

**КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.И.Ульянова-Ленина**

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 4(10) 2008 г.

**К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 0 8**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4(10) 2008 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

ГОУ ВПО «Казанский государственный
университет им. В.И.Ульянова-Ленина»

ООО «Центр инновационных технологий»

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций по педагогике и психологии.

Верстка – **В.Калинин**

Издательство

«Центр инновационных технологий»
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.
Тел./факс (843) 231-05-46.
E-mail: citlogos@mail.ru
www.logos-press.ru

Тираж 1000 экз.
Заказ 12-08/01-3

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

В.И.Андреев – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Казанского государственного университета, председатель Поволжского отделения РАО, Заслуженный деятель науки РФ, академик РАО

Зам. главного редактора

Ю.В.Андреева – доктор педагогических наук, доцент кафедры журналистики Казанского государственного университета

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.П.Бездухов – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Самарского государственного педагогического университета, член-корреспондент РАО;

В.Г.Иванов – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Казанского государственного технологического университета;

Л.М.Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Казанского государственного университета;

А.О.Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского государственного университета;

Ф.Л.Ратнер – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Казанского государственного университета;

Л.А.Казанцева – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского государственного университета;

Ю.А.Сауров – доктор педагогических наук, профессор кафедры Вятского государственного гуманитарного университета, член-корреспондент РАО;

В.П.Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета.

Технический секретарь

Э.Г.Галимова

Тел. (843) 231-54-26.

e-mail: pedagogika@ksu.ru

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ

Ю.В.Андреева

Ключевые слова: мотив; мотивация; мотивационный комплекс; профессионально-творческая самореализация; профессиональное саморазвитие

В современной социокультурной и образовательной ситуации в вузах России проявляется парадоксальное явление, которое характеризуется тем, что студенты все чаще ориентируются не на профессиональное саморазвитие, а на получение диплома, который имеет для них самостоятельную ценность как символ социального благополучия и образованности.

Вероятно, большинство преподавателей ставят в тупик ответы студентов на вопросы об их истинных профессиональных целях. Будущие физики, например, мечтают о карьере программистов, юристы готовы стать топ-менеджерами, студенты-журналисты часто не находят смысла в служении обществу, а выбирают профессию менеджера или рекламиста. Проведенные на факультете журналистики КГУ опросы показывают: среди студентов 1 курса работать в выбранной профессии намерены 67 процентов опрошенных. К четвертому курсу нашелся только один студент (!) из всего потока – русской и татарской журналистики, который выразил намерения по окончании учебы продолжать работу именно в редакции. Все остальные студенты разделились на потенциальных «рекламистов» и «пресс-секретарей» – этот профессиональный выбор кажется большинству студентам наиболее легким, привлекательным и выгодным в материальном отношении. В таком случае уместен вопрос: кого же мы готовим? Как в иной профессиональной

среде студентам удастся реализовать весьма специфические журналистские компетенции, сложившиеся морально-этические нормы, профессиональные установки? Станут ли выпускники журфака достаточно конкурентоспособными специалистами, и кто займет их место в пустующей профессиональной нише?

Сразу хочу расставить точки над «*i*»: в действительности выпускники журфака КГУ все-таки «доходят до редакций». В областях, так или иначе связанных с журналистикой, работают до 80 процентов выпускников профильного факультета. Причина такого профессионального самоопределения банальна и даже печальна: по мнению большинства опрошенных, уровня специальных знаний и умений им не хватает для работы на других должностях. И выпускник журфака поневоле становится сотрудником редакции. Сможет ли он в таких условиях самореализоваться на акмеуровне, быть действительно конкурентоспособным, добьется ли необычайных профессиональных побед? В этом приходится весьма сомневаться.

Для разрешения данной проблемы стоит вернуться к ее истокам, прежде всего исследовать мотивационные предпочтения студентов, изучить их профессиональные и личностные ценности и цели.

Мотив – (англ. *Incentive*) в дословном переводе – побуждение, некое состояние порыва, стремления, импульса того или иного поведения.

Большой психологический словарь толкует это понятие как:

«1. Материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которого состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются отдельные потребности субъекта.

2. Психический образ данного предмета» [1, с.305–306].

В словаре Вебстера понятие «мотив» раскрывается более широко и понимается как некая движущая сила субъекта (потребность, идея, психическое состояние и даже эмоциональное состояние), побуждающая к действию.

Природа и типология мотива – это проблема глубоких исследований, среди представителей отечественной фундаментальной психологии исследованию данных феноменов посвятил особое внимание А.Н. Леонтьев. Его понимание мотива укладывается в представление не только побуждающего, но и направляющего стимула, ибо «любое действие имеет мотивацию». Впрочем, часто это процесс остается вне осознания субъекта. Леонтьев высказывал суждение о существовании мотивационных комплексов, т.е. тот или иной поступок, действие всегда полимотивирован. Успешность деятельности напрямую зависит от реализации главного, генерального мотива. Впрочем, человеку бывает весьма сложно определить мотивационные ранги своих предпочтений. Так, специалисты в области криминальной психологии приходят к выводу о том, что причиной девиантного поведения часто служит «конфликт мотивов», когда внутренние противоречия потребностей приводят к «неверным» решениям.

Человек, стремящийся к реализации одного мотива, чаще всего – не существующая абстракция. Каждый отрезок времени нами руководят несколько побуждающих, осознанных или неосознанных мотивов. Мотивационные комплексы имеют динамику, которая характеризуется кратков-

ременной или, напротив, длительной и драматической внутренней борьбой. Так, на поведение студента одновременно может влиять мотивация получения хороших отметок, стремление заработать деньги и одновременно зарекомендовать себя среди сверстников как человека коммуникабельного, раскрепощенного, легкого в общении. В результате он становится заложником собственных мотивационных комплексов. И не достигает видимых результатов ни в одной области, поскольку утром бежит на «пары», вечером работает продавцом в магазине (среди студентов это самая распространенная «профессия»), а вечером проводит время в модном клубе. Непредсказуемые, неустойчивые результаты деятельности – последствия разноплановой, а иногда и разнополярной мотивации. Эффективность получения знаний и профессиональных умений в таких условиях весьма низкая.

Многие исследователи мотивации приходят к осмыслению формулы: мотив – деятельность – результат. Осознанное, истинное желание, базирующееся на потребностях индивида, позволяет раскрыть личный ресурс и максимально результативно выполнить работу. Высокий уровень результата стимулирует к новым достижениям.

Таким образом, важными, на наш взгляд, становятся исследования желаний и потребностей, мотивации студентов на учебу, на профессиональное саморазвитие. Что же изначально привлекает в профессии российских студентов-журналистов? Проведенный экспресс-опрос показывает, что чаще всего их побуждает следующая группа мотивов, (они представлены по мере убывания значимости):

- стремление удовлетворять свое профессиональное любопытство;
- возможность расширять свой профессиональный кругозор;
- иметь возможность быть в центре интересных событий;
- раскрывать свой профессиональный творческий потенциал;

- стать популярной, значимой персоной;
- влиять на развитие событий;
- общаться с интересными людьми.

Студенты старших и младших курсов единодушно пришли к убеждению: профессиональное любопытство – их главный побудительный мотив. Вместе с тем, потеря интереса к людям и обществу, социальным, личностным проблемам (темам) приводит к потере интереса к профессии. Стремление «открыть свою Америку» – это вечный двигатель профессионального саморазвития.

Интересно, что студентов на 2 курсе меньше всего привлекала возможность стать знаменитыми (6,5 баллов по 10-балльной шкале), вероятно, они уже понимают, что с их уровнем профессиональных компетенций это еще невозможно. А вот к 4 курсу амбиций у студентов становится больше. В то же время первокурсников мало привлекает возможность интересного общения. Вероятно, приобретенный опыт профессионального общения уже частично компенсировал это желание, эту мотивацию.

Изменение своих представлений о профессии, произошедшие с момента поступления на факультет журналистики, студенты связывают с приобретенным опытом в журналистской практике. Кроме этого, на студентов 2 курса большое впечатление оказывает непосредственное общение с профессиональными журналистами. Выше приводились данные о том, что не все студенты стремятся связать свою судьбу с журналистикой. Это не помешало 50% студентов признаться, что не разочаровались в выборе факультета. Вместе с тем, 14% опрошенных предпочли бы актерский факультет, а 25% – юридический. Мотивация при этом следующая: одним не хватает творческой самореализации, другим – фундаментальных знаний.

«Какие качества и способности помогут вам реализовать журналистика?» – с этим вопросом мы обратились к студентам разных курсов.

На первое место студенты 4 курса поставили смелость и независимость, умение отстаивать свою точку зрения (7,1 баллов), на второе место – творческие способности, лишь затем упомянули коммуникативные способности. Студенты младших курсов свои профессиональные данные в большей степени определяли по внешним признакам (у них сильно стремление «себя показать»), к четвертому году обучения больше внимания уделялось развитию профессиональных качеств и компетенций.

Барьеры профессиональной самореализации студенты видят не только как внутренние, сколько как внешние ограничения. В частности, для студентов 2 курса это невозможность «учиться у практиков» (уровень журналистов-практиков очень низок), второе место в рейтинге: «невозможность выбирать интересные темы для публикаций». Выпускников журфака может сбить с пути профессиональной самореализации уже более реальный мотив, выраженный ими как местная цензура и лишение «свободы слова». Данные опросов свидетельствуют о том, что у дипломников конкретизируются так же представления о своем месте в профессии, для них самым важным становится возможность самореализации, возможности раскрыть себя.

Студенты первых курсов стремятся к новым эмоциональным ощущениям, для них так же важно презентовать себя, оказаться в центре внимания. Как следствие – среди первокурсников велико стремление попробовать свои силы на телевидении или в творческой редакции. И если позитивные эмоции, которые возникают при «исполнении желаний» подкрепляются положительным результатом (сюжет вышел в городских новостях, позитивно оценен коллегами на планерке) – это своеобразная гарантия успешной профессиональной самореализации. Впрочем, на первом этапе студентов ждут неизбежные разочарования. Связано это с тем, что в КГУ не имеется своей профессиональной студии и редакции – учебной профессиональной площадки для

новичков, и студентам приходится фактически без подготовки окунаться в водоворот журналистской среды. Коммерческие редакции не приспособлены для прохождения практики, здесь профессиональные требования для всех корреспондентов едины. Но если новичок и мастер начинают конкурировать, победа опыта почти очевидна. Итак, благодаря проведенным опросам можно выявить следующий механизм потери мотивации к профессиональному саморазвитию: не понимая своих истинных мотивов и потребностей, и условий их реализации молодые журналисты сходят с дистанции после первых же неудавшихся опытов. Таким образом, педагогическая поддержка необходима студентам для осмысления этого опыта и выработки своих коппи-стратегий управления своими мотивировочными комплексами.

В этой связи стоит вспомнить активную позицию основателя теории мотивации и самоактуализации Абрахама Маслоу: «Социальная психология должна стряхнуть с себя пережитки так называемого культурного релятивизма, перестать превозносить человеческую пассивность, податливость, бесформенность и принижать автономию, личностный рост, созревание внутренних сил. Ей пристало изучать активных людей, а не рабов!» [2, с.241]. Научный подход Маслоу раскрывает новое понимание человеческой свободы как осознания своих мотивов и личных целей и ценностей. Если внутренняя борьба, которая характерна для преодоления разноплановости мотивационных комплексов, приводит к выбору генеральной движущей силы, то это в дальнейшем способствует повышенной концентрации сил на достижении определенных смыслообразующих целей, следовательно, способствует успешности профессионального саморазвития.

Педагогическая поддержка в данном случае способна помочь студенту не только ответить на вопрос «как развивать профессиональные компетенции?», но и определить лично для него значимые потребнос-

ти, мотивы и цели профессионального саморазвития. В свою очередь, мотивация, направленная на профессиональное саморазвитие студента, максимально стимулирует мотивацию и к учебной деятельности. Студент с четкими профессиональными целями максимально восприимчив к получению новых знаний, освоению профессиональных навыков, умений, компетенций.

Наши исследования показывают, что мотивация, направленная на профессиональное саморазвитие студента, в образовательной деятельности включает в себя:

1. Мотивы самопознания. Желание и стремление сформировать свое представление о «Я»-профессиональном: узнать свои профессиональные достоинства и недостатки, познать свои ресурсы и пределы возможностей. Сформировать устойчивую адекватную профессиональную самооценку.

2. Мотивы социализации. Желание и стремление понять, где, в какой профессиональной области возможен наибольший эффект применения своих способностей, знаний, умений. Выбор сферы профессиональных достижений, карьерных целей. Побудительные мотивы для достижения социальной самореализации, связанные так же с реализацией лидерских качеств, стремлением проявить профессиональную конкурентоспособность в конкретном виде деятельности.

3. Мотивы признания. Желание и стремление получения общественного профессионального признания, его результатов, что формируется уже в студенческой проектно-творческой деятельности.

Стремление к новым профессиональным ощущениям (освоение новых видов профессиональной деятельности, например, проведения журналистских исследований и др.) Освоение новых форм деятельности, переход в новый «формат»: из печати на ТВ, с радио – в Интернет, из одной редакции в другую.

4. Мотивы самореализации. Желание раскрыть свой личностный и творческий потенциал, при этом результат детерми-

нирован оценкой значимого окружения и самооценкой. Достижение данного уровня возможно только журналисту, уже реализовавшему первые три уровня мотивации. Это стремление к профессиональной конкурентоспособности, которая уже не нуждается в подкреплении социализации. Примером может случить творчество Леонида Парфенова, который достиг такого уровня профессионального успеха, когда можно делать то, что нравится и значимо для него лично. В качестве примера можно рассмотреть цикл его исторических документальных фильмов.

Необходимо обратить внимание на то, как сформулированные мотивационные комплексы можно стимулировать в ходе педагогического взаимодействия со студентами. Речь идет не только о работе с уже сформированными потребностями, но и о совместном стремлении педагога и студента исследовать, изучить личностный ресурс движущих сил, желаний и интересов, актуализировать те мотивы, которые отодвинуты на второй план, либо вытеснены, забыты. Подобной ситуацией может стать деловая игра, процесс подготовки и реализации проектно-творческого задания студентов, взаимодействие с педагогом в рамках мастер – класса. Как показывает практика, развитие и саморазвитие мотивационных комплексов реализуются с помощью вполне определенных педагогических стратегий.

Стратегия раскрытия ресурсов мотивации профессионального саморазвития студентов:

- исследование личностных особенностей, желаний, предпочтений студента;
- выявление социальных (материальных) потребностей;
- осознание явной и глубокой (скрытой) мотивации;
- мотивационный анализ, ранжирование мотивов по степени их личной значимости;
- определение профессиональных целей, способных удовлетворить потребности в профессиональной самореализации;

- выработка таких стратегий достижения цели, которые способствуют максимальной «отработке» мотивов акме-реализации;

- рефлексия результатов и стратегий достижения;

- определение новых мотиваций профессиональной деятельности и др.

Управление мотивами и личностными смыслами возможно через осознание своего предназначения, своей профессиональной миссии, поскольку это и есть максимально четко сформулированная личностная профессиональная цель деятельности. При обучении студентов в рамках курса «Психология журналистики», им предлагается задание – эссе по формулированию профессиональной миссии и осмысления личной миссии профессиональной деятельности. Вот один лишь пример из студенческой работы: «Профессиональная миссия журналиста – служение обществу, это реализация стратегии общественной безопасности. Журналистика открывает канал коммуникации верхов и низов, транслируя власть предрержащим информацию о реальном положении дел в обществе, снижая уровень социальной напряженности и позволяя вовремя реагировать на происходящее. Моя миссия в журналистике: помогать простым людям, стремиться к торжеству справедливости».

На первом этапе уточнения профессиональной мотивации саморазвития студент исследует свои индивидуальные жизненные цели и соотносит их с профессиональной миссией, а, следовательно, прогнозирует результат своей профессиональной самореализации. Молодой специалист, осознавший истинные мотивы своего профессионального поведения, больше других защищен от разрушительных стрессовых ситуаций, поскольку понимает, с какой лично важной, значимой целью он взбирается на свой профессиональный олимп.

Второй этап работы со студентами в процессе изучения «Психологии журналистики» активизирует мотивацию на са-

мопознание. Студенты с помощью десятка специальных методик создают свою индивидуальную профессиональную карту личности. Определяют уровень личностных качеств: коммуникативных, лидерских и др. Студенты изучают особенности личных стратегий решения проблемных ситуаций и достижения результата. Они исследуют (учитывая не только самооценку, но и получают обратную связь от педагога, других студентов, экспертов-профессионалов) уровень развития и саморазвития профессиональных способностей (литературных, коммуникативных и др.), все полученные данные они соотносят с результатами исследования своих психологических характеристик. В этом случае студент уточняет личностные и профессиональные возможности и соотносит их с реальными требованиями профессиональной среды.

Третий этап предусматривает создание идеальной модели для выбранной профессиональной деятельности. Сегодня в современной журналистике, как и в других общественных профессиях, предусматриваются десятки специализаций и направлений деятельности, каждая из которых требует развития порой принципиально разных качеств и компетенций, а так же личных ценностей и нравственных ориентиров. Например, для работы в коммерческой телекомпании журналист должен уметь быстро достигать результата (сделать сюжет за несколько часов), отличаться высоким уровнем трудоспособности, обладать высокими коммуникативными способностями, критичностью мышления и независимостью, оригинальностью суждений и др. В условиях работы современного глянцевого журнала корреспонденту предстоит демонстрировать противоположные качества и умения: важно неспешное выполнение заданий. Важно не просто создать яркий материал, а продать его заказчику – то есть, нужно быть журналистом-коммерсантом. В ведомственной редакции, а это уже третья ипостась современной журналистики, важно обладать

хорошими литературными способностями (даже из скучной темы сделать интересный материал), высоким уровнем терпимости и толерантности, и конечно, обладать умеренным финансовым аппетитом – не демонстрировать коммерческую хватку.

Студенты при создании идеальных моделей профессиональной самореализации соотносят свои возможности, личностные предпочтения и профессиональные качества с требованиями в той или иной области. Уточняя таким образом свой профессиональный выбор. Именно в ходе реализации этого этапа многие студенты осознают, что выбранные ими ранее профессиональные цели не соответствовали их возможностям и желаниям. Осознавая свои мотивы и цели, им удастся избежать будущего профессионального разочарования.

Четвертый этап педагогического взаимодействия включает работу на уровне учебной и профессиональной самореализации. При этом важно учитывать эмоциональные потребности студентов в успехе и признании.

На этом этапе, для активизации студенческой профессиональной деятельности можно использовать арсенал средств и механизмов управления мотивацией, используемых в современном менеджменте.

«Одним из ярких показателей успешности менеджмента и всей организации является самомотивация сотрудников – их способность во многих сложных и ответственных ситуациях длительное время обходиться без внешнего положительного подкрепления. Часто для таких людей главным стимулом является самореализация, соответствующая их «карте мотиваторов», которая означает свой для каждого человека набор личных приоритетов» [3], – такое мнение высказывает тренер по управлению персоналом С.Е.Иванова. Остается лишь добавить, что самомотивация в отличие от мотивации, предполагает активную рефлексию, поскольку управлять своей деятельностью без понимания мотивационных приоритетов невозможно.

Обратим внимание еще и на то, что интенсификация самопроцессов у студентов, как правило, происходит при использовании методов обучения, при которых работает механизм творческого, личностного взаимодействия с педагогом, таких как мастер-класс, проектно-творческая деятельность и др. Достаточно сложно активизировать мотивацию студентов в больших аудиториях, например, в ходе потоковых лекций. В этом случае педагог может лишь поставить перед группой вопросы о роли и значении получаемых знаний, возможностях их дальнейшего применения, а затем предложить обсудить результаты.

В режиме индивидуальной работы со студентами возможно применить метод, известный в НЛП как «рефрейминг» – (от англ. – замена рамы у картины), некое изменение эмоционального отношения к какой-то ситуации, проблеме за счет ее вербального «оформления». Во-первых, это непрямой поиск позитива в ситуации. В качестве примера можно привести опыт студентов в участии в деловых играх. Проигравшую команду стоит особенно отметить, указывая на то, что они получили гораздо больше полезного опыта. Когда вы даете студентам дополнительное задание, можно указать на то, что вы даете им возможность раскрыть свои индивидуальные способности и заработать хорошие баллы. Во-вторых, всегда можно изменить контекст, оставляя неизменным содержание. Во время проведения одного из мастер-классов по криминальной журналистике студенты (девушки) не могли преодолеть барьер и сделать материал, для чего им предстояло отправиться в РОВД. Им казалось, что тема не интересная, да и далекая от их специализации (культура, спорт). Тогда мы предложили студентам поработать в жанре «маска», известным как журналист меняет профессию. «Полюс» мотивации был изменен с минуса на плюс – «маски» милицейских специальностей девушки с интересом примерили, получив новый социальный опыт. Вообще, изменение полярности мотива может быть

использовано и в других ситуациях. Так, понимая, что студенту по тем или иным причинам не хочется выполнять какую-то работу, можно посоветовать найти как минимум три причины, почему это сделать необходимо. «Для того, что бы получить одобрение педагога и сдать экзамен», – тоже неплохие стимулы, важно то, что они озвучены и, следовательно, личностная важность события подтверждена.

Если поиск внутренних мотивов не позволяет затронуть струнки личной важности, можно помочь студенту найти ее за пределами самого себя – своей личности. В таком случае большую службу по «укоренению» мотивации может сослужить «значимая персона» или рефренная группа. Для того, чтобы блеснуть знаниями перед группой или выиграть конкурс презентации проектов, студенты готовы на многое. Стоит ли говорить, что успех является эмоциональным подкреплением шагов по направлению профессионального роста, личностного саморазвития.

Стимулировать осознание личностной мотивации студентом помогает и отход от стереотипов. На занятиях по разработке концепции эффективной рекламы мы сначала разрабатываем «шаблоны»: какой должна быть реклама? А затем пытаемся выстроить обратный «отсчет», пытаюсь придумать неформальную, нестандартную стратегию рекламного воздействия. Тот же метод может сработать и при изучении студенческой мотивации. Студенту стоит ответить на вопросы: «Почему все стремятся к профессиональному росту и самореализации? Почему я буду стремиться к максимальному раскрытию своих личностных и профессиональных ресурсов?» Такое соотношение «мифов и реальности», «идеального и реального» позволяет выйти на уровень осознания само-целей и само-стратегий.

Особенность педагогической активизации мотивационных комплексов заключается в том, что необходимо учитывать их постоянную динамику, которая требует

периодического осмысления, уточнения. Динамика изменения мотивации студентов детерминирована различными факторами:

- уровнем полученных результатов (достижений);
- изменением самооценки;
- развитием личных способностей, профессиональных навыков и компетенций;
- появлением новых «генеральных» личностных предпочтений, связанных, как правило, с появлением новых социальных ролей (супруга, родителя, директора) и др.

Важно также заметить, что чем раньше будет сформирована мотивация на профессиональную самореализацию и саморазвитие у студентов, тем эффективнее станет процесс и результат учебной деятельности. Студент в таком случае максимально стремится получить знания и умения, развить свои способности, поскольку ориентирован не просто на получение оценки и диплома, а на профессиональное саморазвитие – он четко осознает, что данный профессиональный арсенал ему необходим для достижения лично значимых целей. Между тем, процесс осмысления и

управления мотивационными комплексами профессионального саморазвития требуют периодического обновления. Данный процесс невозможен в условиях современной высшей школы без педагогической поддержки, поскольку педагогу отводится не просто роль преподавателя – транслятора знаний, но так же роль «значимого взрослого», роль эксперта-мастера и конкурентоспособного специалиста, достигшего уже значимых профессиональных результатов.

Литература

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб: Прайм-Еврознак, 2006. – 672 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
3. www.iteam.ru; Иванова С.Е. Самомотивация и ее развитие. Самореализация.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Мониторинг качества воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности», проект № 07-06-00641А. ■

ФАКТОРЫ И БАРЬЕРЫ САМОРАЗВИТИЯ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ КАК ИНТЕЛЛИГЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

О.И.Лапицкий

Ключевые слова: интеллигентность, интеллигентная личность, саморазвитие.

Требования к директору школы в современных условиях возросли, и личность руководителя порой играет решающую роль как в оценке результативности работы школы, так и в оценке ее социального имиджа. Личность руководителя в значительной мере является результатом работы человека над собой, а также условий, в которых осуществляется его деятельность. Некоторые черты личности руководителя даются ему природой (в свойствах праличности), но многие фор-

мируются в процессе образования. Получая профессиональное педагогическое образование в вузе, а затем педагогический опыт и управленческие знания, директор школы становится носителем особой духовности, особого учительского менталитета – интеллигентности. Образование – основа интеллигентности, но оно не гарантирует появления этого качества, поскольку интеллигентность требует самообразования и самовоспитания. Как утверждал в своих работах философ А.Ф.Лосев, становле-

ние человека интеллигентным должно сопровождаться всю жизнь, это постоянное развитие интеллекта и ценностных качеств человеческого духа [5].

Интеллигентность – это свойство личности, которое формируется на основе ее моральной направленности, высокого уровня общей культуры, постоянной потребности в самосовершенствовании, саморазвитии. Академик Д.С.Лихачев в своих работах выделил ряд характерных черт интеллигентности: умственная порядочность и восприимчивость к интеллектуальным ценностям; свобода в своих суждениях и независимость мысли при европейском образовании; способность к приобретению знаний; интерес к истории и вкус в искусстве и другие [4].

В понимании сущности категории «интеллигентность» мы разделяем точку зрения представителя Казанской научной школы академика В.И.Андреева, который определяет интеллигентность как интегральную характеристику высокогуманных и прогрессивных гражданских, нравственных и интеллектуальных качеств личности в единстве с высокой общей культурой [1, с.91].

Большинство авторов, при всём многообразии дефиниций категории «интеллигентность», называют её такие атрибуты как нравственность, порядочность, толерантность, высокую культуру, приверженность общечеловеческим ценностям.

Личность директора школы следует рассматривать как личность, способную быть духовной, индивидуальной, т.е. способную воспринимать и развивать мировую и национальную общую и педагогическую культуру. Такая личность имеет высокую потребность в творческом саморазвитии, рефлексии, красоте, продуктивном общении.

Но это наши идеальные представления о личности главного педагога и наставника всех учителей в школе. А каков он на самом деле?

В нашем исследовании мы выделили 15 ценных качеств руководителя школы и

попросили педагогов 5 экспериментальных школ г.Благовещенска обозначить степень выраженности этих качеств у своих руководителей по шкале от -3 до +3. Обращает на себя внимание то, что относительно невысоко оценили учителя такие качества, как высокая культура и интеллигентность, личная скромность и сдержанность, культура отношений, терпимость к недостаткам коллег в ряду с другими качествами: выраженной гражданской позицией, эрудицией, лидерством, мастерством преподавания своего предмета, преданностью педагогической профессии, целеустремлённостью, принципиальностью и честностью, порядочностью и ответственностью, равнодушием и безучастностью, бескорыстностью и щедростью, умением урегулировать конфликты и управлять людьми. Если обратиться к экспертной оценке профессиональной деятельности директоров школ, которую они получают каждые 5 лет, проходя аттестацию по должности руководителя, то и там мы заметим, что в заключениях почти нет формулировок, отмечающих руководителя как интеллигентную личность.

Нами выявлены факторы и барьеры саморазвития директора школы как интеллигентной личности. В настоящее время понятие «барьер» в человековедческих науках трактуется неоднозначно и рассматривается с самых разных позиций в зависимости от понимания его природы, сущности и способов анализа. В нашем исследовании рассматриваем барьеры как мотивы, препятствующие деятельности, и через категорию состояния.

