № 177 г. Казани.

E-mail: kamilkay@mail.ru

КЛОЧКОВА Л.И. – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела социально-педагогических технологий Центра развития систем и технологий социализации детей и молодежи Московского гуманитарного педагогического института.

E-mail: liklochkova@mail.ru

КНЯЗЕВА Е.В. – аспирант кафедры педагогики начального образования психолого – педагогического факультета ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева».

E-mail: knyazevae82@gmail.ru

КОМЛЕВ И.Г. – кандидат исторических наук, декан исторического факультета ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

E-mail: igor-gk@mail.ru

КОНДРАШОВ М.Н. – ассистент кафедры технологического образования факультета педагогики начального и специального образования Саратовского государственного университета имени Н.Г.Чернышевского».

E-mail: mnkondrashov@gmail.com

КОНОВАЛОВА Е.В. – старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-правовых дисциплин филиала ФГУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет» в г. Чебоксары, аспирант кафедры педагогики начального образования ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

E-mail: lenchen14@yandex.ru

КУБЫШКИНА Е.Н. – кандидат географических наук, доцент кафедры географии и краеведения Института экологии и географии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: kartaglobus@mail.ru

КУЛИКОВА Ю.П. – соискатель ученой степени кандидата экономических наук Финансово-Технологической Академии, председатель Экспертного совета по социальной политике, Президент Культурного Фонда «Альянс поддержки меценатских инициатив».

E-mail: jp.kulikova@gmail.com

МАЗКОВА И.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева».

E-mail: inna-gm@yandex.ru

МАТВЕЕВА М.Г. – педагог-психолог Городского методического центра Управления образования г. Казани.

E-mail: mmg64@mail.ru

МИННЕГАЛИЕВА Ч.Б. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: mchulpan@rambler.ru

МИРДИЯНОВА Б.М.- старший преподаватель Нижнекамского химико-технологического института (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

E-mail: nchti@yandex.ru

НОТФУЛЛИН И.Х. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физвоспитания и спорта филиала Казанского (Приволжского) федерального университета г. Набережные Челны.

E-mail: gal_ru@mail.ru

ПОЗДНЯКОВА О.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, член-корреспондент РАО.

E-mail: Oksana_1970@mail.ru

ПОПОВ Л.М. – доктор психологических наук, зав.кафедрой психологии личности ИПП Казанского федерального университета.

E-mail: leonid.popov@inbox.ru

Прохорец Е.К. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета.

E-mail: lenpro@tpu.ru

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского федерального университета

E-mail: Faina.Ratner@ksu.ru

РЕПИНА К.Г. – ассистент кафедры Изобразительного и декоративно-прикладного искусства ФГБОУ ВПО Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

E-mail: repinakg@yandex.ru

САЛИТОВА Ф.Ш. – доктор педагогических наук, профессор кафедры искусств народов Поволжья Института филологии и искусств Казанского федерального университета, заслуженный работник ВШ и почетный работник ВПО РФ, заслуженный деятель искусств РТ.

E-mail: faridamail@bk.ru

САФИУЛЛИНА Р.И. – аспирант кафедры теории и технологий гуманитарно-художественного образования Казанского федерального университета.

E-mail: rimmagri@yandex.ru

САЯПИНА Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования факультета педагогики начального и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского».

E-mail: sayapinanat@mail.ru

СЕМЕНОВ С.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физвоспитания и спорта филиала Казанского (Приволжского) федерального университета г. Набережные Челны.

E-mail: gal_ru@mail.ru

СЕРГЕЕВА Д.Н. – аспирант кафедры психологии развития факультета психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы».

E-mail: Stella-tar@yandex.ru.

СУЛТАНОВА Р.Р. – соискатель кафедры искусств народов Поволжья института филологии и искусств Казанского федерального университета; преподаватель по классу хора, фортепиано, концертмейстер муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская музыкальная школа № 8» Приволжского района г. Казани.

E-mail: Ramilay_82@mail.ru

СЫСА Е.А. – старший преподаватель кафедры немецкого языка института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета.

E-mail: jella-lumen@yandex.ru

ТОРОХОВА Н.О. – соискатель ученой степени кафедры психологии личности ИПП Казанского федерального университета, специалист Отдела научно-методической и инновационной деятельности Института педагогики и психологии Казанского федерального университета.

E-mail: natusik_gav@mail.ru

УРАЗМЕТОВ И.А. – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой географии и краеведения, доцент кафедры географии и краеведения Института экологии и географии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: kaf_fiz_geo@mail.ru

ХАЦРИНОВА О.Ю. – кандидат технических наук, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета.

E-mail: Khatsrinovao@mail.ru

ХОДЯКОВА Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры информатики и математики Волгоградской академии МВД России.

E-mail: hodyakova@rambler.ru

ШАЙХЕЛИСЛАМОВ Р.Ф. – доктор экономических наук, профессор, директор Приволжского межрегионального центра повышения квалификации работников образования Казанского Федерального университета

E-mail: shraisf@rambler.ru

ШАКИРОВА Л.Р. – доктор педагогических наук, профессор Казанского федерального университета.

E-mail: nchti@yandex.ru

ШАЛАШОВА И.В. – старший преподаватель кафедры профессионально-технологического образования Шадринского государственного педагогического института.