Был произведён опрос директоров школ г.Благовещенска с целью выявления барьеров саморазвития интеллигентной личности. Полученные эмпирические данные разместили по рангу:

1. Загруженность повседневной рутинной работой в школе.
2. Отсутствие времени на чтение серьёзной литературы.
3. Отсутствие ценностных основ в личностно-профессиональном становлении.

4. Невысокая ауто-психологическая компетентность и отсутствие объективной информации о себе.

5. Собственная активность.

6. Недостаточно высокая общая культура и компетентность в области искусства, политики.

7. Ограниченные ресурсы и стеснённые жизненные обстоятельства.

8. Состояние здоровья.

9. Враждебность окружающих, плохо воспринимающих перемены и стремления к лучшему.

10. Неадекватная обратная связь с членами педагогического коллектива.

На первом месте у большинства директоров школ среди барьеров названы загруженность рутинной работой в школе и дефицит времени на чтение. При интервьюировании многие руководители сетовали на то, что, став директорами, давно не держали в руках «толстых книг». Это стало основанием для внесения изменений в конструктивную часть нашего исследования. Была организована творческая лаборатория руководителей школ, работающих над концепцией «Школа творческого саморазвития личности». Целенаправленное чтение философской, психологической, педагогической литературы стало одним из условий работы в лаборатории. «Читать и читать с выбором: чтение – главный, хотя и не единственный воспитатель интеллигентности», – писал Д.С.Лихачёв [4, с.119]. Развитие навыков самоорганизации, самоуправления, таймменеджмента в деятельности директора также было определено одной из задач на данном этапе.

Отсутствие ценностной основы в личностно-профессиональном становлении руководителя школы – это тот барьер, который мешает развитию интеллигентности, а в ряде случаев способствует проявлению примитивных человеческих потребностей в самых разнообразных формах: культ сиюминутной выгоды, зазнайство, равнодушие и т.п. Духовное же саморазвитие человека, согласно концептуальным положениям пе-

дагогике саморазвития личности, следует рассматривать через мир все новых индивидуальных смыслов в непрерывном процессе «выстраивания себя» как творческой, саморазвивающейся личности.

При постановке целей саморазвития личности должен срабатывать универсальный аксиологический смысл образования – не «изменение» Человека, а развитие его способности к ценностно-смысловому согласованию с самим собой и социокультурной средой.

Самотворение руководителя в себе интеллигентной личности невозможно без осмысления ценностей педагогических (профессиональных) и личных. И если он интеллигентная личность, он сам творит и пишет свою судьбу, находя для себя источники самодвижения. «Личности нет, если нет сверхличных ценностей, и личности нет, если она лишь средство сверхличных ценностей», – писал Н.А.Бердяев [2, с.22]. И чтобы последнего не произошло, человек должен интериоризировать эти сверхличные ценности и творчески их конкретизировать, утверждают психологи акмеологической школы А.А.Бодалев, Л.А.Рудкевич [3].

Для становления руководителя как цельной, интеллигентной личности необходимо уделить внимание психическому здоровью, научиться управлять эмоциями и чувствами. Этому способствует развитие ауто-психологической компетентности, невысокий уровень которой выявлен нами как барьер саморазвития интеллигентной личности. В психологии в начале 90-х годов XX столетия зарубежными психологами Д.Големан, С.Сэблэк, была введена категория «эмоциональной интеллигентности», которую они рассматривают как способность испытывать и более эффективно использовать эмоции, чтобы управлять самим собой и влиять положительным образом на результат взаимоотношений. Они утверждают, что эмоциональная интеллигентность играет более важную роль, чем интеллектуальная. Ее можно постоянно

развивать, давая человеку возможность расширять знание самого себя и других, совершенствовать стратегии самоконтроля и устанавливать отношения с другими людьми для достижения гармонии и создания отношений сотрудничества [9].

Наши исследования с руководителями общеобразовательных школ г. Благовещенска, участвующими в лаборатории «Управленческий ресурс школы творческого саморазвития личности», показали, что познание самого себя усиливает у руководителей стремление к переменам. Развиваемая способность управлять эмоциями не только становится ключом к здоровью, но и укрепляет позиции лидерства, повышает амбициозность, самоуверенность, оказывает позитивное влияние на результат взаимоотношений в педагогическом коллективе. Этому способствовали знания, получаемые на семинарах по педагогике творческого саморазвития, участие в тренингах развития эмоциональной интеллигентности, педагогических мастерских «Что мешает свободе творчества?».

Как отмечают сами директора школ, им не достаёт общей культуры, чтобы уверенно называться интеллигентной личностью. Возможным способом преодоления этого барьера саморазвития может быть интеграция руководителя, педагогов в социально-культурное творчество, созидание культурных ценностей, создание пространства для свободы культурного саморазвития и жизнотворчества всех участников образовательного процесса.

Если руководитель, осваивая культуру, делает открытие в самом себе, при этом переживает пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится «его миром», пространством возможной самореализации. Концепция Человека культуры, который, постигая и творя культуру, обретает свою духовную сущность, развиваемая русскими философами Н.А.Бердяевым, Н.О.Лосским, П.А.Флоренским, а сегодня актуализированная представителями

личностно-ориентированной парадигмы, всё больше находит своих сторонников. Человек культуры – это такой тип личности, ядром которого являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, нравственности, интеллигентности, творчества. Саморазвитие руководителя школы как человека культуры преобразует профессиональную деятельность, которая, в свою очередь, является одной из побудительных сил развития его личности.

По экспертной оценке исследователя и самооценке руководителей школ были выявлены факторы саморазвития директора школы как интеллигентной личности. Факторы мы рассматриваем как стимулы деятельности, побуждающие индивида к саморазвитию как интеллигентной личности. Нами выделено 5 внешних факторов: рефлексивно-гуманистический тип сотворческих отношений в педагогическом коллективе; кризисные моменты как точки бифуркации и роста; обучение в системе повышения квалификации; участие в семинарах творческого саморазвития; включённость в инновационную деятельность и 5 внутренних факторов: наличие самоустановки на мотивацию достижений через осмысление целей саморазвития; раскрытие потенциала творческого «Я»; вспышка духовных сил и открытие в себе новых способностей; самосовершенствование и самообразование;

Рассмотрим, как некоторые факторы могут работать на повышение эффективности саморазвития директора школы как интеллигентной личности.

Психологами замечено, что подлинный и последовательно осуществляемый процесс саморазвития, как правило, происходит продуктивно лишь у тех людей, которые настроены на достижение значимых целей в своей жизни. А стойкое проявление мотивации достижения делает человека более упорным в его попытках осуществить поставленную цель, и таким образом, создаются благоприятные условия для развития его способностей.

Для руководителя школы может быть такой целью идеал ученых, педагогов, руководителей, чьи личности с полной уверенностью можно отнести к категории высокоинтеллектуальных. Это Д.С.Лихачёв, имя которого с середины 70-х годов и до конца его жизни олицетворяло всё то, что мы понимаем под интеллигентностью, нравственностью, духовностью. Он известен как просветитель, создавший культурологическую концепцию, в русле которой рассматривал проблемы гуманизации жизни людей и соответствующей переориентации воспитательных идеалов, всей системы образования как определяющей общественное развитие. С.Л. Рубинштейн, в самое сложное время борющийся за истину, гуманизм и высокую культуру, выстоявший в разгар борьбы с космополитизмом. Он был одним из тех, кто спас честь советской интеллигенции и получил фундаментальные непреложные результаты во многих областях гуманитарной науки. А.Н.Леонтьев, выдающийся психолог XX века и яркая личность, мыслитель, умело сочетавший творческий потенциал и достаточно успешную судьбу администратора. Интеллигентный, элегантный, свободно владевший французским языком, умел создавать вокруг себя особую атмосферу. Недаром в годы его деканства за факультетом психологии МГУ укрепилась репутация самого интеллигентного факультета. С.Т.Шацкий, директор 1-й опытной станции по народному образованию, совесть российского учительства, хранитель и продолжатель его лучших традиций. Человек высокой культуры, владевший несколькими иностранными языками, был чужд национальной и классовой ограниченности. М.А.Данилов, выдающийся учёный-дидакт, который выделялся широкой образованностью, «размахом» в изложении вопросов, оригинальностью и новаторством в их постановке, высокой интеллигентностью. Его главной заслугой стала предпринятая им реабилитация проблем методологии педагогики как специальной области науки. Всех их

отличают гражданственность и смелость в отстаивании идеалов, интеллектуальная развитость, обусловленная высокой нравственностью и духовностью.

Высокая воодушевленность, интеллектуальный взлет, эмоциональный подъем, то, что Л.Гумилев назвал пассионарностью, может, на наш взгляд, стать катализатором личностного саморазвития руководителя школы и побудить его к разработке собственных целей саморазвития.

Для истинного влияния на саморазвитие личности руководителя школы как интеллигентной личности нужны мощный импульс, вспышка духовных сил, которые помогут увидеть свои возможности, «пиковые переживания» (по А.Маслоу), способные оказать терапевтическое влияние на личность, изменить к лучшему мнение о себе. Согласно выводам синергетики, для прохождения процесса самоорганизации в любой сфере необходим соответствующий энергетический импульс со стороны более высоких самоорганизующихся систем.

Дать такой импульс всем участникам образовательного процесса может только руководитель, живущий проблемами современной культуры и науки, достигший уровня общекультурной и методологической компетентности, восприимчивый к интеллектуальным и духовным ценностям, постоянно углубляющий свое личностно-профессиональное саморазвитие.

Кризисные моменты в профессиональной управленческой деятельности могут выполнить особую роль в постановке целей личностного саморазвития. Они, «точки бифуркации», способствуют выбору целей, задач, отношений, обусловлены индивидуальными особенностями личности, наличием опыта, условиями управления образовательным учреждением и др. Чаще всего кризисные моменты возникают в педагогических коллективах с низким уровнем ориентированности на саморазвитие. В таких коллективах рост профессионализма и повышение общекультурного уровня педагогов считается собственным делом каждого.

Для разрешения этой проблемы директор школы может принять решение о включении коллектива в экспериментальную работу, разработку инновационных проектов, это даст определённый импульс к запуску механизмов творческого саморазвития педагогов. Преодолевая кризис, личность самого руководителя, как правило, поднимается на более высокий уровень личностного и профессионального саморазвития, он должен стать образцом самосозидания, самореализации, самосовершенствования.

Одним из факторов саморазвития директора школы как интеллигентной личности является «рефлексивно-гуманистический тип сотворческих отношений», впервые обоснованный в работах С.Ю. Степанова, Е.П. Варламова [8]. Утверждение такого типа отношений, по мнению авторов, способствует смене ценностей управления с дисциплины, власти на самоопределение, раскрытие личности, творчество, повышает эффективность управления в зависимости от соотношения культуры, целей, ценностей сотрудников и организации. Наши исследования в экспериментальных школах подтверждают, что становление руководителя как интеллигентной личности более продуктивно в условиях сотворческих отношений, вдохновляющего стиля управления. Это становление невозможно определить без изучения взаимовлияния педагогического и ученического коллективов на процессы саморазвития, поскольку педагогический процесс школы представляет собой многоплановую и полиморфную систему взаимодействий учебно-педагогических, межличностных, социокультурных. Педагогическое взаимодействие, которое должно способствовать личностному росту всех участников образовательного процесса, в этой системе является доминирующим. Современный социальный заказ на свободную и самоопределяющуюся личность ставит школу перед необходимостью организации такого взаимодействия, в котором взаимовлияния и взаимоотношения обеспечили бы развитие индивидуальности и

субъектной позиции каждого участника педагогического процесса, поиск и определение точек опоры для себя как саморазвивающейся личности. Такими точками опоры для интеллигентной личности являются духовные качества и нравственная культура поведения.

Актуализации сотворческих отношений в управленческой деятельности способствуют новые подходы к профессиональной переподготовке руководителей образовательных учреждений. Так, в Благовещенском педагогическом университете при обучении директоров школ значительное место отводится тренингам личностно-профессионального саморазвития, что способствует развитию всех подструктур профессионального самосознания – когнитивной, аффективной и поведенческой и позволяет в конкретных ситуациях взаимодействия и общения отработать навыки эффективной саморегуляции, составить собственную программу роста как интеллигентной личности, так и профессионала-руководителя. Разработанный нами авторский модуль самоопределения «Менеджер как личность и человек культуры» для участников Проекта «Современной школе – современному руководителю» позволил его организаторам переосмыслить психологические основания профессиональной переподготовки. Психологи отмечают, что руководители зачастую выпячивают «Я»-профессиональное, что не позволяет человеку быть самим собой, открыто и свободно выражать свои чувства, эмоционально и духовно расти и развиваться. «Самое интересное – борьба не с миром, не с внешней судьбой, а с призванием», – писал Ортега-и-Гассет [6, с.235], чтобы Я-профессиональное не поглотило внутри себя Я-личностное. Чтобы не превратиться в руководителя-манипулятора, замкнутый на ролевых функциях, руководитель должен из всех видов центраций выбирать ту, которая является гуманистической по отношению к его личностному росту, то есть «центрацию» на собственное развитие, на самоактуализацию.

В повседневной практике образования часто недооценивается значимость этого истинного человеческого стремления к самоактуализации, о котором писали философы, психологи как о стремлении реализовать себя в объективном мире, «выполнить» себя. А ведь будущее за системами управления, которые создают наилучшие условия для проявления человеческого потенциала, т.е. для самореализации людьми своих возможностей, их самовыражения.

В целом следует отметить, что выявленные нами факторы можно рассматривать как необходимые условия саморазвития директора школы как интеллигентной личности.

Профессор Курского государственного университета А.В. Репринцев полагает, что интеллигентность можно считать синонимом профессиональной воспитанности педагога. Традиция воспитания интеллигентности, методического возвращения органически присущих российскому учителю личностных качеств, по его мнению, — главное условие самосохранения интеллигенции [7].

Если директор школы — интеллигентная личность, то вокруг него группируются интеллигенты, создается нормальная творческая атмосфера. Саморазвитие руководителя как интеллигентной личности выступает источником активности в выпол-

нении профессиональной деятельности всего педагогического коллектива.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2008. — 224 с.
2. *Бердяев, Н.А.* О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии / Н.А. Бердяев // Царство духа и царство Кесаря. — М.: Республика, 1995. — С. 4–42.
3. *Бодалев, А.А.* Как становятся великими или выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. — 287 с.
4. *Лихачёв, Д.С.* Русская культура / Д.С. Лихачёв. — М.: Искусство, 2000. — 439 с.
5. *Лосев, А.Ф.* Держание духа / А.Ф. Лосев. — М.: Политиздат, 1988. — 366 с.
6. *Ортега-и-Гассет, Х.* Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет. — М.: Весь мир, 1997. — 704 с.
7. *Репринцев, А.В.* Воспитание российской интеллигенции: надежды и тревоги / А.В. Репринцев // Образование в условиях формирования нового типа культуры: III Международные Лихачевские научные чтения, 22–23 мая 2003 г. — СПб.: Изд-во СПГУП, 2003. — С. 127–140.
8. *Степанов, С.Ю.* Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 60–68.
9. *Сэблэк, С.* Эмоциональная интеллигентность / С. Сэблэк // Интернет-сайт журнала Новые грани. — 2005. — № 5. — (www.noviyegrani.com.mht).

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

М.Л. Журавлева

Ключевые слова: качество педагогической подготовки, учитель-наставник, непрерывное педагогическое образование.

Исследование, проведенное среди студентов 4–5-х курсов, было направлено на выявление основных проблем в профессиональной деятельности, осуществляемой на педагогической

практике. Изучались мотивация на учительскую профессию; основные трудности при проведении уроков, в работе классного руководителя при подготовке и проведении внеклассных мероприятий, при общении с

учащимися; организация методической помощи учителям-наставникам.

У студентов-практикантов существуют дидактические затруднения в:

- формулировке обучающихся, воспитывающих, развивающих целей и задач урока (36%);

- умении привести в соответствие поставленным целям содержание, применяемые формы, методы и средства обучения (40%);

- организации самостоятельной работы учащихся (31%);

- применении дидактических средств обучения (30%);

- осуществлении контроля и оценивания знаний учащихся (49%);

- применении нетрадиционных форм и методов обучения (57%);

- организации сознательной дисциплины и порядка на уроках (49%);

- активизации познавательной деятельности учащихся (46%);

- создании ситуации успеха, стимулировании учебных мотивов (33%);

- самоанализе урока (54%).

Если проранжировать перечень данных показателей готовности будущего учителя к педагогической деятельности (см. рис. 1), то самыми сложными являются: применение нетрадиционных форм и методов обучения (57%); самоанализ урока (54%); осуществление контроля и оценивание знаний учащихся (49%).

Выявленные затруднения свидетельствуют о том, что студенты-практиканты нуждаются в систематической методической помощи учителей-наставников, так как необходимо, чтобы теоретический багаж знаний, полученный в процессе вузовского обучения по психолого-педагогическим, методическим и специальным дисциплинам предметной области, интегрировался и трансформировался в процессе прохождения педагогической практики в дидактическую компетентность будущего учителя.

Затруднения, возникающие у студентов, объясняются тем, что методическая

помощь со стороны учителя-наставника по предмету осуществлялась нерегулярно. Весьма ответственно относились к наставничеству 59% учителей-предметников, которые постоянно присутствовали и анализировали уроки студентов; у 40% практикантов учителя присутствовали на уроках лишь иногда; наблюдались случаи, когда наставники вообще не появлялись на занятиях, проводимых студентами (1%). Известно, что дидактическая компетентность значительно повышается в условиях анализа и самоанализа проводимых уроков. К сожалению, анализ уроков осуществлялся систематически у 61% студентов, иногда – у 35%, никогда – у 4%, и мы уже отмечали, что 54% практикантов испытывают серьезные затруднения в самоанализе уроков.

На наш взгляд, многие дидактические затруднения, перечисленные выше, могут быть устранены, если оказывать своевременную помощь при разработке подробных планов-конспектов уроков учителями-наставниками. По результатам исследований, всестороннюю помощь в этом оказывали 47% учителей, 44% – помогали иногда и 9% – никогда.

Экспертная оценка учителей-наставников выявила, что наибольшие проблемы студенты испытывают в организации порядка и дисциплины на уроке (61%). Соответственно с этим возникают затруднения при активизации познавательной деятельности (49%); при осуществлении контроля, оценивании знаний учащихся (49%); при формулировке обучающихся, воспитывающих, развивающих целей, задач урока (46%); при создании ситуации успеха, стимулировании учебных мотивов (46%); в применении нетрадиционных форм и методов обучения (44%).

Исходя из вышеназванных данных, можно графически представить затруднения студентов по результатам самооценки и экспертной оценки учителей-наставников; пронаблюдать степень их совпадений (см. рис. 1).

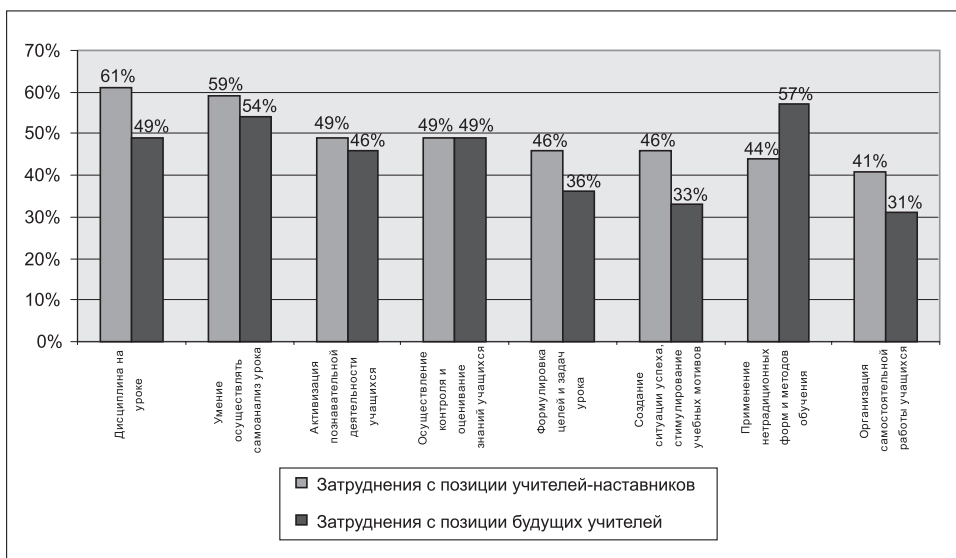


Рис. 1. Дидактические затруднения у будущих учителей

Учителя-наставники определили большее число практикантов, испытывающих затруднения, нежели показала самооценка студентов в организации порядка и дисциплины на уроке (61% и 49%); формулировании обучающих, воспитывающих, развивающих целей и задач урока (46% и 36%); создании ситуации успеха, стимулирования учебных мотивов (46% и 33%), организации самостоятельной работы учащихся (41% и 31%).

Мнение учителей-наставников и студентов совпали по такому показателю, как осуществление контроля и оценивания знаний учащихся по предмету (49%). Небольшая разница наблюдается в оценивании таких показателей, как активизация познавательной деятельности учащихся (49% и 46%), умение осуществлять самоанализ урока (59% и 54%), применение нетрадиционных форм и методов обучения (44% и 57%).

Проблемы прохождения педагогической практики возникают у будущих учителей не только при подготовке и проведении уроков, но и в воспитательной деятельности.

По результатам самооценки, в осуществлении классного руководства у студентов возникали следующие затруднения:

- в применении технических средств, составлении мультимедийных презентаций, использовании аудиовизуальных средств (72%);

- в умении осуществлять самоанализ классного часа и внеклассного мероприятия (44%);

- в применении нетрадиционных форм и методов проведения классных часов и внеклассных мероприятий (42%);

- при отборе содержания, форм, методов проведения, способствующих повышению интереса учащихся (38%);

- при формулировке целей и задач классного часа, внеклассных мероприятий (20%);

- при составлении сценариев классных часов и внеклассных мероприятий (19%);

- при работе с классными журналами и личными делами (16%);

- при общении с учащимися класса и с классными руководителями (12%), с учителями школы (10%), с администрацией школы (6%).

Исследование свидетельствует о том, что 30% классных руководителей оказывали систематическую помощь практикантам в разработке сценариев классных часов и

внеклассных мероприятий. Практически не давались консультации 34% студентов. Несмотря на то, что в большинстве случаев (81%) классные руководители присутствовали на воспитательных мероприятиях, проводимых студентами, анализ воспитательных дел осуществлялся лишь у 45% студентов, у 19% данный процесс не анализировался.

К сожалению, низкая заработная плата (отмечают 53% выпускников педагогического вуза), отсутствие места работы (17%) влияют на дальнейшее жизненное самоопределение молодого специалиста не в пользу выбора школы. Наши исследования показали, что 26% студентов 5-х курсов целенаправленно готовятся к профессии учителя и положительно проявляют себя на педагогической практике, 56% студентов не решили, будут ли работать в школе, 18% не желают связывать свою трудовую деятельность с профессией учителя.

Для повышения качества прохождения педагогической практики студенты вносят следующие предложения:

- увеличить количество часов на педагогическую практику;
- проводить педагогическую практику с 1 курса, 2 раза в год;
- постоянно тренироваться в проведении уроков на семинарских занятиях;
- выделять больше часов по предметам «Педагогика», «Классный руководитель»;
- практиковаться в проведении нетрадиционных уроков;
- посещать открытые уроки учителей-новаторов;
- учить студентов использовать современную технику на уроках (мультимедиа);
- использовать на занятиях в вузе больше наглядных примеров из школы;
- на семинарских занятиях уделять больше внимания составлению плана-конспекта, сценария классных часов;
- проводить тренинги, способствующие общению с учениками разных возрастов.

На наш взгляд, частота проявления дидактических и воспитательных затруднений

в деятельности студентов-практикантов может в значительной степени уменьшиться при целенаправленной наставнической деятельности учителя-мастера в профессиональном становлении будущего педагога. Проведенное исследование показывает, что существует острая необходимость в организации систематической работы с учителями-наставниками как для молодых специалистов, так и для студентов-практикантов.

Анализ педагогической литературы свидетельствует о том, что проблемой подготовки учителей-наставников как для студентов, так и для начинающих педагогов, вплотную никто не занимается. Среди небольшого количества отечественных исследований, посвященных данной проблеме, можно назвать работу В.Л.Дубининой «Развитие профессиональных умений начинающих учителей», в которой разработана и апробирована программа подготовки учителей-наставников для молодых специалистов. Автором было выявлено, что эффективное наставничество по предмету начинающему учителю может быть организовано лишь в крупных городских школах; в сельских малокомплектных образовательных учреждениях наставничество возможно, в лучшем случае, по классному руководству и организаторской работе. Трудности в наставничестве по предмету связаны с тем, что в условиях малочисленного коллектива трудно найти высококвалифицированного коллегу соответствующей специальности. В связи с этим наставничество по предмету эффективнее организовать на районном уровне, определившись с учителем-мастером, выделив единый методический день. В исследовании описываются формы работы с учителями-наставниками и приводятся формы работы с молодыми учителями [1, с.74].

В Красноярском педагогическом колледже создана школа наставников из педагогов, владеющих технологией развивающего обучения; здесь возникла необходимость в изменении содержания практики пробных уроков, приближающ-

щихся к принципам и идеям развития. И.А.Абраменко, Л.В.Казакова указывают, что работа в школе наставников является способом развития инновационного содержания деятельности учителя, освоения опыта, анализа и экспертизы собственной деятельности и деятельности студента. Занятия строятся как реальная практика проектирования урока в виде совместной консультации и экспертизы студенческого проекта будущего урока учителем, в классе которого будет проходить урок, и методистом [4].

Т.Юманова, преподаватель, тренер курсов наставников педагогического колледжа № 1 г. Красноярск, подробнее раскрывает сущность курсов, называя учителей-наставников менторами [5]. На курсах менторов ставятся основополагающие вопросы: Сумею ли я передать знания, а не навязать их студенту? Буду ли я делать второе «Я» практиканта или постараюсь усовершенствовать и обогатить его собственное? Могут ли я внимательно и терпеливо слушать, тактично поправлять? Научу ли я принимать самостоятельные решения?

В процессе занятий систематизируются знания по методике преподавания предмета, обращается внимание на анализ собственной деятельности, на умение выделять проблему и искать пути ее решения, участвовать в дискуссии, в защите мини-проектов, в ролевых играх.

Плодотворная работа по прохождению эффективной педагогической практики проводится на 5 курсе в университете «Дубна» (г. Дубна). Педагогическая практика осуществляется под руководством наиболее опытных учителей английского языка, имеющих высшую квалификационную категорию. Практика включает несколько часов пассивного обучения, в течение которых студенты знакомятся с методикой преподавания английского языка, используемой учителем-наставником. Они учатся составлять планы уроков, правильно подбирать и работать с учебным материалом, оценивать уровень владения языком. Затем

студенты сами проводят уроки под наблюдением учителя-наставника [6].

Д.Р.Сабирова рассматривает подготовку учителей-наставников в британской системе непрерывного педагогического образования, которая является основным звеном в реализации образовательных программ системы повышения квалификации начинающих учителей. Автор отмечает, что профессиональная поддержка учителей-наставников осуществляется через специальные долгосрочные программы профессионально-педагогического развития учителей-наставников. Развивающий характер программы придает наличие циклической системы подготовки учителя-наставника, включающей в себя стажировку и совершенствование его педагогического мастерства. Подготовка учителей-наставников включает в себя: помощь в адаптации учителей-наставников в новой должности и в преодолении организационных и административных обязанностей; помощь в безболезненном переходе от роли учителя-предметника к роли учителя-наставника; доведение до сознания учителей-наставников, что новая должность является частью их профессионального развития, которая, в свою очередь, представляет собой и важнейшую предпосылку в дальнейшем их служебном росте; создание условий для успешного развития не только собственной компетентности учителя-наставника, но также и чувства мобильности и слитности всей команды педагогов этого уровня; развитие у учителей-наставников навыков работы с взрослым контингентом, что часто является новым для большинства педагогов, вступающих в эту должность; доведение до сознания учителей-наставников, что они являются полпредами образовательной политики INSET (In-service Training) (Обучение на службе); помощь в умении разбираться в административных, организационных и учебных вопросах школы [3, с.295–298].

Кафедра педагогики и психологии Марийского государственного университета в

после общекафедральной темы исследования «Подготовка учителя-исследователя в процессе вузовского обучения» разработала программу подготовки учителей-наставников студентов, проходящих педагогическую практику как в городских, так и в сельских базовых образовательных учреждениях (Петъяльский центр образования Волжского района, МОУ «СОШ № 7», гимназия № 4 им. А.С.Пушкина, гимназия № 14, МОУ «СОШ № 3» Медведевского района).

Рассмотрим формы работы в процессе подготовки к наставничеству сельских учителей Петъяльского центра образования:

- постоянно действующие семинары по актуальным проблемам повышения качества учебно-воспитательного процесса (например, по следующей тематике: «Опора на закономерности в организации процесса обучения», «Сравнительный анализ педагогических систем», «Педагогический мониторинг и его роль в управлении качеством обучения», «Инновационные процессы в учреждениях образования Республики Марий Эл», «Творческое саморазвитие и самореализация личности»);

- выездные семинары для педагогического коллектива школы с целью изучения инновационной деятельности педагогических коллективов другого уровня с инновационным началом;

- педагогический мониторинг качества учебно-воспитательного процесса, включающего сбор, анализ результатов качества образования, выявление основных затруднений в деятельности педагогического коллектива, выделение первоочередных задач в работе, разработка рекомендаций для педагогического коллектива, подбор эффективных педагогических технологий на основе диагностико-технологического подхода;

- психологические тренинги, практикумы, внеклассные мероприятия по предметам с учащимися, проводимые студентами и преподавателями вуза;

- индивидуальная коррекционная работа с учащимися, имеющими пробелы в знаниях, с применением эффективных пе-

дагогических технологий с учетом полученных диагностических данных;

- научно-исследовательская деятельность преподавателей и студентов-практикантов, апробация результатов исследования на научно-практических конференциях, публикация статей, оформление аттестационных рефератов учителей, курсовых работ студентов, составление мультимедийных презентаций о результатах научно-исследовательской деятельности;

- индивидуальные и групповые консультации для учителей и руководителей по совершенствованию профессиональной компетентности и внедрению инноваций в учебно-воспитательном процессе.

В настоящее время в образовательных учреждениях Республики Марий Эл в значительной степени происходит обновление педагогического корпуса. На смену опытным учителям приходят молодые специалисты, испытывающие значительные профессиональные трудности, которые можно с успехом преодолеть при умелом наставничестве. Исследование показывает, что проблема наставничества существует как у студентов-практикантов, так и молодых специалистов. Решение данной проблемы позволит сократить процесс профессионального становления учителя, способного работать в новых условиях, связанных с тенденцией диверсификации и инновационными процессами в образовании.

Мы считаем, что важным условием сокращения сроков становления учителя-профессионала является обеспечение преемственности в подготовке как будущих учителей и молодых специалистов, так и учителей-наставников на двух основополагающих этапах системы непрерывного педагогического образования: вузовском и послевузовском.

Реализации данного условия способствует участие в конкурсе научно-исследовательских проектов, которое позволило автору данной статьи совместно с научным руководителем В.Л.Дубининой дважды выиграть гранты: внутривузовский «Совер-

шенствование подготовки учителя к исследовательской деятельности в системе «студент – молодой специалист» (2007) и грант РГНФ-2008 «Обеспечение преемственности в подготовке учителя-исследователя в системе «студент – молодой специалист».

Литература

1. Дубинина, В.Л. Развитие профессиональных умений начинающих учителей / В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола, 1994. – 141 с.

2. Дубинина, В.Л. «Я б остался на селе... пусть меня научат» / В.Л. Дубинина // Народное образование. – 2007. – № 6. – С. 224–229.

3. Сабирова, Д.Р. Подготовка учителей-наставников в системе непрерывного педагогического образования (опыт Великобритании) / Д.Р. Сабирова // Воспитательный потенциал гуманитарного образования в условиях вхождения России в Болонский процесс: Материалы Третьей Всероссийской научно-практической конференции в 2-х ч. – Ч. 2. – Казань: ТГГПУ, 2005. – С. 295–298.

4. Абраменко, И.А., Казакова, Л.В. <http://kpk1.ru/include/bibl.htm#i-2>.

5. Юманова, Т. <http://www.eitarea.ru>.

6. http://lingua.uni-dubna.ru/practice_5.html.

Работа выполнена при поддержке гранта № 08-06-00648а, финансируемая РГНФ. ■

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЦИКЛА

И.А.Вуколова

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

Переход страны к рыночному типу построения экономики потребовал отказа от прошлых представлений, преобладающих в общественном сознании наших соотечественников, избавления от изживших себя стереотипов и формирования нового экономического мышления, соответствующего реалиям сегодняшнего дня.

Повышение качества подготовки специалистов является центральной для системы профессионального образования. Концепция модернизации российского образования до 2010 года гласит, что основной целью профессионального образования является «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов,

готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности».

В эпоху, для которой характерны жесткая конкуренция на рынке труда и высочайшие требования, предъявляемые к уровню подготовки специалистов, перед СПО стоит непростая задача. Так, для подготовки специалистов по специальности 080110 «Экономика и бухгалтерский учет», предъявляются следующие требования. Выпускник должен быть готов к профессиональной деятельности по бухгалтерскому учету и анализу имущества, обязательств и хозяйственных операций в качестве бухгалтера на предприятиях, организациях, учреждениях независимо от их организационно-правовых форм. Выпускник должен овладеть следующими видами деятельности бухгалтера:

– учетно-аналитической (ведение бухгалтерского учета, обеспечение руководителей и других заинтересованных пользо-

вателей бухгалтерской информацией по соответствующим направлениям учета, подготовка данных к составлению отчетности, использование компьютерных технологий для ведения учетно-аналитической работы и др.)

– экономической (участие в разработке мероприятий по эффективному использованию внутрихозяйственных резервов, выполнение работ по ведению базы данных о хозяйственных операциях и финансовых результатах деятельности организации и др.);

– финансово-контрольной (проведение в соответствии с действующими положениями документальных ревизий хозяйственно-финансовой деятельности организации, разработка и осуществление мер, направленных на повышение эффективности использования финансовых средств и др.)

Подготовка к профессиональной деятельности студентов в ходе обучения предполагает вооружение необходимыми знаниями, а также формирование профессиональных умений и навыков.

Для формирования познавательной активности будущего специалиста, развития его профессионально-познавательных потребностей и интересов, выработки способности инициативно решать стоящие перед ним задачи важное значение имеет отбор содержания обучения, применение активных форм, методов и средств обучения.

Познавательная активность формируется в процессе учебной деятельности. Она отражает уровень развития познавательных возможностей, и ее формирование во многом зависит от познавательной деятельности студентов и от организации обучения.

З.А.Абасов утверждает, что в активной познавательной деятельности происходит не только усвоение знаний, овладение умениями и навыками, но и вырабатывается эмоционально-оценочное отношение к процессу и результату присвоения знаний [1, с.106].

Р.А.Низамов рассматривает познавательную активность как инициативное

действие личности, направленное на проникновение во внутреннюю сущность изучаемых явлений, процессов, объектов [5, с.15].

По нашему мнению, познавательная активность студента выражается в стремлении удовлетворения познавательного интереса как в учебной, так и во внеучебной деятельности, имеющего эмоциональную окраску, связанную с благополучным протеканием деятельности.

В настоящее время широкой информатизации учащиеся уже имеют достаточное представление о большинстве изучаемых экономических предметов, явлений, поэтому при знакомстве с учебным материалом у студентов часто отсутствует чувство новизны, удивления. Это означает, что для поддержания внимания учащихся педагогу все чаще приходится обращаться к имеющимся представлениям, к знаниям и субъективному опыту учащихся, полученным из повседневной жизни. Используя их, современная педагогика формирует четкие понятия, выделяет совокупности признаков, характеризующих тот или иной объект, устанавливает связь явлений и признаков – формирует систему знаний о конкретном явлении, объекте, позволяет развить экономическое мышление студентов ССУЗов.

Сформировать экономическое мышление означает создать интеллектуальную основу культуры общества. Характеризовать современное экономическое мышление может способность критически оценивать экономический опыт, анализировать его, давать ему соответствующую оценку, мыслить категориями современной экономической науки, предвидеть перспективы и возможные негативные последствия экономических новшеств и реформ. Задачей обучения экономическим специальности, в том числе и специальности 080110 «Экономика и бухгалтерский учет» в системе СПО, является формирование такого мышления.

Экономическое мышление мы рассматриваем как критическое. Критическое мыш-

лении определяется как «...умение видеть возникающие в реальной действительности проблемы и, используя современные технологии, искать пути рационального их решения; четко осознавать, где и каким образом приобретенные знания могут быть применены в окружающей действительности; способность генерировать новые идеи, творчески мыслить» [4, с.27].

Однако обучение, кроме дидактической функции, выполняет функции развития и воспитания. Развивающая функция заключается в том, что процесс обучения должен быть организован на таком уровне трудности, при котором учащимся пришлось бы прилагать для овладения новыми знаниями усилия интеллекта и воли. Это способствует развитию не только интеллектуальных способностей учащихся, но и формированию у них познавательных интересов и способностей, творческой активности. От того как будет произведен отбор содержания обучения зависит, в какой степени у студентов в конечном итоге сформируются данные интересы. Содержанию обучения отводится важная роль в формировании научного мировоззрения учащихся, способности объективно оценивать сложившуюся и перспективную ситуацию в экономике, к глубокому анализу общественных и экономических явлений и процессов, воспитанию критического отношения к оценкам и суждениям [7, с.8].

Отбор содержания обучения в среднем профессиональном заведении должен происходить таким образом, чтобы поддерживать непрерывный интерес учащихся к изучаемому объекту. Это может быть достигнуто такими методами как обращение к биографии видных ученых и экономических деятелей, анализу экономических ситуаций, с помощью решения творческих задач: перенос имеющихся знаний и умений в новые ситуации, что способствует формированию интегрированного мышления; видение целостной структуры объекта, выявление его новой функции при рассмотрении объекта под другим углом.

Образовательный процесс – это явление двустороннее, это форма самореализации учащегося, а также это результат особых усилий преподавателя в организации познавательной деятельности учащегося. Отношения преподавателя и учащегося должны быть построены по принципу соавторства, а не диктата со стороны более авторитетного лица – преподавателя. Учащийся из слушателя должен превратиться в создателя занятия. Можно выделить два аспекта взаимодействия преподавателя и ученика в учебной деятельности: психологический и методический.

Психологический аспект подразумевает создание комфортной атмосферы получения новых знаний. Эмоциональная сфера деятельности учащегося должна быть основана на переживании ценности приобретения собственного опыта, радости от переживания своего успеха и самостоятельного овладения знаниями. Учащийся не должен опасаться высказывать свои мысли и предположения, так как даже самые абсурдные из них могут послужить толчком к верному решению.

Методический аспект подразумевает сумму методических, дидактических и технических приемов, используемых в своей работе преподавателем.

Следует подчеркнуть, что исключительно важно формировать с детства и юности экономическую психологию, объективно отражающую истинную суть экономических процессов, основанную на научном мировоззрении. Такой подход должен лежать в основе экономического образования. Там, где эта истина усвоена, заложен фундамент будущего процветания, растут творческие, инициативные, активные, приспособленные к жизни и работе люди, умеющие ориентироваться в условиях новых экономических отношений, способных проявлять «рыночную» модель поведения.

Экономическая психология формируется на почве экономического мышления. Каждый человек выстраивает определенное мысленное представление об эконо-

мике, экономических процессах, участии в них людей, о связи экономики с жизнью, собственным благополучием, оценивает свое положение в обществе, себя, свои поступки и деятельность с точки зрения экономической целесообразности, рассчитывает и прогнозирует свою деятельность. Все это вместе взятое и есть экономическое мышление. В зависимости от характера, способа, содержания экономического мышления возникает его жизненная позиция, отражающаяся в поведении, отношении к людям и обществу.

Отсюда следует, что формирование экономического мышления, экономической психологии, системы экономических взглядов есть важное условие развития личности учащегося, активизации его познавательной деятельности.

Ученые-педагоги: П.Р.Атутов, Л.Л.Любимов, В.А.Поляков, И.А.Сасова, В.Д.Симоненко в своих работах выделяют следующие черты экономического мышления учащегося:

- описывать экономические явления и события на основе отбора характерных черт и фактов;
- выявлять причины экономических явлений, событий, их взаимосвязи;
- понимать категории, закономерности экономики;
- оценивать экономические решения с точки зрения их рациональности;
- находить причинно-следственные связи по сходству и различию экономических явлений;
- анализировать на основе экономических знаний происходящие изменения в жизни общества, прогнозировать будущее;
- выносить аргументированные суждения по экономическим вопросам, по вопросам в области экономической политики государства;
- принимать эффективные экономические решения в повседневной жизни.

На основании вышеизложенного видно, что в этой формулировке черт экономического мышления выступает активная

деятельность, направленная на анализ и осмысление происходящих экономических явлений и событий.

Особенностью технологии развития познавательной активности является то, что студенты сами определяли цель обучения, сами конструировали процесс обучения, осуществляли активный поиск информации, сами отслеживали направление своего развития и определяли конечный результат. Таким образом, студенты учились вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепочки доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

В отечественной педагогической литературе термин «педагогическая технология» употребляется как «направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками» [6, с.181], «проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [3, с.6], «строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» [6, с.330] и т.д.

Определяя педагогическую технологию, способствующую развитию познавательной активности студентов в процессе изучения дисциплин экономического цикла, мы опирались на следующие ее признаки: концептуальность (педагогическая технология должна опираться на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей); системность (педагогическая технология должна обладать такими признаками системы, как компонентный состав, структура, функции, интегративность); эффективность (педагогическая технология должна

быть оптимальна по затратам и оптимальна по результатам, т.е. обеспечивать гарантированную (устойчивую, воспроизводимую) результативность образовательного процесса, характеризующуюся позитивными изменениями в развитии познавательной активности студентов); управляемость (педагогическая технология должна обеспечивать управляемость образовательного процесса, которая предполагает необходимость диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирование средствами, методами с целью коррекции результатов); алгоритмизацию, стандартизацию и структурирование учебного материала, создающие возможность упорядочения совместной деятельности преподавателя и студентов для достижения поставленных целей в целостном процессе обучения; воспроизводимость, означающая возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии другими субъектами; актуальность, проявляющуюся в разрешении проблемы развития познавательной активности студентов, которую преодолевают в педагогической деятельности в рамках данной технологии.

Для разработки технологии развития познавательной активности студентов в процессе изучения дисциплин экономического цикла мы использовали принцип технологического построения учебного процесса, описанный в трудах, посвященных проблеме использования педагогических технологий (М.В.Кларин, С.Е.Шишов, В.А.Кальней и др.):

- обобщение цели и содержание обучения;
- конкретные цели обучения;
- обучение;
- контроль, коррекция, поправка;
- оценка.

По ней можно проследить особенность, присущую именно технологическому подходу, – его «направленность на достижение заведомо зафиксированной цели и на той же основе – коррекцию учебного процес-

са, оперативную обратную связь» [8, с.52]. В соответствии с этим в технологии реализации модели развития познавательной активности студентов в процессе изучения дисциплин экономического цикла мы поставили цель (развитие познавательной активности студентов), уточнили ее (развитие познавательной активности студентов в процессе изучения дисциплин экономического цикла) и строго ориентировали весь ход обучения на достижение поставленной цели. Используя соответствующие формы, методы, приемы и средства обучения, способствующие развитию познавательной активности студентов в процессе изучения дисциплин экономического цикла, оценивали текущие результаты, корректировали процесс обучения с учетом поставленных целей.

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

- инициирование активности студентов;
- оснащение способами продуктивной деятельности, работы с разнообразием информационных текстов;
- стимулирование индивидуального выбора и мотивации творчества;
- обеспечение развития критического мышления, обмена ценностными суждениями;
- активизация сотрудничества в коллективной работе;
- помощь в самоуправлении исследовательской деятельностью.

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

Педагогическая технология рассматривается нами как важное средство развития познавательной активности студентов, определяющая эффективность осуществления всех этапов реализации модели разви-

тия познавательной активности студентов в процессе изучения дисциплин экономического цикла. Мы видим педагогическую технологию как продуманную во всех деталях совместную учебно-педагогическую деятельность по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для студента и преподавателя, предполагающую реализацию идеи полной управляемости процессом развития познавательной активности.

Литература

1. Абасов З.А. Подготовка к инновационной педагогической деятельности / З.А. Абасов // Педагогика. – 2002. – № 3.
2. Авво Б.В., Заир-Бек Е.С. Гуманитарные технологии в педагогическом образовании // Педагогика в вузе как учебный предмет: сб. науч. ст. – СПб: РГПУ им. А.Г. Герцена, 2001.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Скифия, 2003.
5. Низамов Р.А. Психолого-педагогические основы развития познавательной активности студентов. – Казань: КГУ, 1980.
6. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998.
7. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях. – М.: Высшая школа, 1990.

САМОРАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА

Р.Н.Наурызбаева

Ключевые слова: художественно-творческая направленность учащихся, синтез видов народного искусства.

В условиях информационно-технологического прогресса современная действительность ставит перед необходимостью поиска стержня, объединяющего всех казахстанцев, переосмысления этнических ценностей, выявления путей их формирования, установления гармоничных взаимосвязей между этносами. При этом немаловажное значение имеет осознание себя субъектом своего этноса своей национальности.

Социально-политические и экономические перемены в обществе, межнациональные конфликты заставили по-новому взглянуть на национальные и общечеловеческие ценности как на фактор стабильности и согласия между народами. Наступило время диалога культур различных государств, конфессий, народов. Исследование этнопедагогических проблем, призванных

выявить закономерности возникновения, становления, развития и функционирования традиционной педагогической культуры любого из народов, приобретают особенно актуальное значение. Для подтверждения этого достаточно обратиться к «золотому правилу» этнопедагогики (Волков Г.Н.), приобретающему архиважный смысл именно в острые кризисные периоды человеческой истории: без исторической памяти – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, а без личности – нет народа [3, с.4].

Эта целостная, взаимосвязанная картина важнейших социальных макроструктур актуализирует исследования народной педагогики, народного искусства с её бессмертными фольклорными, бытовыми,

религиозными и другими духовно-эстетическими традициями, определяющими, в конечном счёте, судьбу каждого народа. При этом следует признать, что решающим звеном в этом взаимодействии – память – традиция – воспитание – духовность – личность – народ – именно воспитание и творческое саморазвитие оказываются центральным звеном, относительно которого предыдущие и последующие структурные элементы являются не только симметричными, но и подчиненными: они как бы оказываются стянутыми именно к центру – воспитанию и творческому саморазвитию.

Благодаря исторической памяти реализуется универсальная социально-культурологическая и педагогическая идея преемственности как основы настоящего, прошлого и будущего в развитии культурного процесса. Средства народного искусства любого этноса представляют собой безусловный интерес и для других народов, причем не только как историко-культурный опыт, но и как духовное сокровище, по которому можно судить о народе. Проникновение во внутренний мир народа и его представителей возможно только на основе изучения и применения произведений народного искусства. В этой связи особое значение приобретает образование, призванное творчески транслировать ценности народного искусства для воспитания и творческого саморазвития личности художественно-творческой направленности средствами народного искусства.

В то же время анализ научно-педагогической литературы, условий профессиональной деятельности учителей в многонациональном социуме и их подготовки в вузе, многолетний педагогический опыт автора позволяют констатировать, что в теории и технологии формирования этнопедагогической культуры будущих учителей есть много пробелов. До сих пор не создана концепция и условия эвристического обучения учащихся художественно-творческой деятельности средствами народного искусства.

Полнота педагогики как науки немыслима без изучения педагогического наследия, созданного народом в течение длительного исторического периода. Поэтому творческое саморазвитие личности художественно-творческой направленности, способствующей созидательной деятельности средствами народного искусства, приобретает актуальные значения.

Народное искусство – синтетическое по характеру искусство, которое развивается как коллективное творчество на основе преемственности и традиции; носит преимущественно эпический характер, который определяется типом творчества, коллективным методом работы над образом, основанном на подробности, повторе и вариации. Синтетичность народного искусства проявляется в соединении в одном произведении пластического, живописного, графического, архитектурного начал [6, с.223]. Народное искусство создано на основе совокупности взаимодействия человека и природы.

Казахское устное народное творчество обладает богатым разнообразием, включая в себя элементы от крупных эпических произведений до отточенных кратких изречений, афоризмов. Они передавались из поколения в поколение, их рассказывали, их распевали. В условиях культурного преобразования возрос интерес к возрождению видов народного искусства: айтыс, терме (философские размышления в песенном исполнении), эпические произведения, сказки, ораторские изречения, напевы, толгау (патриотические произведения), кюи (музыкальные произведения), пословицы и поговорки и т.д. Хранителем этих произведений выступал народный сказитель-жырау, обладающий импровизаторским талантом, даром остроты и находчивости, человек высоких нравственных качеств, справедливый и добрый.

Кочевой образ жизни казахов способствовал быстрому передвижению, единению с природой, повышенному интересу к силе слова. Удачно произнесенное меткое

слово запоминалось и передавалось из поколения в поколение в устной форме с сохранением имени автора. Представители передвижного театра – жырау (исполнитель эпических произведений), акын (поэт), кюйши (композитор) всегда были уважаемыми людьми, их ждали, к их слову прислушивались. Они были создателями, исполнителями и распространителями произведений народного искусства. Их имена хранились в памяти народной для следующего поколения.

К примеру, до сегодняшнего дня бережно сохранены такие имена, как Жиренше шешен (буквально: оратор Жиренше), Коркыт – легендарные сказители средних веков, общие для тюркских народов. Кетбуга-жырау (приблизительно 1185–1260 гг.) – казахский жырау, персонаж народных исторических легенд. О жизни и творчестве Кетбуга-жырау известно по книге «Шаджарат аль-атрак» («Тюркская хроника») и устной народной легенде. Народ прозвал Кетбуга «Улы жырышы» («Великий жырау»). Когда на охоте умер правитель Дешт-и-Кыпчака Джучи, никто не осмеливался сообщить об этом отцу, Чингисхану. Тогда эту опасную миссию взял на свои плечи Кетбуга-жырау. Он начал с вопроса: «Кто очистит море, помутневшие истоки, мой хан? Кто посадит на место дерево, поваленное с корнем?» Психологически подготовив владыку к траурной вести, жырау исполнил кюй («Аксак кулан-Жошы хан»), в котором в музыкальном исполнении сообщил о гибели его сына Джучи. После исполнения кюя разгневанный хан решил наказать домбру за недобрую весть, приказал налить в домбру горячий свинец. Так на домбре появилось маленькое отверстие. А домбра стала звучать ещё мелодичней и красивее.

Сыпыра-жырау (XIV в.), Асан Кайгы (XIV–XV вв.) – казахские жырауы, поэты-философы, Казтуган-жырау (XV в.) – полководец – батыр; Шалкииз-жырау – новатор, является основателем философского направления казахской поэзии. Доспамбет-жырау (1490–1523 гг.) – воспеватель воен-

ных походов, Биржан Кожагулулы (1834–1897 гг.) – известный казахский акын, композитор, обладая выдающимися вокальными данными и мастерски аккомпанируя себе на домбре, разъезжал по аулам, участвовал в народных праздниках, принимая участие в айтысах – своеобразном поединке остроумия и песенного мастерства; собрав вокруг себя талантливую молодёжь, создал своеобразный кочующий театр, образовательно-творческое пространство. Биржан-сал оставил после себя много учеников и последователей, в том числе таких выдающихся, как Акан-сере Корамшин, Жаяу Муса Байжанов, Асет Найманбаев, Балуан Шолак Баймурзин и др.

Народный артист СССР, композитор М. Тулебаев написал известную оперу «Биржан-Сара», в основу которой положен айтыс прославленных акынов.

В настоящее время творчество представителей народного искусства популяризуется в народе через проведение специальных концертных программ, становится объектом научных исследований в образовательных учреждениях государства. В Кызылординском Гуманитарном университете предметы гуманитарного цикла направлены на творческое переосмысление и популяризацию произведений народного искусства.

Становление художественно-творческой направленности для созидательной деятельности личности представляет как следствие сложного наложения и взаимодействия трех ведущих факторов:

- а) художественно-творческого фонда формирующей личности;
- б) влияние социокультурной среды;
- в) целенаправленной педагогической поддержки и коррекции;

Поскольку юношество отличает вовлеченность в самопознание, стремление к самоориентации, школьник становится наследником и обладателем культурных ценностей только через саморазвитие (Э.А.Баллер, Л.П.Печко). Многие педагоги и психологи: Андреев В.И. (1994), Цукер-

ман Г.А. (1994), Юдина Е.И. (1994) и другие рассматривают творческое саморазвитие личности как высшую ступень развития человека в целом, поэтому в педагогической науке предлагается изначально процесс образования строить на принципиально новой философской, психологической основе – на основе обучения творческому саморазвитию личности. Под саморазвитием мы понимаем такую ситуацию, когда личность становится субъектом собственного развития. При наличии целеустремленности личность сама начинает руководить своим собственным развитием. Сущность развития и саморазвития заключается в развитии мотивационной сферы художественно-творческой деятельности личности средствами народного искусства. «Что же касается самоспособностей, которые составляют ядро личности, её индивидуальность, то человеческая «самость» для личностного и профессионального роста имеет неисчерпаемые созидательные возможности» [2, с.4].

Практика показала, что творческое саморазвитие художественно-творческой деятельности средствами народного искусства невозможно без преемственности, без обращения к прошлому, к обычаям и традициям народа. Саморазвитие – это развитие, которое осуществляется под влиянием самовоспитания личности. Народные традиции, обычаи, ритуалы, этноэтикет, кюи, эпосы включают в себя нравственный идеал человека, богатый опыт отношения человека к действительности является одним из эффективных средств и методов формирования творческого саморазвития для художественно-творческой направленности учащихся, студентов. Мы придаем особое значение познавательным, воспитательным возможностям народного искусства. В условиях сегодняшних реалий, возрождая духовное наследие, студенческая молодёжь должна впитывать всё самое лучшее, заложенное в прогрессивных традициях, которое во все времена регламентировало, проектировало, направляло

и выступало гарантом формирования положительного отношения членов общества к государству, к обществу, к людям и к самому себе.

В нашем исследовании особое внимание было обращено на творческое саморазвитие личности в условиях художественно-творческой деятельности средствами народного искусства. Мы находим, что воспитание и творческое саморазвитие личности происходит по трём взаимосвязанным направлениям: биологическому, психологическому и социальному. Оно состоит в том, что по каждому направлению возникают и накапливаются необратимые изменения – новообразования, новые качественные состояния личности. Выделим те внешние и внутренние педагогические условия, которые влияют на творческое саморазвитие личности в условиях художественно-творческой деятельности средствами народного искусства на занятиях гуманитарного цикла.