E-mail: shalashova.irina@mail.ru

ШАРОВА А.М. – аспирантка кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры, преподаватель специальных дисциплин Старооскольского филиала Российского государственного геологоразведочного университета имени Серго Орджоникидзе.

E-mail: sharova_a_m@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) федеральный университет и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 г. на журнал можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625; информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агенство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- Ориентация образования на саморазвитие личности.
- Совершенствование качества образовательных систем.
- Компетентностный подход в обучении и саморазвитии.
- Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи.
- Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности.
- Проблема мониторинга качества образования.
- История образования и педагогической мысли.
- Проблемы зарубежной педагогики и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);
- аннотацию к статье на русском и английском языках объемом не более 70 слов (12 кеглем);
- ключевые слова статьи на русском и английском языках (12 кеглем);
- УДК статьи.

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210х297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, кегль 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация и ключевые слова** (на русском и английском языках), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index terms:

В **тексте**, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество, но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание, что слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>
Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисовочная 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

Галиев М.К., Нотфуллин И.Х., Семенов С.А. Принципы ориентации учащихся школ, ссузов и вузов на саморазвитие культуры здоровья	3
Коновалова Е.В., Мазкова И.Г. Актуализация субъектного опыта будущих работников туризма и сервиса.....	9
Миннегалиева Ч.Б. Использование информационно-телекоммуникационных сетей при организации самостоятельной работы студентов	15
Федорова Т.Т. Профессиональное самоопределение учащихся в условиях профильного обучения.....	20
Позднякова О.К., Илюхина М.О. Содержательный анализ понятия «нравственное самовоспитание» школьника.....	23

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Кубышкина Е.Н., Веселова Е.И., Уразметов И.А. Геоэкологический мониторинг городской среды как форма экологического образования и воспитания	28
Куликова Ю.П. Управление инновационными процессами в национальной высшей школе.....	33
Прохорец Е.К., Сыса Е.А. Автономные учебные стратегии как инструмент реализации лично-ориентированного подхода в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе	38
Гимаева Г.А. Методика работы со студенческим хором на основе педагогической системы С.А. Казачкова.....	43
Клочкова Л.И. Ведущие принципы ресурсного обеспечения развития воспитания в столичном мегаполисе	49
Ходякова Н.В. Теоретические основы ситуационно-средового подхода к проектированию лично развивающего образования	55
Белобаева М.Н. Подготовка будущих учителей иностранного языка к работе в начальных классах в процессе непрерывного образования.....	61

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Васильева А.А., Гараева Р.С., Ганиева Г.Р. Формирование социокультурной компетенции будущих переводчиков при изучении иностранного языка	67
Князева Е.В., Комлев И.Г. Профессиональная коммуникативная компетентность будущих социальных работников.....	72
Матвеева М.Г. Коммуникативная компетентность как социальная одаренность детей дошкольного возраста.....	77
Хацринова О.Ю. Методика оценки педагогической компетенции магистров	83
Газизов Ф.Г., Галиев Р.Р. Валеологический аспект лыжного спорта в профессиональной деятельности будущего педагога.....	87
Кондрашов М.Н. Подготовка будущих учителей технологии к организации творческо-конструкторской деятельности школьников	93
Саяпина Н.Н. Педагогический инструментарий развития творческого потенциала школьников в профессиональной подготовке будущих учителей.....	97
Сергеева Д.Н. Разрешение педагогических конфликтов – фактор саморазвития учителя	103
Каюмова А.М. Развитие текстовых умений учащихся в процессе изучения гуманитарных дисциплин.....	...

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т.А. Личная профессиональная перспектива как фактор планирования карьеры современной молодежью	108
Абдрашитова И.В. Педагогические условия эффективной организации воспитания экологической культуры студентов.....	114
Бобков Д.А. Критерии формирования системы нравственных ценностей у студентов-юристов	120
Ипполитова Н.В., Забродина Л.Н. Система формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза.....	125
Мирдянова Б.М., Шакирова Л.Р. Формирование социального опыта у младших школьников средствами традиций в условиях взаимодействия семьи и школы.....	130
Шарова А.М. Созидательная культура специалиста геологического профиля как индивидуальный, обобщенный способ жизнедеятельности	135

Ильичева О.С. Нравственные убеждения как компонент нравственного сознания..... 140

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Репина К.Г. Психолого-педагогические аспекты исследования художественного (изобразительного) пространства картины 145

Базарова Е.В. Психологические аспекты формирования образа мира в художественной деятельности студентов 151

Еренкова Н.В. Педагогические условия обогащения духовного опыта студента художественного колледжа 157

Торохова Н.О., Попов Л.М. Особенности взаимосвязей креативности и интеллекта у учащихся средних и старших классов 163

Калимуллина О.А. Контент-анализ категории «направленность личности» 167

Шайхелисламов Р.Ф., Ратнер Ф.Л. Поддержка одаренных – вложение в человеческий капитал 174

Сафиуллина Р.И. Модель развития ценностно-смысловой сферы младших школьников средствами музыкального искусства 181

Шалашова И.В. Характеристика принципов развития графической грамотности у будущих учителей технологии 186

Валиахметова А.Н. Воспитание и развитие дирижерских способностей будущего учителя музыки 192

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Салитова Ф.Ш. О подготовке музыкально-педагогических кадров высшей квалификации в республике Татарстан: история, современное состояние, перспективы..... 198

Султанова Р.Р. История профессионального музыкального образования в Казани в последней трети XIX в..... 204

CONTENTS