Внешние педагогические условия: квалификация и профессионализм педагога, предрасположенность к художественно-творческой деятельности; определение содержания видов народного искусства, основанные на местном материале; практическое осуществление идеи синтеза различных видов искусств (литературный, музыкальный, театральный, изобразительный и др.) с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, с учётом возрастного развития личности; организация творческой среды.

Внутренние педагогические условия: определение природных творческих задатков и перенесение их на саморазвитие творческих качеств: фантазии, воображения, вдохновлённости, гибкости ума, чуткости к противоречиям, наличие своего мнения, познавательных качеств, переживание прекрасного в народном искусстве.

Художественно-творческая деятельность представляет собой единство трех аспектов: восприятия произведений народного искусства, созидания (создание художественно-творческих произведе-

ний) и проектирования (преобразование социокультурной действительности), которые дополняют друг друга. Мысль об универсальном проявлении творческой деятельности содержится в трудах многих исследователей. Например Л.С.Выготский вполне определённо высказался о том, что «в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования» [4].

Деятельность творчески направленной личности характеризуется как устойчивая система приемов и методов, выработанных самим человеком, прежде всего качествами его личности. «Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в целостном единстве» [1, 403].

Восприятие окружающей действительности и произведений народного искусства способствует накоплению духовного, эстетического опыта, обретению знания, эмоций, открытия, впечатления, умения, развитию специфических способностей в различных видах художественно-творческой деятельности под воздействием произведений народного искусства.

И.Я.Лернер выделяет четыре элемента социокультурного опыта, которые необходимо освоить подрастающему поколению. Опыт, переданный через знания; способы деятельности и опыт их осуществления (умения, навыки), опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к культуре во всех её проявлениях [5, с.83].

Нами разработана структурная модель художественно-творческой деятельности студентов вуза на основе изучения казахского народного искусства как системы взаимосвязанных, взаимообусловленных компонентов: содержательный, мотивационный, процессуальный.

Содержательный компонент художественно-творческой деятельности позволяет составить программу на основе базовых

знаний в области народного искусства. В качестве критерия данного компонента мы выделяем «наличие базовых знаний в области народного искусства», которое выражается в следующих показателях: знание сущности и изучение содержания казахского художественного наследия; знание особенностей категории морали; понимание значимости саморазвития, самовоспитания, самопознания творческой личности.

Мотивационный компонент характеризует отношение студентов к казахскому творческому наследию. Показателями данного критерия являются: интерес к знаниям в области творческого наследия казахского народа; наличие потребности развивать художественно-творческую деятельность, чувство причастности творениям народного искусства.

Процессуальный компонент художественно-творческой деятельности студентов отражает полноту приобщения в повседневной жизнедеятельности будущего специалиста к творческой деятельности. В качестве критерия мы выделяем соответствие необходимых знаний и умений для занятий художественно-творческой деятельностью. Данный критерий отражает необходимые художественно-творческой деятельности личности умения и навыки:

- овладение средствами образного мышления через литературный язык, как базис практической художественно-творческой деятельности личности;
- обращение художественно-творческой деятельности личности к эмоциональной сфере, сопереживанию;
- овладение методом синтеза, созерцания, созидания, самореализации как основы формирования творческой личности;

Художественно-творческая деятельность личности средствами народного искусства открывает доступ к ощущениям и непосредственному переживанию, полноте бытия. Органическим продолжением учебного процесса является непрерывная педагогическая практика, где в наибольшей степени студент и учащиеся могут реали-

зывать усвоенные им знания. Саморазвитие творческой активности и самостоятельности личности учащегося рассматривается как важный фактор, определяющий эффективность художественно-творческой деятельности учащихся средствами народного искусства. Важным условием формирования этих черт мы считаем создание специально организуемой образовательно-творческой среды на основе системно-целевой дифференциации обучения. Известно, что природные задатки превращаются в способности только в деятельности, что творческие способности не только проявляются в деятельности, но и создаются деятельностью. Менее известно, что не всякая деятельность способствует развитию способностей. Развитие способностей происходит только в том случае, если деятельность связана с положительными эмоциями. Другими словами, творческие способности развиваются только в любимой деятельности (В.С. Юркевич). Эту мысль развила Е.Л.Яковлева, согласно которой основным психологическим условием развития творческого потенциала личности является трансформация когнитивного содержания в эмоциональное содержание.

Трудно переоценить необходимость мотивации к художественно-творческой деятельности. Только на её основе возможно успешное творческое саморазвитие художественно-творческой направленности для деятельности: потребность в реализации генетически заложенной в человеке творческой способности. Каждое живое существо, а тем более человек, активно познаёт среду, где он живёт и пытается её приспособить для своего существования, а также приспособляется сам, то есть взаимодействует. Реализация естественности поисковой потребности (любопытство) побуждает анализировать ситуацию, делать выводы, принимать соответствующее решение (совершить творческий акт). Удовлетворение духовно-социальных потребностей (самоуважение, признание, любовь, самореализация и саморазвитие). Наряду с удов-

летворением материальных потребностей проявляется необходимость осознания своей значимости в этой жизни. Эта нескончаемая и постоянно растущая потребность является одним из мощных мотивов проявления творчества.

Все накопленные качества личности проявляются в социуме в практической деятельности. Педагоги, студенты, родители прививают подрастающему поколению знания о сложившихся веками традициях и обрядах казахского народа, переплетённых ярким орнаментом пословиц и поговорок, учат постигать всю самобытную красоту и мудрость народного гения.

Главное в воспитании – раскрыть творческую индивидуальность каждого ребёнка, а для этого необходимо включить его в творческий процесс. Только через практическое освоение народного фольклора, через общение с народными мастерами, посещение выставок казахского прикладного искусства, проведение и участие в фольклорных праздниках, айтысах (импровизационных состязаниях в стихотворной форме) перед детьми и подростками, студентами постепенно раскрывается уникальный мир красоты в единстве с мироощущением. Приобщение к познанию своих корней происходит естественно, привлекает и вызывает желание принять участие в проведении мероприятия. Студенты совместно с воспитанниками продумывают план итогового мероприятия, где демонстрируются, проигрываются, обобщаются результаты образовательного продукта – творческие работы воспитанника.

В ходе исследования большое внимание уделялось также научно-исследовательской работе студентов. Работа проводилась поэтапно: от самостоятельных работ (беседы: о традициях и обычаях, нравов разных национальностей, о значении родного языка, о роли народного искусства, творческие сочинения) к курсовым работам на темы: «Сущность поликультурного образования в современном обществе», «Историко-педагогические аспекты традиций и обрядов

казахского народа», «Воспитательные аспекты фольклора казахского народа» по дисциплинам «Этнопедагогика», «История народной педагогики». На всех этапах опытно-педагогической работы, с целью саморазвития творческой направленности личности, организовывались разнообразные внеаудиторные формы работы. Эффективность педагогического воздействия проводимых воспитательных мероприятий определялась при помощи соответствующих методик. Определяя уровень творческого саморазвития студентов, мы составили и использовали анкету «5 вопросов и 5 ответов», предлагали студентам ответить на 5 вопросов, связанных с мотивами их посещения и эффективностью проведения воспитательных мероприятий в вузе. Результаты этой методики (выборочные), таковы: на вопрос: «Мотивы вашего участия в организуемых вами воспитательных мероприятиях», студенты дали следующие ответы: «интересное содержание» – 59,2%, «обязывают» (куратор, декан) – 12%, «интересует общение с коллективом» – 28,8%. Результаты этой методики свидетельствуют о том, что студенты владеют художественным вкусом, правом самоопределения выбора посещаемых мероприятий по интересам, а также их интересуют неординарные виды работ. Они выбирают мероприятия, которые способствуют саморазвитию личности.

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы с помощью повторного анкетирования мы определили уровень художественно-творческой деятельности средствами народного искусства. Если до эксперимента высокий уровень не наблюдался, то после эксперимента он составил 18%.

У студентов, учащихся повысился уровень знаний о народном искусстве, истории своего и других народов, усилилось осознание принадлежности к своему этносу, стремление к изучению родного языка. Стали осознанными национальные чувства, убеждения, взгляды, обострилось чувство ответственности за судьбу своего народа,

повысился уровень культуры межнационального общения, стал активно проявляться повышенный интерес к народному искусству во всех его проявлениях. И это способствовало творческому саморазвитию личности, художественно-творческой деятельности средствами народного искусства. Студенты, учащиеся, включённые в творческий процесс, активно участвовали в творческих вечерах, посвященных деятелям искусства, выступали со своими произведениями. Их произведения: статьи, рассказы, стихи печатались на страницах средств массовой информации. Итогом работы стал выпуск сборника «Творчество и мы», где публиковались творческие работы учащихся, студентов и преподавателей. В него вошли стихи, рассказы, терме, айтысы, сказки, сочинения, сценарии проведенных итоговых мероприятий, предания, ораторские изречения авторов. Художественно-творческая направленность личности – это элемент познания и преобразования мира, определяющий позиции, с которых личность осуществляет свое отношение к действительности. Она синтезирует в себе общеэстетические и искусствоведческие знания о сущности, специфике и законах преобразования предметной и духовной среды человеческого общества.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 499 с.
2. Андреев В.И. Самоактуализирующаяся личность как одна из приоритетных целей образования в XIX веке // Образование и самообразование. – 2007. – № 2.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика как педагогика семьи и рода // Этнопедагогика в системе образования. – 2006. – № 6. – С. 4.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981. – С. 83.
6. Эстетика: Словарь / под общ. ред. А.Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.Б.Белявская

Ключевые слова: экспериментальная деятельность, опытно-экспериментальная работа, творческий отчет.

В настоящее время большое значение имеет проведение и описание экспериментальной деятельности в школе и в других образовательных учреждениях. Это связано с тем, что школы переходят в режим развития, а подготовка учителей к работе в режиме развития требует специального проектирования экспериментальной деятельности. Как и каким образом проходит эксперимент, зависит от умения организовывать и проводить намеченные мероприятия. Опыт приходит со временем, при прохождении эксперимента возможны положительные и отрицательные моменты, а так же получение позитивных и негативных результатов. Возможность избежать негативных последствий маловероятна при умении анализировать фундаментальные научные труды российских учёных по поставленной проблеме и применять уже имеющийся опыт в организации российских инновационных школ. Учитывая индивидуальные особенности условий протекания эксперимента, вероятны небольшие отличия в получении результатов. Но не бывает ошибок только у тех, кто ничего не делает.

При планировании опытно-экспериментальной работы мы руководствовались как классическими исследованиями В.В.Краевского [2], так и проведенными в последние годы научными работами в области методологии и методики научно-педагогических исследований [3]. Мы исходим из понимания экспериментальной работы как специально организуемой, целенаправленной и контролируемой де-

ятельности по формированию готовности учителя к инновационной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе школы посёлка Лыхма Белоярского района Ханты-Мансийского округа Тюменской области в период с 2004 г. по 2007 г.

В школе обучается в настоящее время 305 учащихся, коллектив учителей состоит из 60 учителей. Звание «Отличник народного Просвещения» имеют 3 педагога; награждены «Почётной грамотой Министерства образования и науки РФ» – 7 человек; победители муниципальных конкурсов «Учитель года – 2005» – 1 человек, «Учительский грант 2007 г.» – 1 человек; высшую квалификационную категорию имеют 3 человека; первую квалификационную категорию – 43 человека; вторую квалификационную категорию – 14 человек. Школа в 2004 г. перешла в режим развития, начала предпрофильную подготовку учащихся 9–11-х классов (см. табл. 1.)

В школе имеются необходимые условия для апробации модели научно-методической поддержки учителям, ориентированным на осуществление инновационной образовательной деятельности и совершенствование собственной профессиональной деятельности.

Кроме того, в процессе перехода типовой общеобразовательной школы п. Лыхма, как сложной педагогической системы, на качественно новые уровни развития (экспериментальная площадка – школа-лаборатория – стабильно инновационная

Таблица 1

Квалификационный состав учителей

Количество педагогов	Квалификационная категория			
	разряд 7-11	вторая	первая	высшая
Число учителей	60 чел.	14 чел.	43 чел.	3 чел.
%-ное соотношение	100%	23%	71%	5%

школа) возникла необходимость выделить в этой системе компоненты, подлежащие инновационным изменениям.

На период 2004-2007 гг. была организована работа педагогического коллектива школы над темой: «Реализация дифференцированного подхода в организации педагогического процесса».

На организационном этапе были определены цель, задачи и методы исследования, сформулирована гипотеза, в структуре которой были выделены условия (организационные и педагогические) по формированию готовности учителя к инновационной деятельности; была проведена работа по подготовке учебно-методической базы эксперимента (разработана модель готовности педагога к инновационной деятельности, программа по формированию готовности педагога, определены методы обучения).

На первом этапе опытно-экспериментальной работы было проведено констатирующее исследование, в рамках которого мы изучили опыт по подготовке учителей к инновационной деятельности в школе, работающей в режиме развития, осуществили анализ литературы по готовности к инновационной деятельности, изучался опыт учителей по внедрению и участию учителей в инновационной деятельности, сформулировали гипотезу исследования, определили цели и задачи, разработали методику опытно-экспериментальной работы.

На данном этапе реализации нашего эксперимента (в сентябре–декабре 2004 г.) нами были решены следующие задачи: выяснено реальное состояния подготовки

учителей к инновационной деятельности в школе; выявлены показатели, характеризующие уровни готовности учителя к инновационной деятельности; создан инструментарий мониторинга для диагностики выделенных показателей; проведено констатирующее исследование уровней сформированности к инновационной деятельности учителей в школе.

Для определения когнитивного уровня готовности учителя к инновационной деятельности в рамках развития школы посёлка Лыхма, в 2004 г. нами была проведена диагностическая оценка учителей. Оценивая *мотивационную готовность*, мы анализировали ответы педагогов на вопрос «Что вы ожидаете от своего участия в инновационной деятельности?» (оценка мотивационной готовности) и пришли к выводу, что:

- для 13,3% педагогов ожидаемые последствия своей работы связаны с возможностями саморазвития и самореализации;
- для 44,4% с наличием перспектив продвижения, возможностью действовать самостоятельно;
- для 20% – с уверенностью в завтрашнем дне;
- для 20% – с материальным благополучием.

И лишь 9% педагогов школы связывают свое участие в творческой деятельности с аттестационными процессами.

Из 60 респондентов, ответивших на нашу анкету, на вопросы «Желаете ли вы участвовать в инновационной деятельности?», 47 респондентов (78,3%) ответили утвердительно, 4 респондента (6,6%) сом-

неваются, не знают, 9 респондентов (15%) ответили отрицательно.

На вопрос «Готовы ли вы к участию в инновационной деятельности?», 43 респондента (71,6%) заявили, что не готовы к участию в инновационной деятельности, 2 респондента (3,3%) сомневаются в своей подготовке, 15 респондентов (25%) ответили утвердительно.

На вопрос «Владеете ли вы инновационными методами, технологиями, применяете ли вы их на уроках в системе?» отрицательно ответили 41 респондент (68,3%), 8 респондентов (13,3%) ответили, что владеют, но применяют не систематически, 11 респондентов (18,3%) владеют современными методами инновационной деятельности и применяют на уроках систематически.

На вопрос «Применяете ли вы локальные инновации (авторскую программу, авторские методики и т.д.) в своей профессиональной деятельности?» 56 респондентов

(93,3%) ответили отрицательно, 3 респондента (9,5%) используют чужие авторские методические разработки и программы, 1 респондент (1,6%) работает по своей авторской методике.

Результаты проведенного опроса подтверждают тот факт, что большинство современных педагогов осознают необходимость осуществления инновационной деятельности, но не имеет четкого представления о ее современных особенностях и тенденциях и не владеют технологиями ее реализации в образовательной практике.

С 2005 г. вся система научной и методической работы школы (тематика и направленность педсоветов, открытые уроки, семинары, лекции, совершенствование и обобщение индивидуального опыта учителей, экспериментальная работа) была направлена на повышение интереса педагогов к инновационной работе.

Таблица 2

Тематический план «Школы инновационной деятельности»

№ п/п	Тема	Лекции, в час.	Практ. раб., в час.	Всего
1.	Современное состояние и перспективы развития инновационного движения в системе образования в России	2	–	2
2.	Сходство и отличие научно-исследовательской и инновационной деятельности	2	–	2
3.	Педагогический эксперимент как технология инновационной деятельности	2	–	2
4.	Особенности экспериментальной деятельности с заданными исходными установками	2	2	4
5.	Программа экспериментальной деятельности и процедуры ее составления	4	2	6
6.	Проектировочная деятельность. Инновационный проект	2	2	4
7.	Планирование реализации инновационного проекта	2	2	4
8.	Диагностика и коррекция хода результатов реализации инновационного проекта	2	2	4
9.	Консультации	–	2	2
Итого		18	12	30

Таблица 3

Функциональные обязанности «Школы инновационной деятельности»

Аналитическая деятельность	Форма
1. Мониторинг профессиональной и информационной потребности педагогов при инновационной деятельности. 2. Выявление, изучение, обобщение педагогического опыта в использовании инноваций. 3. Анализ состояния и результатов готовности педагогов к инновационной деятельности. 4. Выявление затруднений при использовании инновационных технологий на уроках.	Анкетирование. Открытые уроки, мероприятия, семинары. Тесты, анкеты. Беседы, семинары-дискуссии, тесты, наблюдение
Информационная деятельность	
1. Формирование банка данных по инновационной деятельности каждого педагога. 2. Участие в курсовой подготовке по информатизации образования. 3. Создание «Портфолио» учителя. 4. Оснащение литературой.	Информационный банк достижений. Курсы, доп. занятия в период каникул. Творческий отчёт. Содействие в подписке изданий, педагогических журналов, книг
Организационно-методическая деятельность	
1. Научно-методическое сопровождение инновационных процессов, связанных: – с подготовкой к урокам с применением инновационных технологий; – с проведением открытых семинаров (с демонстрацией мониторинга обученности, информационных технологий, современных технологий, новых форм урока и т.д.); – наставничество; – подготовка педагогов к конкурсам «Современный урок», «Урок года», «Учитель года», в Грантах. 2. Повышением компетентности преподавателя в области инноваций. 3. Выявление результатов внедрения инноваций в профессиональную деятельность и корректировка недостатков.	Индивидуальные беседы, наблюдение. Открытые уроки, открытый самоанализ урока. Сотворчество. Консультирование, собеседование. Всеобуч, на лекциях, семинарах. Мониторинг
Распространение опыта	Издание статей, метод. пособий, рекомендаций
Контрольная деятельность	
Контроль за осуществлением инноваций: – разработка контрольно-измерительных материалов; – взаимопосещение уроков; – поощрение.	Тесты. Рабочие уроки, видеофрагменты уроков, открытые уроки. Награды, повышение заработной платы

Содержание подготовки педагога к инновационной деятельности отражено в тематическом плане школы (табл. 2).

Рассмотрим распределение функционала в направлениях деятельности, которую осуществляет «Школа инновационной деятельности» (см. табл. 3).

При реализации модели по формированию готовности был осуществлен отбор эффективных технологий, используемых в рамках спецкурса «Школы инновационной деятельности» и направленных на формирование интереса у учителей к изучению компетентностного подхода и его использованию в профессиональной деятельности, вооружение учителей определенными умениями и навыками работы с использованием разнообразных педагогических технологий в рамках компетентностного подхода. Существенным требованием к отбору технологической составляющей процесса формирования готовности к инновационной деятельности стал его контекстный характер. По определению А.Вербицкого, контекстным является такое обучение, в котором «на языке наук и с помощью всей системы методов и средств обучения (традиционных и инновационных) последовательно моделируется предметное и социальное содержание какой-то реальной жизненной ситуации или профессиональной деятельности студентов» [1, с.5-9]. В нашем случае речь, в первую очередь, идет о ситуации готовности педагога к инновационной деятельности в рамках профессиональной деятельности педагога. Для контекстного обучения характерно: последовательное моделирование в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности; проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; адекватность форм организации учебной деятельности, цели формирования, готовности педагога; ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий.

Успешной оказывалась та программа саморазвития, которая была методически грамотно проработана, т.е. нацелена на качественный продукт. Именно выбор

темы программы саморазвития позволяет самоопределяться по поводу направления профессиональной подготовки учителя. В настоящее время это может быть:

- создатель и разработчик дидактических средств обучения в группе;
- разработчик новых видов групповой формы работы;
- разработчик новых видов дидактических игр;
- разработчик новых подходов к обучению.

Педагогическим продуктом программы саморазвития могут быть:

- авторские учебные материалы (тесты, экзаменационные и контрольные работы);
- авторские сценарии предметных недель, олимпиад;
- авторские эффективные формы внеклассной, воспитательной работы;
- авторский семинар, на котором учитель демонстрирует коллегам приобретенные профессиональные компетенции.

Учитывая запросы и пожелания педагогов, их стремление к постоянному повышению профессионального уровня, с 2006 г. в школе была введена новая форма повышения методического мастерства – творческие отчеты учителей, работающих в режиме саморазвития.

Главная идея творческого отчета – оказание своевременной методической помощи при подготовке учителей к защите программ саморазвития, укрепление позитивной Я-концепции педагога. Советом методического кабинета школы в сентябре 2006 г. было разработано положение о творческом отчете учителей по исследовательской, инновационной деятельности. Был утвержден график проведения отчетов и открытых уроков и разработан рейтинг успешности учителей, работающих по индивидуальному плану саморазвития. Особый интерес к такой форме отчета проявили педагоги, планирующие выйти на досрочную аттестацию на первую и высшую квалификационные категории. Творческие отчеты по защите программ саморазвития

стали своеобразной миниаттестацией для учителей и способствовали росту их профессионализма. Положение о творческом отчете задавало некий алгоритм подготовки учителей к нему. Творческому отчету предшествовала серьезная работа самого учителя и с самим учителем: в течение всего учебного года была спланирована целая система научно-методических семинаров, консультационных и информационных встреч, обзор-анализ научно-методической литературы. План подготовки к творческому отчету с указанием дат, заседаний различного уровня научно-методической службы, форм их проведения и ответственных был вывешен на информационном стенде.

Таким образом, проведя изучение данного вопроса у себя в школе, мы смогли выявить, что для одних учителей создание программ саморазвития – это всего лишь новые обязанности, для других – оказание доверия со стороны руководства школы, для третьих – профессиональный рост и развитие. Но для всех одинаково написание программ саморазвития помогает освоить новые функции, утвердиться в коллективе, внедрить новые образовательные технологии.

Ещё одним немаловажным фактом в развитии личности играет повышение квалификации работников образования. Это может быть стажировка в другом городе, школе. Одним из немаловажных факторов повышения квалификации учителя, администратора является учёба в аспирантуре. Обучение в аспирантуре позволяет повы-

сить уровень квалификации, приумножить профессиональные знания и умения.

Итогом самообразовательной программы каждого педагога стало создание «Портфолио», в котором собран весь арсенал творческих профессиональных находок, а также обобщение собственного опыта за последние пять лет работы. Реальное содержание «Портфолио» педагогов представляет собой набор необходимых тем, согласно структуре методической папки. Практически «Портфолио» является лицом каждого учителя. Наиболее ценные находки в области реализации инноваций становятся достоянием всего педколлектива, лучшие учителя школы участвуют в Грантах (первое место заняла учитель истории в 2007 г. на районном уровне, в 2008 г. – стала победителем окружного Гранта и в этом же году – победителем Гранта России). Эти учителя также являются наставниками педагогов в приобретении знаний, умений, навыков по формированию готовности к инновационной деятельности.

Транслирование нашего опыта поможет возможно кому-то почерпнуть полезную информацию для своих школ, по подготовке учителей к инновационной деятельности. Наш опыт не является авторским, это опыт, почерпнутый из многих источников.

Литература

1. *Вербицкий, А.* Психолого-педагогическое основы образования взрослых: теория и модели контекстного обучения / А. Вербицкий // Новые знания. – 2002. – № 3. – С. 5–9.



СТРАТЕГИЯ ИЗМЕНЕНИЙ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Л.И.Евланова

Ключевые слова: муниципальная система повышения квалификации, качество дополнительного профессионального образования, сетевое взаимодействие, стратегия.

Успешность преобразований, происходящих в системе российского образования, во многом зависит от уровня профессионализма и квалификации педагогических кадров, осуществляющих реализацию инноваций в образовательных учреждениях. В контексте этого тезиса неоспорима роль системы повышения квалификации (далее СПК) в подготовке учителя для работы в современных условиях.

Методическая служба, являясь звеном в СПК, выступая посредником между наукой и образовательной практикой, обеспечивает условия для профессионального развития и самообразования педагогов.

Традиционная система повышения квалификации только частично создает условия для саморазвития, самореализации, самовыражения педагога, поиска и решения поставленных или возникающих проблем у учителя; формирования у него современных профессиональных компетентностей, индивидуального педагогического стиля деятельности; готовности к инновациям, организации индивидуально-авторской методической системы.

Анализ существующей практики повышения квалификации (далее ПК) учителя показал, что она, прежде всего, направлена на трансляцию и накопление знаний, умений без связи с практической деятельностью. Обучение проходит в логике отдельных дисциплин, «набора» отдельных мероприятий; используются, в основном, информационные, репродуктивно-монологические методы. На курсах слушателям отводится пассивная роль, на практических занятиях ими осуществляется подражательная деятельность, «отсутствуют механизмы и способы работы с индивидуальными системами профессиональных моделей» (Э.М.Никитин).

Интенсификация школьного образовательного процесса, востребованность обществом конкурентоспособного и социализированного выпускника – предъявляют особые требования к уровню профессиональной подготовки и профессиональным способностям педагога. При переориентации школы от знаниевого подхода к компетентностному необходимы новые подходы к подготовке учителя к работе в новых условиях. Одним из таких подходов может стать сетевое взаимодействие всех институциональных образований СПК на основе идеологии саморазвития педагога как фактора модернизации системы образования в целом.

Стратегические направления изменений муниципальной системы повышения квалификации мы видим в следующем:

- реорганизации городской методической службы в сетевую организацию методической работы муниципального уровня, освоившую новые формы управления: соорганизацию, кооперацию всех субъектов СПК, интеграцию ресурсов и усилий партнеров;
- управлении качеством повышения квалификации педагогов, дающем конкретные результаты;
- построении образовательного процесса в СПК как целостного опыта опредмечивания широкого круга проблем педагогических и руководящих работников системы образования;
- формировании современных профессиональных компетентностей, отражающих уровень знаний, умений, практики учителя, необходимых для решения профессиональных задач, выполнения профессиональных педагогических функций в соответствии с

принятыми в социуме в настоящий момент нормами и стандартами.

Анализ запроса общества к системе образования (СО), определения его роли

сегодня, изучение потребностей педагогов в повышении квалификации в современных условиях – позволил нам выделить основные задачи, стоящие перед СПК, в

Тенденции развития РО	Задачи, стоящие перед СПК
Возрастание роли образования во всех сферах жизнедеятельности человека.	Интенсивное, опережающее развитие системы дополнительного профессионального образования.
Ускорение темпов развития СО, расширение возможностей выбора вида и типа образования.	Готовность и гибкость методических служб к организационно-методическому, учебно-методическому сопровождению инновационных процессов в образовательных учреждениях
Возникновение и рост образовательных проблем, решение которых зависит от сотрудничества всех структур СО.	Реализация компетентностного, личностно-деятельностного подходов в СПК. Сетевое взаимодействие структурных подразделений СПК.
Рост конкуренции в образовательной сфере, смена статусов отдельных учреждений СО.	Обеспечение профессионального роста педагогов, их мобильности, конкурентоспособности. Развитие конкурсного движения. Дифференциация образовательных услуг СПК.
Информатизация СО, расширение масштабов межобразовательного взаимодействия.	Обучение педагогов работе с множественностью информации, эффективным способам поиска и обработки информационного потока. Формирование современного мышления у педагогов.
Переход СО на предпрофильное и профильное обучение обучающихся.	Подготовка кадров к переходу на предпрофильное и профильное образование. Формирование запросов от педагогов, ОУ к СПК. Информационно-методическое, программно-методическое, учебно-методическое обеспечение предпрофильного и профильного обучения обучающихся.
Сохранение здоровья всех субъектов образовательного процесса.	Обучение методам и приемам здоровьесбережения в образовательном процессе. Мониторинг реализации здоровьесберегающих технологий.

соответствии с тенденциями развития российского образования (РО):

Проведенные нами исследования результативности методической работы муниципального уровня (SWOT-анализ, «Древо проблем» педагогов, эффектив-

ности деятельности методистов, информационно-методического центра г. Белово (далее ИМЦ) и сетевого взаимодействия структур СПК) выявили следующие позитивные и негативные тенденции в осуществлении повышения квалификации педаго-

Позитивные тенденции ПК в деятельности ИМЦ	Негативные тенденции ПК в деятельности ИМЦ
Формирование и координация сети методической работы муниципальных профессиональных объединений.	Недостаточно развита сеть команд, работающих над единой методической темой, проблемой в рамках города, микрорайона.
Систематическое обновление базы данных о педагогических работниках.	Формально ведется прогноз ПК педагогических кадров города.

Позитивные тенденции ПК в деятельности ИМЦ	Негативные тенденции ПК в деятельности ИМЦ
Использование аттестации как формы и способа повышения квалификации.	Не изучается решение профессиональных проблем педагогов при их подготовке в СПК.
Выявление, изучение и оценка передового педагогического опыта в образовательных учреждениях.	Недостаточно используется инновационный опыт в системе СПК педагогов, участвовавших в профессиональных конкурсах.
Информационно-методическое сопровождение и поддержка инновационной, экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях.	Отсутствие научного руководства отдельных инновационных процессов в городской системе образования.
Формирование банка педагогической информации по актуальным вопросам образования. Информирование педагогов о направлениях модернизации российского образования.	Слабая разработанность электронной информационной сети на муниципальном уровне.

гических работников на муниципальном уровне:

Данный неполный перечень особенностей и проблем состояния дополнительного профессионального (ДПО) образования на муниципальном уровне определил ключевую проблему: несоответствие между необходимостью развития качественно новой методической работы на муниципальном уровне (на основе сетевого взаимодействия) и используемыми ИМЦ в настоящее время методами и средствами методической работы.

Для решения выявленных проблем, преодоления негативных тенденций в муниципальной системе повышения квалификации нами была разработана и реализована программа «Развитие системы повышения квалификации педагогических и руководящих кадров на муниципальном уровне на основе сетевого взаимодействия».

Стратегической целью предстоящих изменений стало: «Создание условий для достижения нового качества дополнительного профессионального образования». Конкретная цель программы: «Развитие системы управления качеством повышения квалификации на муниципальном уровне».

Поставленные цели и задачи определили основные направления развития деятельности ИМЦ как ключевого субъекта качественных изменений дополнительного

профессионального образования на муниципальном уровне:

- обеспечение непрерывности и системности ДПО как средства адаптации учителя к изменяющейся социальной и профессиональной среде. Расширение профессионального взаимодействия в сети методических объединений разного уровня. Развитие и поддержка инициатив школьных методических служб, педагогов в самообразовательной практике;

- достижение нового уровня качества подготовки педагогов; оказание помощи учителю в самообразовании, профессиональном ориентировании, определении проблем, самовыражении, присвоении нового опыта, новых форм и методов педагогического труда;

- формирование потребностей педагогических кадров в непрерывном профессиональном образовании, освоении необходимых сегодня профессионально важных качеств и способностей у учителя (прежде всего, проектировочно-гностических и перцептивно-рефлексивных);

- внедрение и развитие диалоговых, интерактивных, поисковых, игротехнических методов образования, использование проектных технологий, технологий проблемного обучения и др.

Объединение всех институциональных образований СПК в стратегический союз

дало нам возможность качественного развития системы образования муниципалитета в целом (быстрого реагирования на требования социума, заказ школы, потребностей педагогических кадров и др.) и оптимальной организации методического процесса на основе сетевого взаимодействия.

Произошла реорганизация информационно-методического центра в муниципальное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) специалистов «Информационно-методический центр г.Белово». На основании Программы развития центра реализована модель внутреннего и внешнего сетевого взаимодействия и позитивного сотрудничества всех участников муниципального образовательного пространства. Организована работа общественно-государственного совета при ИМЦ. Открыты семь опорных школ, лаборатория педагогического мониторинга.

Предметом мониторинговых исследований стали: проблемы и опыт работы педагогических кадров; эффективность курсовой подготовки специалистов ОУ; уровень саморазвития педагогов, их профессиональных способностей и умений; индивидуальный стиль деятельности учителя; организация методической работы на школьном уровне; степень готовности педагогов и школ к переходу на предпрофильное и профильное обучение; особенности организации здоровьесберегающей среды в ОУ; условия формирования нравственно-волевых качеств у обучающихся; эффективность работы ИМЦ; сформированность современных компетентностей у методистов. Результаты исследований стали предметом обсуждения на коллегии управления образования, городском методсовете, заседаниях методических объединений и др.; помогают перспективному конкретному планированию методической работы на разных уровнях

Методический процесс нами строится на личностно-деятельностном, компетентностном, проектно-командном подходах.

Опыт проектно-командной работы в СПК муниципалитета позволяет говорить о том, что такая форма подготовки специалистов в системе ДПО становится необходимой и ведущей, т.к. начинают формироваться группы специалистов, работающих по актуальным проблемам, создающим проекты и программы, которые они же и реализуют.

Особое внимание нами уделяется организационно-методическому сопровождению предпрофильного и профильного обучения.

Организован и проведен всеобуч по информационным технологиям для работников образовательных учреждений.

Информационно-методическим центром разработана модель управления процессом изучения и обобщения педагогического опыта.

В период подготовки к проведению единого государственного экзамена были объединены ресурсы высшей и общеобразовательной школ по научно-методическому сопровождению образовательного процесса:

Непрерывное образование педагогов – это не только повышение квалификации на курсах, но и создание сети профессиональных объединений, структур, организующих работу в межкурсовой период.

Сетевая организация методической работы дает педагогам возможность выбора разнообразных образовательных услуг в межкурсовой период:

- постоянно востребованы спецкурсы по вопросам обновления содержания образования;
- городские методические объединения педагогов при опорных школах оперативно решают текущие проблемы образования;
- деятельность проектных, творческих и проблемных групп, педстудий; педагогических мастерских направлена на формирование современных профессиональных компетентностей у педагогов;
- приоритетные вопросы научно-методического, программно-методического, учебно-методического сопровождения образова-

тельного процесса находятся в центре внимания постоянно действующих семинаров;

- инновационная деятельность осуществляется в работе областных и городских экспериментальных и методических площадок;

- ряд школьных команд отрабатывают системный подход в организации здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении; работают над вопросами: «Проблемы внедрения информационных технологий в образовательный процесс»; «Особенности работы с детьми «группы риска»; «Мониторинг как инструмент управления качеством образования» и др.

Таким образом, деятельность муниципальной методической системы как сетевой организации повышения квалификации педагогов обеспечивает непрерывность дополнительного профессионального образования учителя, организацию системной самообразовательной деятельности учителя и оказание адресной методической помощи.

В результате такой целенаправленной работы и происходят качественные изменения у всех участников муниципальной СПК и, прежде всего, в содержании деятельности ИМЦ как ведущего партнера в сетевом взаимодействии.

Литература

1. *Василевская Е.В.* Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: Методическое пособие. – М.: АПКППРО, 2005.
2. *Вершловский С.Г.* Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании. – СПб., 2001.
3. *Гершунский Б.С.* Философия образования для 21 века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Педагогика, 1998.
4. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Изд-во Московского психологосоциального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
5. *Змеёв С.И.* Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.
6. *Немова Н.В.* Управление методической работой в школе. – М.: Сентябрь, 1999.
7. Непрерывное образование, самоопределение и самореализация личности в условиях социальных перемен: Материалы II Российских педагогических чтений памяти Н.Н.Чистякова. – Кемерово, 2000.
8. *Никитин Э.М.* Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. – М., 1999.
9. Профессиональное развитие: пути модернизации постдипломного образования педагога. Сборник методических материалов / под ред. И.Ю.Алексашиной. – М.: РОССПЭН, 2003.
10. Рекомендации по нормативно-правовому обеспечению сетевого взаимодействия образовательных учреждений: Сборник научно-методических материалов / Афанасьева Т.П., Буслов Е.В., Дашинская З.П., Ерошин В.И., Немова Н.В., Куров С.В., Пуденко Т.И. – М.: Спорт-АкадемПресс, 2005.
11. *Русских Г.А.* Новые подходы к курсовой подготовке творчески работающего учителя // Методист. – 2001.
12. Создание сетевой многоуровневой модели методической службы Нижегородской области / сост.: Е.В. Василевская, О.В. Плетенева, О.В. Тулупова. – М.: АПКППРО, 2008.
13. Стратегическое планирование системных изменений в образовании: Опыт разработки региональных проектов / под ред. А.М.Моисеева. – М.: РОССПЭН, 2003.
14. *Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательная политика. – М.: Исследова-

ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ВУЗЕ ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Г.В.Лукашина

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, безопасность жизнедеятельности, охрана труда, самостоятельная работа.

Жизнедеятельность человека протекает в постоянном контакте со средой обитания, которая может оказывать благотворное или неблагоприятное влияние на состояние здоровья человека, его самочувствие и работоспособность. Современный этап общественного развития характеризуется возрастающей значимостью проблем, связанных с безопасностью жизнедеятельности. Научно-технический прогресс таит в себе немало опасностей, возникающих при эксплуатации сложных инженерно-технических систем. На рубеже XX–XXI вв. человечество впервые в своей истории столкнулось с отрицательными последствиями своей деятельности: беспрецедентно возрос риск техногенных катастроф, угрожающих самому существованию людей как биологическому виду. При этом тяжесть аварий, катастроф и стихийных бедствий сохраняет тенденцию к увеличению.

Острота ситуации обусловила постановку социального заказа на разработку и внедрение новой области образования, которая через обучение и воспитание предлагала бы перспективные пути разрешения этих острейших проблем. Защитой человека в техносфере от негативных воздействий антропогенного и естественного происхождения и достижением комфортных условий жизнедеятельности и занимается наука «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД).

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» появилась в российских вузах в 90-х годах XX в. Объединяющим ее началом стали: воздействие на человека одинаковых по физике опасных и вредных факторов среды его обитания, общие закономерности реакций на них у человека и единая научная методология, а именно,

количественная оценка риска несчастных случаев, профессиональных заболеваний, экологических бедствий и т.д. Основу научных и практических знаний, содержащихся в БЖД, составляют знания, ранее (с 1965 г.) излагавшиеся в отдельных курсах: «Охрана труда», «Охрана окружающей среды», «Гражданская оборона», имевших выраженную прикладную направленность.

Объединение курсов позволяет расширить и углубить познания в области анатомио-физиологических свойств человека и его реакций на воздействие негативных факторов; комплексного представления об источниках, количестве и значимости травмирующих и вредных факторов среды обитания; принципов и методов качественного и количественного анализа опасностей; позволяет сформулировать общую стратегию и принципы обеспечения безопасности; подойти к разработке и применению средств защиты в негативных ситуациях с общих позиций.

Подготовка квалифицированных специалистов и общая образованность широких слоев выпускников высших учебных заведений в этой области приобретают все большее значение. В итоге возрастает социальная значимость повышения квалификации кадров педагогического корпуса системы непрерывного профессионального образования. Вместо получения базового образования, служившего человеку фундаментом всей его профессиональной деятельности, актуальным становится непрерывное профессиональное развитие. Это в полной мере относится и к профессионально-педагогическим кадрам учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования. Подготовка педагогов профессионального обучения –

наиболее гибкая подсистема непрерывного образования, которая должна мобильно откликаться на запросы общества.

Основная профессионально-педагогическая деятельность педагога профессионального обучения – это практическое (производственное) обучение учащихся профессиональных училищ, лицеев, колледжей по рабочей профессии [1].

Особенности процесса практического (производственного) обучения предъявляют высокие требования к педагогу профессионального обучения и с точки зрения его методической подготовки. В этих условиях возникает проблема повышения уровня профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения: всесторонне развитого, способного интегрировать новые функции, ценности, приоритеты. В настоящее время возникает также необходимость внедрения в преподавание курса БЖД современных педагогических технологий, в основе которых лежат личностно-деятельностный подход, творческое мышление, умение разрабатывать проблемы и принимать решения, работать в коллективе [2].

Смена поколений ГОС ВПО отражает динамику развития профессионально-образовательной культуры российского общества и соответствующих моделей обеспечения качества высшего профессионального образования. Новые образовательные стандарты предусматривают возможность формирования каждым вузом собственных образовательных программ на компетентностной основе, где компетенции интерпретируются как единая форма описания академических и профессиональных профилей, уровней высшего образования и характеристик «персонального результата» образовательного процесса. Профессиональные компетенции педагога профессионального обучения определяются его целевыми и операционными функциями, а оцениваются уровнем сформированности его профессионально-педагогических умений [1].

В течение 2005–2008 гг. нами был проведён эксперимент по созданию и усовершенствованию содержания и методики преподавания дисциплины «БЖД» в вузе с целью повышения эффективности подготовки будущего педагога профессионального обучения к преподаванию курса «Безопасность жизнедеятельности» в системе начального и среднего профессионального образования.

Для определения количественной и качественной оценки уровня сформированности знаний по БЖД мы использовали такие методы, как опрос, анкетирование и метод тестирования. Тестирование студентов проводилось на основе разработанных нами тестовых заданий при завершении изучения курса «БЖД». Показатели, полученные путем выполнения диагностических заданий, сопоставлялись нами с такими «реально-жизненными» показателями как успеваемость студентов по блоку предметов инженерного цикла, выраженная в итоговых семестровых оценках; интерес к занятиям по предмету «БЖД»; анализ трудностей в усвоении данного предмета и т.п. С этой целью мы применяли беседы, наблюдения на занятиях, использовали характеристики преподавателей, высказывания студентов.

По завершению констатирующего эксперимента и анализа результатов выяснилось, что студенты имеют приблизительно одинаковый уровень сформированных знаний по БЖД с оценкой «3» балла по пятибалльной системе. Кроме того, будущие педагоги профессионального обучения абсолютно не готовы к решению нестандартных задач, которые естественным образом возникнут в их будущей профессиональной деятельности. Как следствие этого, основная масса студентов (около 80%) имеет лишь опыт репродуктивной деятельности и испытывает серьезные затруднения при получении творческих заданий.

По результатам констатирующего эксперимента был сделан вывод: уровень знаний студентов инженерных специаль-

ностей по дисциплине БЖД, несмотря на свою несомненную значимость, отстает от уровня специальной подготовки студентов. Будущие педагоги профессионального обучения по уровню знаний этой дисциплины уступают студентам других инженерных специальностей и абсолютно не готовы к решению задачи формирования основ безопасности жизнедеятельности у учащихся, а также нестандартных профессиональных ситуаций по обеспечению безопасности жизнедеятельности.

На основании вышесказанного выявлена необходимость внедрения новой рабочей программы и конструирования педагогической технологии, которая будет способствовать формированию более углубленных знаний студентов данной специальности по дисциплине БЖД.

Для педагогов профессионального обучения выделена специфическая задача изучения дисциплины «БЖД»: развитие практических педагогических навыков по обучению вопросам охраны труда на рабочем месте. Предлагаемая экспериментальная учебная программа ориентирует студентов специальности «педагог профессионального обучения» на усвоение знаний из области безопасности жизнедеятельности, необходимых для формирования их профессиональной культуры, знания правил техники безопасности и охраны труда и осознанное их выполнение, что крайне важно в их будущей профессиональной деятельности.

Преподавание курса на основе данной учебной программы рассчитывалось по очной форме обучения на 51 час аудиторных занятий, включая лекции (17 часов), лабораторные работы (17 часов), семинары (17 часов) и самостоятельную работу – курсовой проект (49 часов). При изложении учебного материала студенты знакомились с текстами нормативно-правовых актов по охране труда, с учетом динамичного обновления законодательства. Завершалось изучение курса защитой курсового проекта и принятием зачета.

На основе государственного образовательного стандарта нами был разработан комплекс учебно-методического обеспечения по дисциплине «БЖД» для педагогов профессионального обучения: рабочая программа, курс лекций, структурно-логические схемы, опорные конспекты по темам, тесты, задания на курсовой проект и методические рекомендации к его выполнению.

Общей для любой вузовской учебной дисциплины целью обучения является усвоение обучающимися ее содержания на требуемом уровне. При этом содержание обучения по дисциплине должно являться частью объема содержания подготовки специалиста конкретного профиля. Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» – обязательная общепрофессиональная дисциплина, в которой соединена тематика безопасного и комфортного взаимодействия человека со средой обитания (производственной, городской, бытовой, природной) и вопросы защиты в чрезвычайных ситуациях. Цель курса БЖД состоит в формировании у специалиста методологии комплексного решения инженерных и организационных задач, осознании неразрывного единства эффективной профессиональной деятельности с требованиями безопасности и защиты человека. Реализация этих требований гарантирует сохранение работоспособности и здоровья человека, готовит его к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Задачи курса БЖД – развить у специалиста теоретические знания и практические навыки, необходимые для:

- идентификации негативных факторов среды обитания, естественного, техногенного и антропогенного происхождения;
- создания безопасной (нормативной) и комфортной среды в зонах трудовой деятельности, проживания и отдыха человека;
- разработки и реализации мер защиты человека и природной среды от негативных факторов;

- проектирования и эксплуатации техники, технологических процессов и объектов экономики в соответствии с требованиями по безопасности и экологичности;

- обеспечения устойчивости функционирования объектов и технических систем в штатных и чрезвычайных ситуациях;

- прогнозирования возникновения источников чрезвычайных ситуаций и оценки последствий их воздействия;

- принятия решений по защите персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий и применения современных средств поражения, а также принятия мер по ликвидации их последствий.

Содержание учебного материала по дисциплине БЖД базируется на знаниях, полученных студентами при изучении ряда социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин. В свою очередь, знания, полученные учащимися в курсе «БЖД», используются при изучении некоторых естественно-научных и экономических, а также общепрофессиональных дисциплин. Анализ составленной автором матрицы междисциплинарных связей позволяет сделать следующий вывод: многие дисциплины, в которых используются знания по БЖД, согласно действующему учебному плану изучаются раньше, чем БЖД, что приводит к нарушению принципа системности в обучении, нарушению логических связей, затруднению усвоения учебного материала. Представляется целесообразным организовать работу по внесению изменений в учебный план специальности.

К сожалению, в современной дидактике еще не выработаны общие подходы к количественному и качественному определению уровней усвоения содержания учебного материала. До сих пор разные авторы предлагают разное количество возможных уровней. В нашем исследовании различаются уровни усвоения дисциплины в целом и уровни усвоения более мелких смысловых частей, таких как тема или учебный вопрос. Основные требования к уровням усвоения

дисциплины БЖД сформулированы нами согласно ГОС.

В результате изучения дисциплины студенты должны знать:

- теоретические основы безопасности в системе «человек – машина – среда обитания»;

- основы физиологии человека и рациональные условия деятельности;

- биологические последствия воздействия травмирующих, вредных и поражающих факторов;

- средства и методы повышения безопасности, экологичности и устойчивости технических средств и технологических процессов;

- методы прогнозирования чрезвычайных ситуаций и моделирования их последствий;

- правовые, нормативно-технические и организационные основы безопасности жизнедеятельности.

Студенты должны уметь:

- идентифицировать травмирующие, вредные и поражающие факторы;

- проводить контроль параметров и уровней негативных факторов на соответствие нормативным требованиям;

- разрабатывать мероприятия по защите человека и по повышению безопасности и экологичности производственной деятельности;

- эффективно применять средства защиты от негативных факторов;

- планировать и осуществлять мероприятия по повышению устойчивости производственных систем и объектов;

- планировать мероприятия по защите персонала и населения в чрезвычайных ситуациях и организовывать спасательные и другие неотложные работы при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Важное значение имеет задание цели обучения применительно к смысловой части учебной дисциплины, охватывающей содержание темы. Именно тема является наиболее характерной смысловой частью практически любой вузовской дисциплины.

ны, овладение которой позволяет получить требуемые знания, приобрести необходимые навыки и умения, выработать значимые профессиональные качества личности будущего специалиста.

В определении уровней усвоения темы и отдельных учебных вопросов автором предложена следующая классификация. Первый уровень предполагает общее знакомство с темой или учебным вопросом при прослушивании вводной части лекции. Второй уровень усвоения означает, что обучающийся прослушал полностью лекционный материал данной темы и может осознано приступить к изучению содержания отдельных вопросов темы, при этом он еще не может производить самостоятельных действий. На третьем уровне усвоения обучающийся может самостоятельно воспроизвести элементы и виды содержания с полной системой опор (подсказок). Четвертый уровень показывает умение воспроизводить содержание с помощью сокращенной системы опор (например, структурно-логической схемы). На четвертом уровне завершается процесс интериоризации содержания и достигается понимание. На пятом уровне виды содержания воспроизводятся самостоятельно и без опор.

Многолетняя педагогическая практика выработала большое разнообразие регламентированных форм обучения [2-4]. Они получили название видов занятий и выступают в форме лекций, практических занятий, лабораторных работ, семинаров, деловых игр, контрольных, курсовых и дипломных работ и т.п. Для каждой из них характерна своя структура занятия, состав группы обучающихся, место проведения, продолжительность и оснащение занятий. Выбор видов занятий состоит в формировании целостной дидактической системы, включающей методы, средства и организационные формы обучения. В учебном процессе подготовки педагогов профессионального обучения по дисциплине БЖД автором используются следующие виды

занятий: проблемная лекция, самостоятельная работа при консультативной помощи преподавателя, семинар (практическое занятие), лабораторная работа.

Основным средством обучения на лекции является слово лектора. Умение лектора создавать ситуации, вызывающие необходимость процессов мышления как процессов решения проблем (проблемных ситуаций), позволяют преподавателю активно руководить мыслительной деятельностью обучающихся [4]. При изучении дисциплины БЖД метод проблемного изложения обеспечивается при чтении проблемных лекций с использованием раздаточного печатного материала, включающего структурно-логические схемы и опорные конспекты. Лекция читается в специально оборудованной аудитории, где на экран выводится электронная версия опорного конспекта, которая раскрывается последовательно согласно замыслу лектора.

Выполняя лабораторные работы, обучающиеся лучше усваивают программный материал, так как многие расчеты и формулы, казавшиеся отвлеченными, становятся вполне конкретными, происходит соприкосновение теории с практикой, что содействует усвоению сложных учебных вопросов и становлению будущих специалистов.

При выполнении лабораторной работы перед студентами ставится задача овладеть двумя группами навыков: общенаучными и общеинженерными. Общенаучные навыки включают постановку проблемы, выдвижение гипотезы, выбор физической или математической модели, проведение эксперимента, правильную запись результатов измерений, их обработку и анализ, оценку возможных погрешностей и границ применения используемой модели. Общеинженерные навыки – это навыки правильного выбора приборов, необходимых для проведения эксперимента, его планирования, освоения незнакомой аппаратуры, сборки установки, регулирования и калибровки приборов, изменения пределов их изме-

рений, графического и аналитического представления результатов экспериментов. Таким образом, лабораторные работы позволяют актуализировать междисциплинарные связи.

Контроль знаний подразделяется на текущий и итоговый. В качестве текущего контроля используются следующие его формы: тестирование, контрольные работы, лабораторные работы. Итоговый контроль включает в себя защиту курсового проекта и зачет. Для получения допуска к зачету студенты должны выполнить и защитить все лабораторные работы, получить положительные оценки за тестирование и контрольные работы, защитить курсовой проект. Курсовой проект по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» является нововведением автора именно для педагогов профессионального обучения. В качестве методического обеспечения работы студентов над курсовым проектом составлены и изданы «Методические указания по выполнению курсового проекта по курсу «Безопасность жизнедеятельности» для студентов специальности 050501.15 – «Профессиональное обучение» (Автомобили и автомобильное хозяйство). В методических указаниях представлены теоретические сведения, справочный и

нормативный материал для выполнения курсового проекта. Показан пример расчета и предложены варианты задач. Индивидуальное задание помогает студентам проявить навыки самостоятельной работы.

Таким образом, оценкой эффективности обучения является практическая реализация полученных знаний. В результате самостоятельного выполнения курсового проекта (при консультативной помощи преподавателя) студенты овладевают навыками творческой работы. Теперь будущие педагоги профессионального обучения готовы к самостоятельному исполнению раздела дипломного проекта, посвященного вопросам БЖД. Для педагогов профессионального обучения этот раздел включает проблематику охраны труда.

Литература

1. Романцев Г.М., Федоров В.А., Жученко А.А., Осипова И.В., Тарасюк О.В. Профессионально-педагогическое образование в современных условиях: результаты исследований. – Екатеринбург, 2003.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. – М.: Педагогика, 1977.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. ■

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Р.Р.Насибуллов

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционное обучение, эффективность, культура образования.

Современное общество информационных технологий, так называемой постиндустриальной цивилизации, в отличие от индустриального общества конца XIX в. – середины XX в. в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся услови-

ям жизни. В связи с чем, как справедливо отметил американский педагог Рейгелут (Reigeluth), существующая система школьного образования все больше становится неадекватной. «Кризис образования, который мы сейчас переживаем, – это не кризис профессиональной деятельности, а кризис концепции», – заявил другой американский педагог, Рокман (Rockman),

на конференции, посвященной проблемам стратегии образования (2001). Таким образом, реформирование системы образования – это, прежде всего, пересмотр существующей концепции обучения, выявление концептуально устаревших моментов и введение новых перспективных технологий.

Одним из перспективных путей повышения эффективности образования является дистанционное обучение (ДО). Использование технологии ДО преследует достижение следующих целей:

- профессиональная подготовка и переподготовка кадров;
- повышение квалификации педагогических кадров по определенным специальностям;
- подготовка студентов по отдельным учебным предметам к сдаче экзаменов экстерном;
- ликвидация пробелов в знаниях, умениях, навыках студентов по определенным предметам.

Как видно из вышеперечисленных целей, ДО является гибкой, относительно экономичной, имеющей большие перспективы системой, позволяющей осуществлять принципиально новый подход к обучению и воспитанию студентов. Для освоения и использования технологии ДО в практике, необходимо учитывать, что данная система предполагает иное понимание:

- а) сущности учения и обучения;
- б) роли преподавателя и студентов в этом процессе;
- в) взаимоотношения преподавателя и студентов;
- г) оснащения рабочих мест преподавателем и студентами.

Именно недостаточное понимание технологии ДО, приоритетов системы образования XXI века, когда студенты должны будут не только запоминать, но и демонстрировать свое понимание идей, фактов, концепций, теорий является тем камнем преткновения, который лежит на пути развития образования.

Известный российский педагог Б.С.Гершунский, определяя приоритеты образовательно-педагогического прогнозирования на XXI век, подчеркнул необходимость исследования «путей повышения эффективности педагогического процесса на основе его принципиальной переориентации:

– от преимущественно исполнительской, репродуктивной деятельности учащихся – к преобладанию творческого, поискового начала на всех этапах учебного процесса; от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития – к индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности студентов;

– от моноидеологизации всех компонентов образовательного процесса – к идеологическому плюрализму, свободе выбора жизненной позиции, исходных принципов миропонимания и веры, духовного становления и развития;

– от систематического дисбаланса технократических и гуманитарных ориентиров и приоритетов – к гармонии природосообразной образовательной и учебно-познавательной взаимодействия педагогов и студентов».

Таким образом, именно наше консервативное восприятие системы образования, тех методов и способов обучения, которые имеются в арсенале у педагога, восприятие студента как объекта, а не субъекта учебного процесса, и является основной проблемой отечественной системы образования.

Первоначально мне бы хотелось рассмотреть подробнее, как данная проблема трансформируется, принимая удивительные очертания в разнообразных областях ДО. И лишь после краткого анализа существующих проблем по всем областям ДО, предложить пути и способы их решения, поскольку взаимосвязанные проблемы требуют и соответствующих комплексных решений. Такой подход, как мне кажется, избавит от вынужденной тавтологии.

Одна из проблем, которая возникает сразу в начале процесса обучения, связана с тем, что традиционная установка педагога не ориентирована на широкое общение, сближение, стирание границ между отдельными социумами; на свободном обмене мнениями, идеями, информацией участников процесса обучения, в связи с чем многим педагогам приходится сталкиваться с тем, что необходимо изменять не только свою систему обучения, но и менять свою психологическую установку. Ведь современный педагог не может уже полностью соответствовать стереотипу «Все знаю! Все могу!».

Как правило, современные студенты имеют больший доступ к компьютерам, лучше владеют языком не только компьютера, но и иностранным, и в связи с возрастными особенностями должны лучше усваивать и перерабатывать поступающую информацию, поток которой каждый день растет. И у педагога уже нет былой уверенности в том, что он знаком со всем спектром мнений по определенному вопросу. В подобной ситуации роль педагога как лидера, как своеобразного источника информации не выполнима, он может быть лишь координатором, режиссером.

Для осуществления этой роли необходимо иметь достаточно гибкое мышление, способное к трансформации и восприятию новых идей. Педагог должен обладать достаточной степенью терпимости, как этого требует общение на равных со студентом как с партнером. Он должен иметь потребность к постоянному обучению, к развитию не только своих профессиональных навыков, но и к расширению своего кругозора.

С этой проблемой тесно связано и противоречие, возникающее в области «Дидактика и методика дистанционного обучения». Как мы уже отмечали, традиционная система – аудиторная, в которой приоритет имеет объяснительно-иллюстративный и репродуктивный метод, адекватно соотносящийся со структурой деятельности педагога и студентов на уроке: введение нового

материала (педагогом), закрепление (руководство педагога), воспроизведение (запоминание), применение.

В конечном счете, это имеет своей целью – формирование послушных исполнителей. Современная задача образовательного процесса – формирование свободной творческой личности. Таким образом, в ходе учебного процесса – студент становится не объектом, а субъектом познавательной деятельности. Смещение акцентов приводит к приоритету самостоятельных видов деятельности, к необходимой активности студентов по поиску, обработке, осмыслению необходимой информации. Эта установка влечет за собой:

- пересмотр педагогом своей позиции как рассказчика, как практически единственного источника информации;

- необходимость своевременного контроля со стороны педагога за выполнением самостоятельной работы обучающимся, которое может осуществляться в виде включенных промежуточных систем заданий, по результатам которых студент либо продолжает обучение, либо прорабатывает недостаточно изученный материал;

- составление заданий учебных программ с обязательным условием использования дополнительной литературы (так как обучение по системе кейс-технологии и с использованием различных обучающих программ на CD-дисках, иногда приводит к ложному их восприятию обучающимися как единственного источника знаний, и в результате – к отсутствию потребности использовать дополнительную литературу);

- освоение гибких форм организации занятий, так как работа в группах, работа над проектами не может уложиться в строгий регламент занятия.

Согласитесь, что вышеуказанная проблема противоречия традиционного подхода к системе обучения тому, что от нас требуют современные технологии, находит свое отражение не только в области деятельности студента и педагога, но и третьей области, очерченной для исследования

«Дистанционная педагогика и психология, дистанционное воспитание».

Кроме психологических проблем педагога, которых мы коснулись выше, влияющих на методику и дидактику учебного процесса педагога, выросшего и получившего образование в традиционной системе, имеются также и психологические проблемы «студентов».

Само понятие «студент в ДО» не конкретизировано. Поскольку это может быть и школьник, и человек, имеющий высшее образование, который хочет получить второе высшее образование, перепрофилироваться, и пожилой человек, который в силу обстоятельств решил заняться самообразованием или участвует в работе курсов повышения квалификации. Проблемы, возникающие у каждой из этих категорий лиц, сильно отличаются.

Студенты, как правило, быстро овладевают способами познавательной деятельности, развивают умения работать с информацией. Но ориентация лишь на компьютер, на ИНТЕРНЕТ как источник информации, многих дезориентирует и обедняет пути, по которым он может получить сведения.

Язык работы с компьютером прост и однозначен, ориентирован на умение кратко и четко формулировать собственные мысли и не всегда требует больших познаний в области литературы, родного языка. В результате так называемый литературный язык обучающихся обедняется. Страдает общение. В итоге возникает необходимость проведения дополнительных занятий по формированию у обучающихся коммуникативных навыков. Но есть и положительный момент, именно общение с виртуальным собеседником позволяет развивать терпимость к мнению собеседников, умение вести дискуссию, аргументированно доказывать свою точку зрения и уметь слушать и уважать мнение партнера.

Психологический комплекс многих преподавателей, а также студентов применять компьютерные технологии – это разного

рода страхи: «не понятного», собственной неполноценности, ощущения опасности что-либо сломать, повредить в компьютере. Данные страхи не всегда базируются лишь на заниженной самооценке, на боязни быть смешным. Иногда под этими страхами просто скрывается нежелание что-либо изменять, учиться, отсутствие достаточной мотивации. В таком случае работать с людьми бывает очень сложно, но хуже всего, если данная категория лиц участвует в системе ДО в качестве педагогов, тьюторов.

Тогда, как правило, технология ДО ограничивается лишь кейс-технологией, пособиями, созданными по принципу обычного учебника, наличием технических смотрителей за выполнением компьютерных операций, которые не всегда в состоянии разработать электронную версию учебника, так как преподаватель от данного процесса самоустраняется. От этого страдают не только студенты, но и сама идея ДО, так как она вынуждена развиваться в русле традиционного обучения, которое не может создать для нее благоприятных условий.

Поскольку ДО является одной из сфер системы образования, которое в свою очередь имеет место как составляющее культуры, то мы можем рассмотреть философские и методологические проблемы ДО с точки зрения развития именно культуры и, соответственно, социума. Известный отечественный философ и культуролог Л.Н.Коган писал: культура выступает как мера реализации и развития сущности человека в процессе его социальной деятельности.

Культура – самосознание общества, каждого его периода, каждой эпохи. В этом смысле любая вещь (произведение) человека имеет и культурное содержание. По творениям людей в данную эпоху мы судим о ее культуре. Таким образом, использование технологии ДО в современной системе образования может служить своеобразным показателем развития как культуры социума, так и культуры образования. Культу-

ра – это сложная система, вбирающая и отражающая противоречия всего мира, которые являются не только сущностной характеристикой, но и источником ее развития, проявляющиеся в следующем:

– в противоречии между социализацией и индивидуализацией личности: с одной стороны, человек неизбежно социализируется, усваивая нормы общества, а с другой, – стремится сохранить индивидуальность своей личности; с одной стороны, незнание компьютерной грамоты может характеризовать человека как функционально неграмотного, с другой стороны, владение компьютером не должно стать самоцелью, а лишь способом оптимизации своей профессиональной деятельности;

– в противоречии между нормативностью культуры и той свободой, которую она предоставляет человеку, с одной стороны, технология ДО облегчает пути получения образования, с другой стороны, она не может заменить или вытеснить другие технологии; личность должна сама выбирать способы получения знаний, и в этом не должно быть никаких препятствий ни с юридической стороны, ни с педагогической;

– в противоречии между традиционностью культуры и тем обновлением, которое происходит в ее организме; между тем, что может дать традиционная система образования и тем, что требует современное общество.

Эти и другие противоречия четко прослеживаются в законах развития культуры, которые действуют как объективно существующие, повторяющиеся, ведущие связи явлений или этапов в этой сфере общества. Одним из этих законов является закон прерывности и непрерывности развития культуры. Он гласит, что культура – это сложная система, которая в своем развитии одновременно прерывна и непрерывна. Каждой эпохе в развитии человечества присущ свой тип культуры как историчес-

кой целостности. В связи со сменой этих эпох (формаций, цивилизаций) происходит изменение типов культуры – одни уходят, на смену им приходят другие – так появляется прерывность в развитии культуры.

Однако это не означает разрыва в развитии всей культуры, полного уничтожения старой, то есть предшествующей культуры. Каждая новая ступень в развитии человечества с необходимостью наследует культурные достижения предшествующих эпох, включая их в новую систему общественных отношений, поэтому мы можем сказать так: прерывность носит относительный характер, непрерывность – абсолютный. Она здесь – ведущий элемент.

Таким образом, ДО – это то новое явление в нашей системе образования, которое должно создать максимально эффективные условия для повышению качества обучения. Но при этом, следуя закону прерывности и непрерывности развития культуры, ДО не должно заменять полностью традиционное или стать его конкурентом. Наиболее удачный вариант – это гармоничное сочетание возможностей ДО с четкой и проверенной веками традиционной системой образования. Возможно, лет через сто мы уже не будем говорить о ДО как о какой-то инновационной технологии, а будем использовать ее как одну из традиционных.

Литература

1. *Бережнова Е.В.* Основы научно-исследовательской деятельности студентов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. *Полат Е.С. и др.* Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
3. *Ибрагимов И.М.* Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. А.Н. Ковшова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

Л.Р. Давлетова

Ключевые слова: компетентностный подход, профессионально-информационная компетентность учителя информатики профильных классов.

Актуальность проблемы развития профессионально-информационной компетентности студентов – будущих учителей информатики профильных классов обусловлена решением стратегических задач модернизации отечественного образования на основе компетентностного подхода.

Важным этапом в разработке компетентностного подхода являются исследования И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.И. Байденко, В.В. Серикова, которые считают, что ключевые компетенции/компетентности в процессе обучения в вузе являются новой парадигмой совершенствования качества высшего образования. Поэтому одной из приоритетных задач современной отечественной педагогической науки является определение понятия профессиональной компетентности специалиста, построение ее модели и определения методологии формирования компетентной личности. Но только до настоящего времени нет единого и однозначно понимаемого определения понятия «компетентность» применительно к его использованию для описания результатов образования.

Исследованию компетентности, профессиональной компетентности, педагогической компетентности, как научной категории посвящены работы А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского и др.

Так, А.В. Хуторской считает, что «компетентность это качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией». А по мнению Ю.Г. Татура, «компетентность – это качество человека,

завершающего образование определенной степени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [3].

Следовательно, компетентность есть основа деятельности специалиста, и поэтому логично рассматривать элементы компетентности как базу определенных элементов деятельности. В нашем исследовании мы придерживаемся позиции Ю.Г. Татура, что «обязательными компонентами компетентности любого вида можно считать:

- 1) положительную мотивацию к проявлению компетентности;
- 2) ценностно-смысловые представления к содержанию и результату деятельности;
- 3) знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности;
- 4) умения, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний» [3, с.25].

Поэтому компетентностный подход в образовании акцентирует внимание на результатах образования через совокупность различного вида компетентностей /компетенций. В настоящее время, по мнению В.И. Андреева, компетентностный подход должен быть сбалансирован усилением фундаментализации в образовательной деятельности в вузе. Потому что фундаментальная подготовка, наряду с развитием практико-ориентированных компетенций

студентов, очень важна. Следовательно, главный вопрос компетентного подхода – как спроектировать содержание образовательных курсов с ориентацией на мотивацию к развитию компетентностей/компетенций, на творческое саморазвитие и творческую самореализацию личности студентов.

Следует отметить, что основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в том, чтобы найти пути развития у будущего специалиста компетентной позиции в процессе обучения, способствующие становлению опыта целостного, системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач.

Результат профессиональной подготовки будущих учителей информатики профильных классов может быть достаточно полно описан с помощью понятия «профессионально-информационная компетентность».

Под профессионально-информационной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей, путем включения в информационную деятельность.

Особую актуальность в решении стратегических задач модернизации школьного образования приобретает организация образовательного процесса, направленного на подготовку будущего учителя профильной школы. Анализ концепции профильного обучения показывает, что меняются требования к учителю, работающему в старшей профильной школе. Учитель профильной школы готовится к проектированию и реализации профильных и смежных с профильными, углубленных, элективных курсов по своему предмету. Поэтому в качестве основной цели подготовки учителей для

этой ступени общего школьного образования выступает содействие развитию специальной профессионально-информационной компетентности педагога на основе результатов предшествующих этапов подготовки, проявляющейся в решении профессиональных педагогических задач в контексте модернизации профильной школы.

В результате проведенного исследования, анализа учебных программ ГОС ВПО и традиционной системы подготовки будущих учителей информатики, было установлено, что для подготовки будущих учителей информатики к работе в профильных классах требуется дополнительная профессиональная подготовка, реализацию которой было решено провести путем разработки и внедрения профессионально-ориентированной технологии обучения в рамках дисциплины специализации «Информационные технологии в работе учителя-предметника». Подготовка будущих учителей информатики к работе в профильных классах должна осуществляться на завершающем этапе обучения, т.к. к этому моменту базовая предметная подготовка в основном завершена, студенты знакомы с основными понятиями «Теории и методики обучения информатике», содержанием школьного курса информатики, учебниками, рядом частных методик и технологий обучения. Кроме того, в традиционной методике обучения информатике вопросы подготовки студентов к преподаванию информатики в профильной школе специально не рассматриваются. Поэтому ведение дисциплины «Информационные технологии в работе учителя-предметника» позволяет целенаправленно ориентировать будущего учителя на обучение учащихся старшей профильной школы.

Подготовка к работе в профильной школе ориентирует студентов на изучение и учет в своей профессиональной деятельности познавательных интересов старших школьников, которые связаны с жизненными планами и профессиональными намерениями. Содержательно знания основываются на полученных ранее (на этапах

базовой предметной подготовки) знаниях. Важным этапом подготовки студента является разработка и защита проекта элективного курса по информатике и ИКТ для профильной школы, во время которой проявляется уровень развития его специальных профессиональных компетентностей, в том числе и в предметной области.

Рассматриваемое нами качество «профессионально-информационная компетентность студента» представляет собой сложное, многоуровневое образование, требующее всестороннего анализа. По мнению Л.С.Выготского, анализ может иметь две принципиально различные формы разложения: на элементы и единицы. Он считал продуктивным способ разложения на единицы, так как это дает возможность увидеть характерные свойства, присущие целому в их живой, далее неразложимой форме, и позволяет вскрыть внутреннюю структуру объекта [2]. В нашем исследовании в качестве единиц выступают критерии и показатели.

В определении критериев развития профессионально-информационной компе-

тентности будем исходить из системного понимания компетентности, выделения ее структурных и функциональных компонентов, понимания компетентности как состояния, как процесса и как результата. В настоящей работе мы выделяем критерии, по которым можно оценить уровень развития профессионально-информационной компетентности личности. Каждый критерий характеризуется совокупностью нескольких показателей. Степень их развития у конкретной личности и будет определять ее компетентность.

Анализ научно-педагогических исследований и опыт нашей практической деятельности показывают, что не все студенты овладевают профессионально-информационной компетентностью в одинаковой степени, и поэтому она не может быть зафиксирована на одинаковом, строго заданном уровне.

Рассматривая модель профессионально-информационной компетентности студента как единство компонентов (рис. 1), мы оцениваем степень ее развития по следующим критериям:



Рис. 1. Модель профессионально-информационной компетентности будущего учителя

– мотивационно-ценностная ориентация к осуществлению информационной деятельности;

– когнитивная готовность к осуществлению информационной деятельности;

– операциональная (технологическая) готовность к осуществлению информационной деятельности;

– конструктивная готовность к осуществлению информационной деятельности;

– рефлексивно-результативная оценка информационной деятельности.

Каждый критерий раскрывается нами через соответствующие показатели, по которым можно судить об уровне его развития (рис. 2).

Приведенные критерии и показатели развития профессионально-информационной компетентности служат исходными данными для определения уровней развития этого качества у студентов педагогического вуза.

Опираясь на проведенный эксперимент, мы пришли к выводу, что можно выделить три группы студентов, профессионально-информационная компетентность которых проявлялась типичными особенностями: элементарный (низкий), функциональный (достаточный), системный (высокий). Это послужило основанием считать проявленные особенности характеристиками уровней, а студентов – представителями

Профессионально-информационная компетентность



Рис. 2. Критерии и показатели развития профессионально-информационной компетентности

каждого уровня развития профессионально-информационной компетентности.

Опытно-экспериментальная работа позволила выявить и реализовать эффективные пути развития профессионально-информационной компетентности будущего учителя информатики профильных классов. Проведенные диагностические мероприятия выявили, что показатели уровня всех критериев развития профессионально-информационной компетентности значительно повысились. Использование активных технологий обучения, воплощающих идеи компетентностного подхода к образованию, способствует эффективному развитию профессионально-информаци-

онной компетентности будущего учителя в информационном обществе.

Литература

1. Андреев В.И. Принципы полипарадигмальности и гарантированности качества образования в контексте саморазвития конкурентоспособной личности // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. Т.1 / Л.С. Выготский / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. ■

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.В.Иванова

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, информационная компетентность, модель формирования информационной компетентности учителя иностранного языка.

В настоящее время система профессионального образования в России переживает период модернизации и информатизации, в котором информационная компетентность личности рассматривается как важный структурный компонент профессиональной компетентности специалиста любой сферы знаний, а также как ведущий инструмент профессионального и личностного развития и саморазвития [3]. Одним из средств выполнения требований к уровню подготовки конкурентоспособного специалиста в современном обществе становится организация профессионального образования на основе компетентностного подхода, основы которого заложены в исследованиях В.И.Байденко, Э.Ф.Зеера, И.А.Зимней, Ю.Г.Татура, А.В.Хуторского, Дж.Равена, В.Хутмахера и др. Компетентностный подход определяется как совокуп-

ность принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [4, с.3].

Требования к высокому уровню информационной компетентности учителя иностранного языка обусловлены неограниченными возможностями информационно-коммуникационных технологий для осуществления процесса иноязычной межкультурной коммуникации, для овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, что является целью обучения иностранному языку в современном обществе [1].

Однако в условиях внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс наблюдается потребность личности усилить ощущение

собственной значимости и осмыслить своё место и роль в переменах, происходящих в современном обществе.

Следовательно, идеи самосознания, самообразования, саморазвития и самореализации, характерные для личностно-ориентированной парадигмы образования (Е.В.Бондаревская, А.В.Петровский, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.) оказываются востребованными и в информационном обществе, что обусловило введение личностно-ориентированного подхода в профессиональную подготовку учителя иностранного языка. Реализация личностно-ориентированного подхода в процессе формирования информационной компетентности студента – будущего учителя иностранного языка создает условия для профессионального развития и саморазвития, становления и самосовершенствования личности.

На основе теоретического анализа литературы по исследуемой проблеме (работы Ю.С.Брановского, Е.П.Велихова, Н.И.Гендиной, М.Г.Дзугковой, А.П.Ершова, О.Б.Зайцевой, И.А. Зимней, Е.И.Машбиц, К.Р.Овчинниковой, П.И.Образцова, И.В.Роберт, М.Б.Лебедевой, А.Л.Семёнова, А.В.Хуторского и др.) нами было конкретизировано понятие «информационная компетентность учителя иностранного языка» как важного компонента профессиональной компетентности педагога. Информационная компетентность учителя иностранного языка определяется нами как важный компонент профессиональной компетентности педагога и может быть представлена совокупностью знаний о сущности информатизации образовательного процесса, умений и навыков применения информационных средств и технологий в практике образования и самообразования, а также опытом их использования в процессе обучения иностранного языка. Основными элементами структуры информационной компетентности учителя иностранного языка являются когнитивный, поведенческий, мотивационный и личностный компоненты.

Проведенный нами анализ опыта, сложившегося в практике вузовского образования, свидетельствует о недостаточном осуществлении процесса формирования информационной компетентности учителя иностранного языка, в связи с чем возникает необходимость разработки модели формирования информационной компетентности учителя иностранного языка на основе личностно-ориентированного подхода в процессе его профессиональной подготовки.

Модель формирования информационной компетентности на основе личностно-ориентированного подхода, разработанная и апробированная автором в ходе проведения исследования, представляет собой совокупность цели, задач, содержания, принципов, педагогических условий, технологий и результата формирования информационной компетентности студента – будущего учителя иностранного языка. Следует отметить, что личностно-ориентированный подход воздействует на все компоненты модели, способствуя созданию благоприятной для студента обучающей и воспитывающей среды.

Основой данной модели является цель, которая предполагает формирование информационной компетентности студента – будущего учителя иностранного языка на основе личностно-ориентированного подхода, как одной из ключевых профессиональных компетентностей современного педагога. Реализация данной цели осуществляется через решение задач, соответствующих конкретным этапам формирования информационной компетентности студента, отражающим освоение таких компонентов, как мотивационный, когнитивный, поведенческий и личностный:

– формирование у будущих учителей иностранного языка высокого уровня мотивации к работе с информационными технологиями, склонности к занятию научно-исследовательской и научно-методической работой по проблемам использования

информационных технологий в обучении иностранному языку;

– усвоение системы знаний о сущности процесса информатизации образования, о границах применимости информационных технологий в процессе обучения иностранному языку;

– формирование умений и навыков использования информационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности по обучению иностранному языку;

– развитие таких личностных качеств как самостоятельность, независимость, способность к самооценке собственных возможностей в использовании информационных технологий, уверенность в их выборе и реализации в учебных ситуациях по изучению иностранного языка.

Личностно-ориентированный подход влияет на принципы обучения. К основным принципам, обеспечивающим эффективность процесса формирования информационной компетентности учителя иностранного языка, можно отнести следующие:

– принцип доступности, который обуславливает отбор технологий формирования информационной компетентности студента на основе учета реальных возможностей, индивидуальных особенностей личности обучаемого;

– принцип практико-ориентированного подхода в обучении предполагает соотношение содержания обучающего компонента методики формирования информационной компетентности с конкретной учебной и педагогической деятельностью обучаемого студента – будущего педагога;

– принцип дифференциации обуславливает реализацию технологии формирования информационной компетентности студента с учетом личностных приоритетов обучаемых и ее коррекцию в зависимости от познавательных возможностей и особенностей студентов. Использование новых информационных технологий – это многовариантный банк учебных заданий и

контрольных вопросов, в широких пределах варьируемый темп подачи учебного материала, дозирование объема помощи, что позволяет существенно улучшить качество обучения в условиях разноуровневого обучения;

– принцип диалогичности предполагает многоплановую «интерактивность» процесса формирования информационной компетентности студента как в процессе работы обучаемого с новыми информационными технологиями, так и в процессе общения с педагогом и/или со своей группой. Особую актуальность данный принцип приобретает при изучении иностранного языка, так как цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции;

– принцип коммуникативной направленности обучения иностранному языку предполагает подготовку студентов – будущих учителей иностранного языка к реальной межкультурной коммуникации средствами информационных технологий, т.е. содержание культурного компонента приобретает особое значение;

– принцип ориентированности обучения на развитие личности означает, что применение информационных технологий при изучении иностранному языку изначально должно быть нацелено на развитие личности, выявление особенностей обучаемого (способностей, интересов, потребностей) как субъекта, признание его субъективного опыта как самобытности и самоценности, построение педагогических воздействий с максимальной опорой на этот опыт. Информационные технологии в личностно-ориентированном обучении предполагают не только накопление иноязычных знаний, умений, но и непрерывное формирование механизма самоорганизации и самореализации будущего педагога, развития его познавательных способностей.

Реализация личностно-ориентированного подхода в процессе формирования информационной компетентности студентов – будущих учителей иностранного язы-

ка предусматривает соблюдение следующих педагогических условий:

- учет образовательных потребностей и индивидуальных особенностей студентов при применении информационных технологий в практике изучения иностранного языка;

- информационная компетентность преподавателей вуза, их готовность к применению информационных технологий в практике вузовского образования;

- интеграция информационного компонента в содержание профессиональной подготовки учителя иностранного языка в рамках инвариантной и вариативной части;

- создание учебно-методической базы для применения информационных технологий в обучении иностранному языку;

- мониторинг информационной компетентности студентов педагогического вуза.

Личностно-ориентированный подход проявляется и в содержании модели формирования информационной компетентности, и, прежде всего, в компонентном составе содержания обучения в рамках вариативного и инвариантного компонентов, которое должно быть универсальным, инвариантным, целостным, и вместе с тем – индивидуально востребованным, личностно-значимым для каждого студента. Для этого учитываются интересы и волнующие студентов проблемы, предусматриваются такие материалы, которые апеллируют к личному опыту студентов, к их чувствам и эмоциям, побуждают к выражению собственного мнения, оценки, что стимулирует формирование ценностных ориентаций.

Вариативным компонентом модели формирования информационной компетентности учителя иностранного языка является спецкурс «Английский язык + компьютер», разработанный нами и апробированный в рамках факультета дополнительных профессий педагогического вуза. Инвариантным компонентом является базовый курс информатики (ТАСО) для студентов 2-го курса всех факультетов педагогического вуза, а также практический

курс английского языка для студентов всех курсов.

Выделенные нами условия и принципы личностно-ориентированного подхода оказывают непосредственное влияние и на технологическую составляющую модели формирования информационной компетентности студентов – будущих учителей иностранного языка, которая может быть представлена совокупностью средств, форм и методов обучения.

В психолого-педагогической литературе накоплен огромный арсенал методов и форм обучения, воспитания и развития обучаемых. Мы выбрали из всего разнообразия инновационных направлений в развитии современной дидактики такие формы организации обучения на занятиях курса «Английский язык + компьютер» как проблемная лекция, лекция-визуализация, семинар-диспут, семинар – компьютерный практикум, лабораторная и самостоятельная работа, практические занятия.

При применении информационно-коммуникационных технологий эти формы обучения становятся более многогранными и ориентируются, прежде всего, на активизацию познавательной деятельности студентов, в то же время они наиболее легко вписываются в учебный процесс.

Среди всего многообразия современных информационных средств обучения для организации учебного процесса по каждому разделу курса «Английский язык + компьютер», нами были выбраны: программные средства поддержки лекционного курса; тестирующие программные средства; электронные учебники, справочно-информационные системы, электронные словари и энциклопедии; компьютерные обучающие программы по английскому языку; ресурсы и услуги Интернет, электронная почта.

Планируемым результатом внедрения разработанной модели является повышение уровня информационной компетентности студента – будущего учителя иностранного языка, т.е. высокий уровень мотивации к применению информацион-

ных средств в своей учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности, а также способность целесообразно использовать информационно-коммуникационные технологии в своей учебной и будущей профессиональной деятельности.

Экспериментальная работа по внедрению в учебно-воспитательный процесс факультета дополнительных профессий педагогического вуза разработанной нами модели формирования информационной компетентности и экспериментальному обоснованию педагогических условий эффективности разработанной модели формирования информационной компетентности студентов – будущих учителей иностранного языка осуществлялась в четыре этапа и проводилась на базе факультета дополнительных профессий Марийского государственного университета в период с 2004 г. по 2008 г. Всего в эксперименте участвовало 97 студентов.

В системе преподавания иностранных языков уже давно созданы методики, претендующие на статус технологии, т.е. обладающие высокой степенью надежности, стабильности и воспроизводимости результатов. Мы относим сюда, прежде всего, личностно ориентированный подход при обучении иностранному языку, включающий метод проектов, обучение в сотрудничестве и разноуровневое обучение. Причем, внедрение новых информационных технологий в процесс обучения позволяет наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в личностно-ориентированных технологиях, а также раскрыть в полной мере педагогические, дидактические функции этих технологий, реализовать заложенные в них потенциальные возможности.

На этапе формирующего эксперимента занятия курса «Английский язык + компьютер» проводились с применением данных технологий личностно-ориентированного обучения, которые, по мнению Е.С.Полат, наиболее легко вписываются в учебный процесс по иностранному языку и являются

одними из наиболее эффективных технологий обучения иностранному языку в условиях информатизации образования [5].

На этапе обобщения результатов экспериментальной деятельности были подведены итоги эксперимента через реализацию многоаспектного мониторинга. Для реализации мониторинга нами в течение эксперимента создавался банк диагностических методик для определения уровня сформированности основных компонентов информационной компетентности учителя иностранного языка – мотивационного, когнитивного, поведенческого и личностного. Мониторинг проводился в 3 этапа и включал в себя диагностику развития каждого компонента информационной компетентности.

Результаты проведения стартового мониторинга показывают, что в рамках традиционной системы профессиональной подготовки педагога недостаточно эффективно происходит формирование когнитивного, поведенческого и личностного компонентов информационной компетентности студентов – будущих учителей иностранного языка.

Экспресс-диагностика проводилась на формирующем этапе экспериментальной работы и была направлена на выявление наиболее значимых личностных качеств учителя иностранного языка и показателей развития информационной компетентности студентов экспериментальной группы. Для оценки информационной компетентности у студентов на данном этапе мы использовали следующие виды оценочных средств: творческие задания на практических занятиях по английскому языку, научные сообщения на английском языке, ролевые (деловые) игры, наблюдение. Данный вид диагностики направлен, прежде всего, на поддержание интереса и развитие умений и навыков применения информационных технологий в учебной деятельности по иностранному языку.

Для контрольной диагностики и выявления наиболее значимых показателей

развития информационной компетентности учителя иностранного языка в динамике нами были составлены анкеты для студентов, разработаны схемы оценивания презентаций Power Point, проведена работа по оцениванию результатов работы с компьютерными обучающими программами и тестирующей программой TOEFL, также применялись тесты, составленные Н.И.Гендиной [2].

Анализ результатов мониторинга показывает, что наиболее значимыми показателями формирования информационной компетентности, по результатам эксперимента, являются поведенческий и когнитивный, так как общее количество студентов, имеющих высокий уровень по этим показателям, увеличилось на 41,7% и 58,3% соответственно. Количественный состав в группе со средним уровнем сформированности поведенческого компонента на конец эксперимента сократился на 41,6%, эти студенты перешли на высокий уровень. Количество студентов с низким уровнем по когнитивному показателю понизилось на 43%. В результате реализации разработанной нами модели уровень информационной компетентности студентов экспериментальной группы повысился: количество студентов с высоким уровнем увеличилось на 35,4%, количество студентов со средним уровнем увеличилось на 22,4%, количество

студентов с низким уровнем понизилось на 13%.

Таким образом, итоги опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности апробации разработанной модели формирования информационной компетентности студентов – будущих учителей иностранного языка на основе лично-ориентированного подхода.

Литература

1. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11.
2. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учебно-метод. пособие / Н.И.Гендина, Н.И.Колкова, И.Л.Скипор, Г.А. Стародубова. – 2-е изд., перераб. – М.: Школьная б-ка, 2003. – 296 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 № 393 // Учительская газета. – 2002. – № 31.
4. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5 – С. 3–12.
5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с. ■

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Е.Н.Ляшко

Ключевые слова: системное мышление, системный подход, компетенция, ситуативно-заданный подход.

Повышение эффективности и качества российской системы высшего педагогического образования в процессе его модернизации, особенно в условиях использования новейших информационных технологий, требуют умений

работать с разнообразной информацией, принимать аргументированные решения и особенно умений мыслить системно, опираясь на знания и опыт, рассматривая всё многообразие действующих факторов и прогнозируя дальнейшие их изменения,

что ценится значительно выше, чем просто эрудиция, обладание широким спектром профессиональных знаний. Усложнение задач и проблем, вставших перед обществом в XXI веке, очень часто требуют именно системного подхода и, соответственно, системного мышления в процессе их решения.

Таким образом, одной из главных целей современного образования является создание такой системы обучения, которая обеспечивала бы развитие личности с высокой культурой мышления, позволяющей решать проблемы в различных сферах науки и жизнедеятельности. Система высшего образования должна создавать и реализовывать условия для овладения обучающимися не только знаниями и умениями, но и эффективно развивать продуктивное мышление [2]. Одним из важнейших видов эффективного мышления, востребованного на современном этапе, является системное мышление, позволяющее эффективно решать задачи различной проблемности и сложности.

Системный способ мышления стал выражением духа современной эпохи. Развитие системного мышления является одной из стратегических задач современного образования. Для успешной реализации этой приоритетной задачи необходима подготовка высококомпетентных педагогов, способных разработать и внедрить новые методы и формы обучения и воспитания детей и подростков. Современный педагог должен не просто владеть отдельными технологиями, методами и методиками обучения и воспитания, знать особенности общей, возрастной, специальной педагогики и психологии, но и уметь системно применять педагогические технологии, позволяющие учитывать индивидуальные особенности детей как в психическом, так и физиологическом развитии, учитывать их социальные условия развития. Создание таких технологий требует овладения системным мышлением, которое подразумевает овладение системным подходом и

анализом. Необходимо развивать не только умения, связанные с реализацией системного способа мышления, но и потребность в дальнейшем саморазвитии и совершенствовании данного вида мышления.

Педагог XXI века – это не только преподаватель, воспитатель, но педагог-исследователь, для которого исключительное значение имеет методологическая культура, в основе которой также должно лежать высокоразвитое системное мышление.

В этой связи особое значение приобретают психолого-педагогические исследования проблем развивающего обучения, и в первую очередь, развития системного мышления обучающихся, разработка модели обучения, опирающегося на нетрадиционные принципы усвоения знаний и умений, дающего студентам – будущим педагогам «инструмент» поддержания и повышения эффективности системного мышления, столь необходимого для решения педагогических задач, стоящих перед современным образованием.

Перестройка системы образования, которая была предпринята в последние годы, не обеспечивает организацию такого уровня познавательной деятельности студента в вузе, в основе которой лежат принципы системного анализа и результатом которой является системное педагогическое мышление как важнейший компонент развивающего обучения.

Таким образом, на данном этапе развития педагогической науки одной из проблем подготовки студентов – будущих педагогов является необходимость целенаправленного развития умений системного мышления.

В связи с актуализацией изучения систем, сформировался системный подход – одно из главных методологических направлений науки, способ познания, определяемый гносеологической установкой рассматривать «предмет как систему» и предполагающий соответствующую логику исследовательской программы (познавательные процедуры).

Системный подход дает возможность наиболее полного исследования педагогических систем, нацеленного на выявление их структурных составляющих, закономерностей соединения частей структуры в целое, их организацию, законы структуры и т.д.

Системный анализ объектов предполагает:

- эмпирическое выделение предмета-системы из среды и параметрическое его описание как целостности;

- выделение структуры системы и её иерархии;

- исследование структуры системы – ее элементов, их свойств и связей (структурных – системообразующих и генетических – формирующих структуру);

- исследование цели системы и ее целесообразного функционирования;

- исследование развития системы.

Таким образом, системный анализ – это комплексное рассмотрение всех вопросов, имеющих отношение к факту или явлению, а также внутренних и внешних связей этого факта (или явления). Принцип системности требует разностороннего анализа, т.е. использования всех основных форм анализа [5].

Для современного этапа развития педагогики также характерно применение компетентностного подхода. Данный подход в обучении наиболее широко стал применяться в 60–70-е годы прошлого столетия, в связи с повышением уровня требований, предъявляемых к качествам (компетенциям) работников, и до настоящего момента продолжают процессы осмысления содержания данного понятия [3].

В педагогике принята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, также способы выполнения деятельности.

Формирование системного мышления выступает как составная часть системы развития профессиональной компетенции. Понятие «системное мышление» употребляется в двух смыслах. В одном смысле,

когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-компетентностный уровень специалиста, здесь речь идет об особенностях мышления, выражающих его «качественный» аспект. В другом смысле, когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером педагогической деятельности, здесь имеется в виду предметный аспект. Но чаще всего понятие «системное мышление» употребляется одновременно в обоих этих смыслах. Таким образом, употребление термина «системное мышление» говорит о высококомпетентном педагоге. Интуитивно имеются в виду некоторые особенности мышления педагога, которые позволяют ему успешно решать педагогические задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно, оригинально решать как обычные, так и нестандартные задачи. Таких педагогов обычно характеризуют как людей, по-особому системно видящих свою деятельность и способных к системному подходу в решении возникающих задач.

Таким образом, системное мышление является ключевой компетенцией, т.е. наиболее универсальной по своему характеру и степени применимости.

По нашему мнению, для развития системного мышления требуется формирование следующих компетенций:

- компетенции в системном подходе и анализе:

- умения рассмотреть педагогическое явление, процесс как систему;

- умения выделять базовые элементы системы;

- умения рассмотреть систему как в статике, так и в динамике;

- умения творчески применять ранее усвоенные знания в условиях системного анализа;

- умения критически оценивать ситуацию в условиях системного подхода к анализу явлений, процессов;

- умения и способности к рефлексии в условиях реализации системного подхода к анализу явлений, процессов;

– умение проанализировать и прогнозировать развитие системы;

- компетенции в области рефлексии:

– умения осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний и имеющейся информации;

– умения выделять область необходимых знаний для решения поставленной задачи;

– умения оценивать возможность использования уже имеющихся знаний для решения задачи;

- компетенции в области критического мышления:

– умения выявлять и разрешать противоречия в проблемных ситуациях;

– умения изменять выбранные взгляды и позиции на проблему;

– умения формулировать задачу, решение которой требует либо нового, либо нестандартного способа действия;

– умения менять точку зрения на явление на противоположную и находить аргументы в пользу обеих точек зрения;

- личностная компетенция:

– умения и навыки самосовершенствования;

– умения целеполагания и поддержания положительной мотивации к дальнейшему применению и саморазвитию умений системного анализа.

Таким образом, компетентностный подход в подготовке будущих педагогов предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а развитие у будущих выпускников профессиональной компетентности, включающей и одну из основных компетенций – системное мышление.

Компетенция системного мышления развивает способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности [4] на основе использования опыта, элементами которого является и опыт, полученный в ходе реализации ситуационно-задачного подхода в обучении, и собственный опыт учащихся.

Организация образовательного процесса, направленного на развитие системного мышления, заключается в создании условий развития у обучаемых опыта самостоятельного решения диагностических, познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем.

Одним из методов, позволяющих эффективно развивать системное мышление студентов, является метод анализа педагогических ситуаций. Суть его заключается в том, что студентам предлагают осмыслить реальную ситуацию – диагностическую, педагогическую или жизненную, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходим при разрешении данной ситуации. При этом сама ситуация не имеет однозначных решений.

Под термином ситуация мы будем понимать некоторое состояние протекающего педагогического процесса, являющееся относительно устойчивым и содержащим в себе некоторое противоречие, которое должно разрешиться. Это состояние также отличается неоднозначностью дальнейшего развития, развертывания и неоднозначностью происхождения. Существование и разрешение педагогических ситуаций принципиально важно для дальнейшей деятельности студентов, так как её неправильное и несвоевременное разрешение может привести к невозможным потерям. Таким образом, педагогическая ситуация характеризуется нестационарным, временным состоянием, которое должно измениться в соответствии с реализуемыми педагогом задачами.

Метод ситуативного анализа предполагает дискуссию по поводу возникающей проблемной ситуации. Высоко развитое системное мышление позволяет наиболее быстро и эффективно разрешить противоречие, заключенное в ситуации. Это обуславливает, во-первых, освоение студентами – будущими педагогами наиболее

современных методов анализа сложных систем. Во-вторых, это позволяет развивать основные компетенции современного педагога.

Для эффективного анализа предъявленной ситуации студент должен уметь осуществлять проблемное структурирование, т.е. уметь:

- определять структуру ситуации, внутренние связи, характер взаимодействия с окружающей средой;
- причины, которые привели к данной ситуации;
- выделять весь комплекс проблем, включенных в ситуацию, их взаимосвязи, а также возможные пути развития и разрешения данных проблем;
- диагностировать состояние участников ситуации, а также содержание их деятельности;
- прогнозировать дальнейшее изменение ситуации.

Для развития потребности в применении системного подхода и системного анализа педагогических ситуаций и педагогической деятельности в целом, необходимо и развитие критического мышления. Критическое мышление имеет в своей основе умения и навыки рефлексивно-оценочной деятельности. Оценочная деятельность – это активное взаимодействие человека с окружающим миром, направленное на выявление его качественной неоднородности. Критическое мышление – это поиск здравого смысла: как рассудить объективно и поступить логично, с учетом как своей точки зрения, так и других мнений, умение отказаться от собственных предубеждений. Критическое мышление способно выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что весьма существенно при использовании системного анализа.

Как показывает проведенное исследование, ориентация студентов – будущих педагогов на саморазвитие и повышение эффективности системного мышления должна основываться на интеграции [1], т.е. объединении в целое процессов разви-

тия системного мышления, критического мышления и рефлексии.

Для системной оценки педагогических ситуаций необходимо в процедуру обучения ввести составление протокола, который включает следующие разделы:

- обзор общего материала ситуации, подлежащей анализу, формулирование основных целей, темы, требующей изучения;
- определение процедуры анализа, возможных источников информации;
- формулирование главных вопросов, которые обучающийся должен иметь в виду в процессе сбора фактического материала;
- разработка плана и формата ответа или доклада.

Использование интеграции педагогических условий: для развития и саморазвития системного мышления требуется опора на самостоятельно «добываемое» студентом новое знание, которое является одним из возможных вариантов, которые требуют как системного анализа, так и постоянной рефлексии.

– Использование многообразных источников знания, в качестве которых выступают полученные на лекциях знания, статистические материалы, высказывания участников обсуждения.

– Активизация творческого познания, что проявляется в реализации индивидуального творчества студента и включение его в коллективное творчество благодаря свободной обстановке высказывания идей.

– Стимулирование коллективной познавательной деятельности. Коллективность познавательной деятельности с использованием многообразных форм: обмен мнениями, обсуждение, мозговая атака, выделение подгрупп, игровое взаимодействие т.п. Коллективность является важнейшей предпосылкой синергетического эффекта, т.е. умножения усилий участников обучения и умножения получаемого познавательного результата.

– Форсирование процесса получения навыков системного мышления посред-

втом погружения в ситуацию. Погружение в ситуацию позволяет интерпретировать логические модели познания. Здесь довольно быстро включаются механизмы образного, инсайтного познания. Мышление здесь перестает быть линейным. Оно становится контурным, позволяющим видеть и анализировать как структуру системы, так и внутрисистемные связи и динамику её развития.

Таким образом, развитие системного мышления, необходимое для достижения цели социального заказа на высококомпетентного педагога, по нашему мнению, можно реализовать, опираясь на ситуативно-задачный подход, поскольку он:

- дает ответы на запросы новой парадигмы образования;
- позволяет быстро и качественно обновлять содержание образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность;
- развивает способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций;
- характеризуется возможностью переноса развитой компетентности в условия,

отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла;

Таким образом, в условиях интеграции компетентностного и ситуативно-задачного подходов удается осуществить педагогическую ориентацию на развитие и саморазвитие системного мышления студентов.

Литература

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань, 1988.
2. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов: учебное пособие для студентов пединститутов. – Казань, 1982.
3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – 204 с.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
5. Формирование системного мышления в обучении: учеб. пособие для вузов / под. ред. проф. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с. – (Серия «Педагогическая школа XXI век»).

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПО МЕТОДИКЕ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

Р.Р.Каримов

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность учителя физической культуры, педагогика сотрудничества, рефлексия.

Происходящая в настоящее время в России модернизация в системе профессионального образования, изменение образовательной стратегии ставит перед вузами следующие задачи: ведение подготовки профессионально и личностно компетентного, способного самостоятельно мыслить и действовать, ставить и решать разнообразные профессиональные задачи специалиста.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» сказано: «Школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности...». Там же отмечена необходимость опережающего развития профессионального образования, повышения качества профессиональной подготовки с ориентацией ее на международные

стандарты, говорится о том, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, способные эффективно выполнять профессиональную деятельность специалисты.

Молодой специалист, будь то учитель физической культуры или тренер-преподаватель, впервые переступая порог образовательного учреждения, ДЮСШ, спортивного клуба или зала спортивных секций, встречает множество барьеров на пути своего профессионального становления. У него нет опыта общения с детьми, нет опыта сравнения и анализа урочных и тренировочных занятий, выхода из сложившихся непредвиденных ситуаций и т.д., что не только приводит к потере интереса к профессиональной деятельности, но и зачастую служит причиной ухода от избранной профессии.

Причинами такого проявления, как показывают исследования, являются: случайность сделанного профессионального выбора, внешнее принуждение к такому выбору, изначальная неспособность к освоению данной сферы деятельности, наличие отрицательного опыта, повлекшего формирование синдрома несостоятельности во время педагогической практики (Р.М.Асадуллин, В.А.Сластенин) [1].

Модернизация современного образования выдвигает принципиально новые требования к учителю физической культуры, особенно в области изменения набора качеств профессиональной компетентности. Он должен обладать теоретической, технической, коммуникативной, методической, психологической, практической, рефлексивной и другими видами компетентности. Следовательно, существующие традиционные подходы, направленные на усвоение студентами определенной суммы знаний и умений, необходимых в их будущей профессиональной деятельности, теряют свои позиции и требуют пересмотра современной отечественной системы подготовки будущих учителей физической культуры. Требуется переход от знаниевой парадигмы к компетентностной.

Компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [4].

Нами под компетентностью понимается внешняя характеристика и внутренняя оценка личностных качеств субъекта, его знаний, умений, навыков и способностей, формирующихся в процессе профессиональной подготовки и представляющих собой системное проявление, позволяющее ему успешно решать функциональные задачи, являющиеся сущностью профессиональной деятельности.

Тезаурус, умения, навыки, мотивы, способности, ценности и убеждения рассматриваются в Глоссарии терминов ЕФО, (Европейский фонд образования, 1997) как возможное составляющее компетентности, но это еще не является свидетельством субъекта компетентного. Компетентным он (субъект) должен стать в ходе его профессиональной подготовки.

Характеристика, даваемая субъекту в итоге оценки результативности его деятельности, отражает способность выполнять трудовые функции эффективно и его соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.

Объективная внутренняя оценка субъекта своих знаний, умений, навыков, возможностей, способностей и других личностных качеств должна эффективно сказываться на выполнении профессиональных функций.

Под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального

и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [3].

Профессиональная компетентность учителя физической культуры означает интегративную способность его (выпускника высшего учебного заведения) выполнять профессиональные функции на уроке, обеспечивать процессы стимулирования учебной активности, создавать условия для развития автодидактики, умения направлять развитие учащегося от внешней оценки к самооценке и обеспечивать его самореализацию и саморазвитие.

Профессиональная компетентность означает интегративную способность специалиста (выпускника учебного заведения) выполнять социальные и профессиональные функции на уровне, обеспечивающем его максимальную самореализацию и саморазвитие, при сочетании профессиональных и надпрофессиональных качеств. Под профессиональной компетентностью учителя нами понимается интегральная характеристика, определяющая способность учителя решать профессиональные проблемы, задачи и умение создавать образовательную, развивающую среду, которая позволяет обучающимся достичь высоких образовательных результатов в обучении и воспитании.

В свете этого возрастает роль подготовки будущего специалиста физической культуры, обладающего профессиональной компетентностью.

Поэтому, на наш взгляд, данная проблема особо актуальна в рамках высшей школы, где ведется подготовка будущих учителей физической культуры.

Как один из способов разрешения данной проблемы в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры нами используется методика педагогики сотрудничества. Под педагогикой сотрудничества понимается «составная часть общей педагогики, позволяющая организовать учебный процесс, способствующий целостному представлению об изучаемом предмете и сочетающий в себе деятельность обучающихся и преподавателей».

Педагогика сотрудничества – это сближение основ наук, изучаемых в условиях вуза, с методами обучения [2]. Она побуждает обучающихся к творчеству, помогает усвоению знаний студентом, вместе со всеми обучающимися позволяет глубоко понять и лично принять учебный материал, дает возможность в собственной деятельности и безопасной обстановке применить, проверить, проанализировать и оценить меру его усвоения. Вместе с тем, использование данного метода способствует формированию самостоятельности как качества личности будущего специалиста (учителя, тренера-преподавателя), т.е. приобретения умения выстоять в различных по сложности условиях и выйти из сложившихся непредвиденных ситуаций, умения отстаивать свою точку зрения и реализовать свои возможности. Все эти качества являются неотъемлемыми компонентами профессиональной компетентности специалиста.

Педагогике сотрудничества чужда бесплодная активность обучающихся. Считаем, что нельзя говорить о педагогике, в какой бы то ни было области, не учитывая постоянно изменяющийся мир фактов и идей, при этом нельзя избежать и соприкосновения с некоторыми проблемами, связанными с генезисом знаний и научной мысли.

К основным принципам педагогики сотрудничества следует отнести:

«1. Непременное сочетание индивидуальной деятельности обучающегося с парной, групповой и фронтальной деятельностью обучающихся. На всех этапах должны обеспечиваться равные права (по объему и активности изучаемого материала, по временным критериям, по взаимоконтролю и самооценке знаний и др.).

2. Принцип единения. Суть его заключается в том, что педагогика сотрудничества не отвергает ни один из основных принципов педагогики, она лишь совершенствует, развивает и использует их в новом толковании.

3. Принцип реализации идеи укрупнения дидактических единиц усвоения знаний через организацию (конструирование) занятий по методике педагогики сотрудничества.

4. Проявление интереса обучающихся к формам организации их деятельности, основанной на методике педагогики сотрудничества».

В этом заключается новая формула в педагогике – педагогика сотрудничества.

На факультете физической культуры Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акумуллы методика педагогики сотрудничества внедрена в учебно-тренировочный процесс подготовки будущих учителей физической культуры, занимающихся по специализации «Спортивные единоборства» (кикбоксинг, бокс, борьба).

Предлагаемую методику мы подразделяем на пять этапов:

Первый этап (1 курс) – используется рефлексивно-оценочный метод:

а) в конце каждого тренировочного занятия студенты обучаются основам рефлексии и самооценке, которая проводится устно-групповым методом;

б) один раз в неделю на теоретических занятиях изучаются имеющиеся в литературных источниках методики и формы подготовки к профессиональной деятельности специалистов физкультурного профиля с последующей устной и групповой рефлексией – осуществляется развитие теоретической компетентности, которая, в свою очередь, способствует развитию коммуникативной компетентности. В конце тренировочных занятий обучаемые получают задание на дом (например, письменную рефлексии по проведенным занятиям). Большинство ученых-психологов и педагогов, в том числе и Ф. Кортахен, отмечают, что письменная рефлексия является наиболее важной, а значит – эффективной для развития личности.

Рефлексия – основа педагогической деятельности на всех ее этапах: от постановки цели до получения и анализа результата.

В нашем случае письменная рефлексия ведется в обычном дневнике. Дневник имеет два раздела. В первом разделе производится запись ответов на следующие вопросы:

а) чему я хотел научиться?

б) чему я научился?

в) как я пытался этому научиться?

г) что мне помогло или мешало научиться?

д) какие положительные обучающие моменты педагога можно выделить?

ж) какие недостатки способа проведения занятия я видел?

з) какие способы решения недостатков я бы принял?

е) какие решения мне необходимо принять относительно последующего занятия?

Во втором разделе производится запись ответов на вопросы:

а) САН (самочувствие, активность, настроение);

б) сон;

в) аппетит;

г) контроль веса;

д) краткая характеристика проделанной работы (нагрузки);

Рефлексия предполагает умение обнаруживать проблемные ситуации в собственной деятельности, анализировать их причины и осуществлять поиск вариантов их решения.

Рефлексия понимается нами как способность индивида обращаться к своему внутреннему миру, к своему опыту мышления, деятельности, переживаний. Это способность обнаруживать недостаточность прежних средств и способов действия в условиях другой задачи и выходить за границы имеющихся знаний в поисках новых, без которых невозможно успешно действовать в иной ситуации, а также осмысление индивидом своих действий, средств и ограничений в средствах других людей.

Формирование рефлексивных умений в процессе обучения рассматривается как цель и стратегия обучения на любой стадии

ступени, поскольку итогом рефлексивного поиска является «активно сконструированное знание». Оно связано с собственными интересами обучающегося и ранее полученными знаниями, освоенным опытом.

Важным условием рефлексивного обучения является рассмотрение реальной ситуации. Задача преподавателя нацелить студентов на то, чтобы они выбрали наиболее значимую для них ситуацию или проблему. Общее требование – максимальная конкретность того, что произошло или выполнено. Чем конкретнее описание ситуации или задания, которое предлагает студент, тем больше шансов, что преподавателю удастся реализовать обучающие цели.

По мнению группы авторов (Р.М.Грановская, Ю.С.Крижанская, И.Н.Семенов, С.Д.Степанов и др.) рефлексия учителя – это «переосмысление стереотипов личного педагогического опыта. **Второй этап** (2 курс) – студенты проводят подготовительную часть тренировочных занятий с последующей групповой устной рефлексией совместно с тренером-преподавателем и получением на дом письменной рефлексии. На данном этапе осуществляется совершенствование теоретической и развитие практической компетентности.

Третий этап (3 курс) – помимо подготовительной части студенты проводят специальную подготовительную часть разминки:

а) специальные задания и подвижные игры, способствующие решению задачи основной части тренировочных занятий;

б) физические упражнения, развивающие морально-волевые качества, характер и т. д.

в) в период прохождения педагогической практики в школе привлекаются к непосредственному участию в проведении уроков физической культуры и тренировочных занятий;

г) ведут активную познавательную деятельность путем изучения научно-методической литературы и публично защищают рефераты по заданной теме.

Рефлексия данного этапа заканчивается аналогично второму этапу. На данном этапе осуществляется совершенствование теоретической, практической и развитие методической компетентности.

Четвертый этап (4 курс) – усвоение сути каждого этапа предлагаемого метода существенно облегчает овладение следующим, т.е. четвертым этапом:

а) в прохождении педагогической практики в школе;

б) самостоятельным проведением основной части тренировочного занятия;

в) в участии в судействе школьных и внутривузовских соревнований;

г) активно ведут поисковую научно-исследовательскую работу по теме курсовых работ и выступают с докладами;

д) защищают курсовые работы по выбранной теме.

На четвертом этапе, помимо устной групповой рефлексии ведется и индивидуальная рефлексия по проведенным записям в дневнике, где более полно студент может выразить свои мысли о проделанной работе.

На данном этапе осуществляется совершенствование практической, методической и развитие научно-исследовательской компетентности.

Пятый этап (5 курс) – является конечной целью развития профессиональной компетентности учителя. На данном этапе студенты:

а) проводят уроки по физической культуре и тренировочные занятия во время прохождения педагогической практики в общеобразовательных школах;

а) проводят тренировочные занятия во время прохождения педагогической практики в ДЮСШ и спортивных клубах городов и районов;

б) ассистируют тренера-преподавателя в проведении тренировочных занятий;

в) выступают с докладами перед группой по теме выпускной квалификационной работы;

г) защищают выпускные квалификационные работы.

Рефлексия данного этапа заканчивается аналогично четвертому этапу. На данном этапе осуществляется совершенствование всех компетентностей и развитие психологической компетентности.

Опыт работы показывает, что методика педагогики сотрудничества, в основе которой лежит собственное участие обучающихся в образовательном процессе в качестве учителя и тренера-преподавателя, уже с первого года обучения позволяет формировать профессиональную компетентность. Это подтверждается экспертной оценкой, отзывами учителей и тренеров-преподавателей в период прохождения студентами педагогической практики в общеобразовательных школах, ДЮСШ и проведенными нами исследованиями.

Проведенные нами наблюдения показывают, что педагогика сотрудничества выступает не только как один из путей развития профессиональной компетентности обучающихся на занятиях, но и как движущая сила в развитии творческой инициативы учителя и тренера-преподавателя.

Рефлексивная позиция студента в процессе участия и изучения дисциплины на протяжении всех этапов является условием формирования адекватной «Я»-концепции, формирует рефлексивную готовность к профессиональной деятельности, формирует рефлексивный опыт будущего учителя как фактор профессиональной компетентности.

Развитие профессиональной компетентности не ограничивается вышеуказанными этапами, обязательным ее компонентом является участие студентов-спортсменов в соревнованиях, это позволяет глубже осознать и ярче пережить ситуации, возникающие у спортсменов в период подготовки и выступления на соревнованиях. Такой эмо-

циональный отклик и самостоятельно приобретенный опыт помогает в дальнейшем в собственной тренировочной работе отыскать оптимальные пути решения проблем в профессиональной деятельности.

Таким образом, предлагаемая методика является одним из путей формирования профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры и тренеров-преподавателей, которая заслуживает внимания и внедрения в образовательную систему вузов спортивного профиля, осуществляющих подготовку педагогов по физической культуре и спорту.

Литература

1. Асадуллин Р.М. Профессиональная педагогическая подготовка в переломные периоды развития общества / Р.М.Асадуллин, Э.Ш.Хамитов, В.С.Хазиев. – Уфа: Китап, 2001. – 264 с.
2. Ефремов А.В. Технология педагогики сотрудничества: Математика, физика, химия: Учебное пособие для учащихся 9–11 классов. – Казань: Магариф, 2004. – 183 с.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф.Радионой и проф. А.П.Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. – 395 с.
4. Вестник образования № 7: Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И.Кузьмина, В.Л.Матросова, В.Д.Шадрикова. – Апрель, 2007.
5. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 6 (12)).
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф.Радионой и проф. А.П.Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 392 с. ■

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Т.Е.Седанкина

Ключевые слова: рефлексивные умения, рефлексивная компетентность.

Основной целью Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. является обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании [10]. По утверждению И.А.Зимней, «В последнее десятилетие в России, особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» [9] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [3] и целого ряда других работ (В.И.Байденко, В.А.Болотов, В.В.Сериков, И.А.Зимняя, Ю.Г.Татур, Ю.В.Фролов, А.В.Хуторской, В.Д.Шадриков и др.), происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся» [1, с.1]. Этот процесс не мог не затронуть и Вооруженные Силы Российской Федерации.

В «Организационно-методических указаниях по управлению деятельностью военных образовательных учреждений Сухопутных войск в 2008-2009 учебном году», регламентирующих военно-профессиональную подготовку офицеров, отмечается, что целью высшего военного образования является достижение профессиональной компетентности выпускников вузов, которая складывается «...из личностных качеств, общих (универсальных) и военно-профессиональных компетенций, понимаемых как совокупность военно-профессиональных качеств, устанавливаемых по отношению к определенным видам профессиональной деятельности, формирование которых является целями обучения» [6, с.5].

Одним из структурных компонентов военно-профессиональной компетентности

являются рефлексивные умения – сбор, анализ, обработка и интерпретация необходимой информации, приобретение и интегрирование новых знаний, умение всесторонне оценивать обстановку любого уровня сложности, уверенно принимать обоснованные решения, организовывать и практически претворять решения в жизнь на основе глубоких знаний возможностей, форм и способов применения своих сил и средств [5, с.41].

Рефлексивная компетентность – одно из важнейших профессиональных качеств личности будущего офицера, включающая в себя следующие рефлексивные компоненты:

Индивидуально-личностный – базовое свойство личности, заключающееся в осуществлении самопознания, самосознания, формирования внутренней мотивации, позитивной Я-концепции и адекватной самооценки, на базе которых формируются профессиональное самосознание, профессиональная Я-концепция и профессиональная самооценка.

Психолого-педагогический, включающий элементы педагогической рефлексии: социально-перцептивные – умения адекватно оценивать изменения, происходящие в личности подчинённого, в коллективе военнослужащих, в собственной профессиональной деятельности, в себе как профессионале; коммуникативные – способность понимать других людей, умение ставить себя на их место, предугадывать возможные варианты поведения, понимать, что думают о нём подчинённые, обладание коммуникативной компетентностью.

Профессионально-управленческий, предусматривающий обращённость в будущее, видение перспективы (прогностическая рефлексия); чувствительность к

ситуации и гибкость поведения, способность быстро ориентироваться в ситуации и принимать правильное решение (ситуационная рефлексия); развитие лидерских качеств, заключающихся в умении управлять личным составом, способности организовывать людей на решение поставленной задачи и контролировать результаты совместной деятельности, благодарить и поощрять.

Все перечисленные компоненты находятся в тесной взаимосвязи, и развитие одного непременно является толчком к развитию другого. Формирование структурных компонентов профессиональной рефлексии у будущих офицеров представляет собой совокупный результат достаточно сложного и продолжительного процесса их профессиональной подготовки, начинающейся в стенах высшего военного командного училища.

Работа по формированию у будущих офицеров рефлексивной компетентности предполагает определённую логическую структуру организации плановых лекционных, семинарских и практических занятий, стимулирующую курсантов к рефлексии во вводной, основной и заключительной частях.

В начале изучения любой дисциплины учебным планом предусматриваются несколько вводных лекций. Первую вводную лекцию целесообразно начать с перспективной рефлексии, включающей в себя размышление о предстоящей деятельности, о возможном содержании ранее не изучаемой ими дисциплины. Для этого во вводной части лекции целесообразно проведение упражнения «Мои размышления», в ходе которого обучающиеся в рабочих тетрадях записывают свои мысли по поводу предстоящего изучения дисциплины. По окончании изучения предмета курсанты возвращаются к своим записям и, используя элементы ретроспективной рефлексии, анализируют, в чём они были правы, в чём ошибались, о чём даже не догадывались. В ходе организации педагогом перспек-

тивной рефлексии у обучающихся актуализируется её интеллектуальная форма, направленная на анализ возможного предметного содержания впервые изучаемой дисциплины, и личностная форма, благодаря которой курсант пытается определить её значимость для себя как для будущего профессионала.

Организация рефлексии во вводной части последующих занятий осуществляется с небольшими видоизменениями. Для более полного осознания, понимания, структурирования, анализа и оценки знаний, приобретенных на предшествующей лекции, во вводной части очередной лекции (и последующих занятий) проводится ретроспективная рефлексия, которая заключается в приостановке деятельности, выполняемой по учебному предмету и обращению внимания к «разбору предыдущего полета». В данном случае, помимо интеллектуальной и личностной форм рефлексии, у обучающихся актуализируется избирательная форма рефлексии, способствующая выбору варианта ответа на проблемные вопросы преподавателя по материалам предыдущих занятий. Корректирующая форма рефлексии в данном случае выступает средством адаптации ранее полученных знаний к предложенным педагогом новым условиям задачи.

Организация рефлексивных компонентов в основной части занятий имеет существенные отличия, которые будут рассмотрены ниже. Общим же является необходимость активизации ситуативной рефлексии, выступающей в виде мотивации обучающихся на изучение дисциплины (темы), что обеспечивает непосредственную включенность будущих офицеров в учебную ситуацию, осмысление её элементов, анализ происходящего в данный момент, то есть осуществляется рефлексия «здесь и теперь». После изучения (отработки) каждого учебного вопроса как лекционного, так семинарского и практического занятия, преподаватель организует осознание курсантами собственной интеллектуальной

деятельности с помощью текущей рефлексии, предполагающей организацию мыслительной деятельности по типу челнока: а) остановка предметной деятельности; б) активизация рефлексивной деятельности, т.е. возврат внимания к основным элементам учебно-воспитательной деятельности (категориям, понятиям и др.).

Организация рефлексии в основной части лекционного занятия

Основную часть занятия, включающего рефлексивные компоненты, рекомендуется вести с элементами проблемного обучения. Для этого, при организации рассмотрения учебных вопросов лекции, преподавателю целесообразно излагать материал не информационно, давая готовые определения и выводы под запись, в результате чего усвоение знаний будет чисто формальным, поверхностным, бездумным и механическим, а на фоне создаваемых проблемных ситуаций, вовлекая курсантов в активную мыслительную деятельность посредством постановки проблемных вопросов [8, с.57]. Будущие офицеры начинают выдвигать авторские гипотезы, воспроизводя в своей памяти ранее полученные знания, анализируя и объединяя их в единую систему (интеллектуальная форма рефлексии). Например, после изучения на предыдущей лекции понятия «Деятельность», побуждая обучающихся к самостоятельному поиску знаний, предлагается дать определение понятию «Военно-профессиональная деятельность». В аудитории возникает своего рода интеллектуальное напряжение, основанное на сопереживании, соразмышлении, активизирующее рефлексивное мышление каждого курсанта. Активизируется кооперативная форма рефлексии, обеспечивающая объединение двух или более обучающихся для достижения ими общей цели. Не только успешная попытка дать авторское определение, но даже и неудача в одинаковой мере составляет продукт рефлексивного мышления (его интеллектуальной, личностной формы) и должна быть должным образом оценена преподавателем. После

озвучивания нескольких мнений, в учебных тетрадях записывается классическое и наиболее «удачное» определение курсанта, тем самым поощряя мыслительный (рефлексивный) процесс, создавая на занятии обстановку «свободного мышления».

Организация рефлексии в основной части семинарского занятия.

В основной части семинарского занятия целесообразно использовать метод сократических бесед, где будет доминировать не авторитарный поучающий монолог преподавателя, а свободная непринужденная беседа педагога и курсанта или диалог нескольких курсантов между собой, отстаивающих свою точку зрения. В данном случае активизируется противодействующая форма рефлексии, выступающая средством борьбы двух или более субъектов за преобладание своего мнения в поисках истины, с обязательным соблюдением уважительного отношения к мнению других (коммуникативная и кооперативная форма).

Диалог возможен только в товарищеской непринужденной обстановке, когда курсант уверен, что неточное или ошибочное суждение будет поправлено спокойно, без грубости, окрика и унижения. Его не должно смущать то, что мнения у обучающихся могут разойтись. Необходимым условием для ведения дискуссии является создание преподавателем непринужденной обстановки, располагающей к открытому разговору благодаря спокойному тону, выдержанности в поведении, умению обеспечить товарищеский, не оскорбительный характер критики, внимательного отношения к выступлениям обучающихся. Для актуализации кооперативной и состязательной форм рефлексии, обеспечивающих объединение двух или более субъектов для достижения ими общей цели, а также самоорганизации обучающихся в условиях соревнования или соперничества, целесообразно использовать работу в подгруппах (отделениях).

В ходе семинара курсанты выступают с обзором литературы по теме, докладами

и иными формами публичного выступления, в ходе которых будущие офицеры развивают ораторские способности, учатся установлению и поддержанию контакта с аудиторией, руководству и контролю за личным составом. Это те навыки, которые потребуются ему при проведении занятий с подчинёнными в войсках [4, с.30]. Помимо этого, у курсантов развивается психолого-педагогический компонент военно-профессиональной рефлексии, в результате чего будущему офицеру прививаются социально-перцептивные умения, заключающиеся в способности адекватно оценивать изменения, происходящие в поведении слушающей его аудитории в целом и каждой отдельной личности (степень внимательности или отвлечённости), предугадывать возможные варианты их поведения (занялся своим делом, уснул), умении анализировать причины изменения поведения курсантов, понимать, что они думают о нём. Кроме того, развиваются коммуникативные умения, заключающиеся в способности понимать других людей, умение ставить себя на их место (идентификация, эмпатия). Для этого целесообразно после прочтения доклада дать возможность курсанту самостоятельно проанализировать своё выступление, отметив достоинства и недостатки не только содержательного характера, но и умения владеть собственной аудиторией. Вопросы для активизации ретроспективной рефлексии, заключающейся в самоанализе, самокритике и самокоррекции, могут быть следующие: «Как вы считаете, внимательно ли вас слушали товарищи и почему?», «Как вы считаете, что думают о вас как об ораторе ваши товарищи?», «Чего, на ваш взгляд, вам не хватило для того, чтобы заинтересовать аудиторию?».

Организация рефлексии в основной части практического занятия

При проведении основной части практического занятия необходимо введение рефлексивных заданий, заключающихся в анализе и решении практических ситуаций, с помощью которых будущий офицер ста-

вится перед необходимостью осознания и выделения собственных способов умственных действий и сознательной разработки стратегии поведения в ходе решения ситуационных задач. Рефлексивные задания способствуют актуализации рефлексии образа действия как анализа технологий, применяющихся курсантом для достижения тех или иных целей. Она ответственна за правильное использование тех принципов действий, с которыми обучающийся уже знаком. Их решение должно привести к более глубокому осознанию приобретённых в ходе лекционных и семинарских занятий знаний, содействуя индивидуализации подходов к решению ситуационных задач, выявлению субъективных стратегий, персонифицируя субъекты познавательной деятельности (личностная и интеллектуальная форма рефлексии).

Решение ситуационных задач способствует созданию собственных способов анализа сложных открытых проблемных ситуаций и выработки алгоритмов их решения, что невозможно без систематизации и обобщения ими интеллектуальных и учебных знаний и умений, дающих начало переходу курсантов к саморегуляции собственных когнитивных процедур. Для актуализации кооперативной и составительской форм рефлексии так же рекомендуется использовать работу в подгруппах (парах, отделениях).

Алгоритм совместной деятельности педагога и курсанта в основной части практического занятия по формированию способности к профессиональной рефлексии состоит из нескольких этапов. На первом этапе «Вхождение в деятельность» преподаватель оценивает психологическую готовность курсантов к данному виду работы, ставит цель, оценивает адекватность понимания обучающимися поставленной цели. Задача курсанта – принять цель, осознать ее значимость для дальнейшей деятельности. На втором этапе «Постановка проблемы, поиск ее решения, выход в рефлексию» задачей педагога является:

постановка общей проблемы, предложение для её решения продуктивных задач разного уровня сложности, определение возможных степеней затруднений курсантов, организация учебной деятельности по решению проблемы, выход в рефлексию (индивидуальную, групповую). Курсант на данном этапе анализирует условия задачи; делает попытки ее решения и в ходе этих попыток сталкивается с разного рода трудностями; выходит в индивидуальную рефлексию: проводит анализ, выделяет известное и неизвестное, соотносит выбранные способы и средства с вариантами других курсантов; ищет среди всех предложенных средств и способов оптимальные для решения поставленной проблемы. На третьем этапе «Получение результата» преподаватель организует деятельность по отработке умения решать задачи усвоенным способом; организует контроль и самоконтроль результата. Курсант решает продуктивные задачи, приобретает соответствующие умения на основе полученных ранее способов, осуществляет самоконтроль результата. На четвертом этапе «Рефлективная деятельность» педагог направляет и подводит курсантов к самостоятельному выводу. Курсант самостоятельно делает выводы относительно способов, средств, процесса и результата собственной деятельности; изменений в собственном развитии (достижения, трудности).

В конце каждого учебного занятия проводится ретроспективная рефлексия, направленная на более полное осознание, понимание и структурирование приобретенных знаний, которая так же актуализирует интеллектуальную и личностную формы рефлексии, направленные на анализ предметного содержания изучаемого материала и поиск в нём личностного смысла. Рефлективный анализ позволяет курсантам выявить возможные ошибки, найти причины собственных успехов и неудач, а так же осуществить самооценку (корректирующая, избирательная форма рефлексии).

Для активизации рефлексивной деятельности курсантам задается любой из вопросов, на который каждый должен ответить по цепочке, желательно не повторяясь: «Что нового Вы узнали в ходе проведения лекции?»; «Какие уже имеющиеся знания понадобились Вам на данном занятии?»; «Назовите трудности, с которыми вы столкнулись при изучении данного материала и пути их преодоления?»; «Какие фрагменты изучаемого материала вам непонятны и почему?»; «Какие произошли изменения в ваших знаниях по данному вопросу?»; «Какие знания, полученные на занятии, понадобятся Вам в будущей профессиональной деятельности?»; «О чем Вы думали во время занятия?»; «Что Вам понравилось на занятии больше всего?» и т.п. Одного вопроса, заданного в конце занятия достаточно, чтобы обучающийся стал вспоминать его ход, приемы работы и этапы. Рефлективный анализ позволяет еще раз повторить и закрепить пройденный материал, а если курсант вспомнил весь ход занятия, значит он его осознал. Итак, усвоение знаний происходит только тогда, когда в дело включается направляющая рефлексия. Давая задание на самостоятельную работу, преподаватель предлагает курсантам проанализировать, в каких видах военно-профессиональной деятельности они могут применить приобретённые занятия (перспективная рефлексия).

Организация рефлексивной деятельности может быть различной после проведения одного занятия по теме, после изучения всей темы, после изучения раздела и дисциплины целиком. Рассмотрим возможные варианты.

А) При организации рефлексии для подведения итогов в заключительной части занятия, с целью рефлективного анализа целесообразно использовать рефлексивные упражнения «Обратная связь» [2, с.69], «Моё мнение» для определения степени включенности в занятие и личной значимости информации, для чего курсанты делают записи в тетрадях по заданному преподавателем алгоритму [2, с.47].

Б) При организации рефлексии после изучения темы, занятие целесообразно заканчивать самоанализом состояния знания по изучаемой теме после лекции, семинара, практического занятия, используя рефлексивное упражнение «Оцени себя сам».

В) При организации рефлексии после изучения раздела программы или в заключительной части последнего занятия по изучаемой дисциплине, проводится итоговая рефлексия, отличающаяся от текущей увеличением объема рефлекслируемого материала, а также большей степенью заданности и определенности со стороны педагога. Для её проведения рекомендуем использовать рефлексивную технологию «Чемодан, корзина, мясорубка» [7, с. 90], в ходе которой анализируются полученные знания и оцениваются по степени значимости для дальнейшей профессиональной деятельности.

Данную структуру организации занятий, предусмотренных учебным планом, считаем необходимым осуществлять преподавателями всех дисциплин, включая общие гуманитарные и социально-экономические, математические и естественнонаучные, специальные и общепрофессиональные дисциплины в течении всего срока обучения в вузе на каждом курсе. Подобного рода занятия будут способствовать развитию рефлексивной компетентности как важнейшего профессионального качества личности будущего офицера.

Кроме того, подготовка преподавателей к занятиям с рефлексивными элементами, продумывание проблемных ситуаций, вопросов для рефлексивного анализа обучающихся, управление дискуссиями, побуждение курсантов к рефлексивной мыслительной деятельности является важнейшим средством повышения уровня

рефлексии самих преподавателей. Таким образом, организация и проведение занятия решает комплексную задачу: через развитие обучающихся к саморазвитию обучающихся и через развитие обучающихся, к саморазвитию обучающихся.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8.
2. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса / С.С.Кашлев. – Минск: Высшая школа, 2002. – 95 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 25.
4. Леонтьев Е.Л. Военно-педагогическая подготовка курсантов высших командных училищ и пути её совершенствования: учебное пособие / Е.Л.Леонтьев. – Куйбышев, 1985. – 138 с.
5. Ни А.В. Управление и контроль качества военного образования (монография) – М.: 12 ЦТ МО РФ, 2007. – 126 с.
6. Организационно-методические указания по управлению деятельностью военных образовательных учреждений Сухопутных войск в 2008-2009 учебном году. – М.: 12 ЦТ МО РФ, 2008. – 46 с.
7. Орлова И.В. Тренинг профессионального самосознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В.Орлова. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
8. Развитие тактического мышления у курсантов военных училищ / под ред. В.А.Вострова. – М.: Военное издательство, 1991. – 256 с.
9. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
10. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Т.В.Любова

Ключевые слова: межкультурная компетенция, ценностное отношение, культура, поликультурное образование.

Как показал анализ многих исследований по проблемам педагогики, под педагогическими условиями понимается сегодня совокупность объективных и субъективных факторов, концептуальных педагогических оснований и мер учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих эффективность процесса формирования у обучающихся соответствующих качеств и свойств личности. Анализ психолого-педагогического исследования, наш собственный многолетний педагогический опыт работы в качестве преподавателя английского языка в неязыковом вузе позволил предположить, что наиболее эффективное формирование межкультурной компетенции средствами иностранного языка у учащейся молодежи высшей школы будет возможно при соблюдении следующих условий:

- формирование у студентов ценностного отношения к изучению иностранного языка как средства межкультурной коммуникации;

- овладение в процессе изучения иностранного языка реалиями культуры, этических и моральных ценностей жизни носителей языка;

- насыщение содержания обучения иностранному языку информацией, отражающей культурное многообразие мира;

- сопоставление в процессе обучения элементов культуры другой страны с элементами родной культуры;

- использование в системе поликультурного образования диалогической формы обучения;

- рациональное сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка (в дальнейшем ИЯ).

Подойдя к содержательному анализу вышеперечисленных условий, отметим, что в связи с интеграцией России в мировое экономическое и культурное пространство крайне актуальным становится формирование межкультурной компетенции будущих специалистов, что напрямую зависит и от уровня владения ими иностранным языком в целях профессионального и личного роста. Исходя из профессиональной направленности неязыкового вуза, а также из посыла, что формирование межкультурной компетенции напрямую связано с ценностным отношением субъекта к реалиям окружающего мира, а также формой его активного самоопределения в нем, вышеперечисленные условия мы начинаем с необходимости формирования у студентов ценностного отношения к изучению иностранного языка как средства межкультурной коммуникации.

Устойчивое отношение личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества называются ценностной ориентацией. Именно они, в конечном счете, формируют у индивида последовательность жизненных целей, определяя тем самым его стиль жизни и поведение. И насколько развиты у студента ценностные отношения, ориентации, настолько он быстрее социализируется в обществе. В связи с этим учебный процесс по ИЯ должен определенным образом служить формированию у обучаемого и его мировоззрения, и готовности работать в меняющемся мире, и умений успешно осуществлять различные формы общения и партнерства с представителями иных лингвоэтнокультур.

При организации учебного процесса необходимо, в связи с этим, учитывать, что ценностное отношение – внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений. При этом отношение характеризуется наличием стремления личности, его активности: чем активнее студент, тем в большей степени проявляется его стремление к деятельности, тем ярче выражается его отношение, например, к овладению ИЯ. И это очевидно, что ценностное отношение возникает тогда, когда объекты вовлекаются в тот или иной вид человеческой деятельности. Например, на занятиях по иностранному языку оно формируется в процессе включения студента в разнообразные виды деятельности, такие как: деловые игры, диспуты, конференции, защита рефератов, творческих проектов, языковый практикум с носителями изучаемого языка, где он ориентируется на ценности окружающих, учится учитывать мнение других, соотносить свои поступки с поступками других.

В этом направлении и следует, как нам представляется, актуализировать ценностное ядро содержания курса ИЯ, который, в отличие от других предметов, обладает особым потенциалом в поликультурном воспитании личности студента. В качестве ценностного ядра мы приняли общечеловеческие ценности, которые в свое время предложил В.А.Караковский. Из всего спектра общечеловеческих ценностей он выделяет восемь, три из них – Человек, Знания и Культура, как раз и сопрягаются в контексте нашего исследования.

Что касается Знания как ценности, то ее воспитательная сущность состоит в том, что оно представляет собой не самоцель, а средство к достижению цели – развитию личности студента. В широком смысле знания – это усвоенный разнообразный социальный опыт в обобщенном виде, субъективной ценностью которого является то, что обладает нравственной направленностью.

К важнейшей ценности относится и Культура, итогом которой является высшее

проявление творческих сил и способностей человека. И здесь в задачу преподавателя входит помощь студентам не только в овладении духовной культурой своего народа, но и в понимании того, что заложено в традициях и обычаях других этносов и культур.

Сегодня стало педагогическим фактом, что языковое образование формирует у индивида способность быть социально мобильным в обществе, свободно «входить» в открытое информационное пространство, а также быть внутренне свободным и не охваченным идеологическими стереотипами. При этом личностно ориентированную ценность языкового образования можно определить степенью осознания личностью важности современных неродных языков как средства общения в современном мультилингвальном и поликультурном мире, т.е. личностной потребностью в их изучении и практическом применении. А поскольку при этом в процессе обучения ИЯ у молодежи формируется целостное миропонимание и современное научное мировоззрение, то для этого необходима реализация следующего условия: овладение в процессе изучения иностранного языка реалиями культуры, этических и моральных ценностей жизни носителей языка.

Рассматриваемое условие можно назвать лингво-культурологической ориентацией на задачи и потребности изучения иностранного языка, поскольку оно включает в себя весь комплекс знаний, умений и навыков, связанных с иноязычной культурой. Этот аспект содержания образования достаточно широк, так как включает в себе не только лингвистические особенности изучаемого языка, но, что самое важное, культурологические его ценности. Изучающие иностранный язык должны знакомиться с языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры данного народа – носителя языка и среды его существования.

Таким образом, эффективность обучения иностранному языку будет опре-

деляться степенью приближения учебного процесса к условиям естественного иноязычного общения, когда происходит наиболее сознательное восприятие культурно-социального потенциала языка. Следовательно, для формирования личности, способной к межкультурной коммуникации, необходимо передать обучаемым накопленную человечеством культуру. Но так как у обучаемых нет возможностей полностью ее усвоить, то они должны усвоить основные элементы культуры для приобретения готовности к деятельности на межкультурном уровне. Содержание обучения ИЯ, на наш взгляд, может быть почерпнуто только из содержания социальной культуры изучаемого языка.

Рассматриваемое нами педагогическое условие предполагает не обучение языку как таковому, а общению на нем, развивая при этом и целостное представление о языке и культуре его представляющего.

Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку имеет огромный потенциал в плане включения студентов в диалог культур, знакомства с достижениями культуры того или иного этноса в развитии общечеловеческой культуры. Страноведческое насыщение содержания обучения иностранному языку важно начинать с начального этапа его изучения. Итак, овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой данного языка, которая вместе с тем предполагает и усвоение культурологических знаний (фактов культуры) иных культур, так или иначе, отражающих культурное многообразие мира. Этому положению и соответствует как раз такое педагогическое условие, как насыщение содержания обучения иностранному языку информацией, отражающей культурное многообразие мира. Социокультурный компонент обучения иностранному языку определяет своеобразную базу, на которой формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка, знания и навыки коммуника-

тивного поведения в актах речевой коммуникации, навыки и умения вербального и невербального поведения, то есть все то, что в конечном счете входит в содержание национальной культуры. Отсюда, социокультурный компонент имеет огромный потенциал в плане включения студентов в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры.

Проанализированное выше условие, способствующее эффективности формирования межкультурной компетенции студентов, подводит нас к следующему – сопоставлению в процессе обучения элементов культуры другой страны с элементами родной культуры.

Наши наблюдения позволили выявить, что при билингвальном подходе при обучении ИЯ возникают такие факторы, как: различное внутреннее строение, подразделение и функционирование явлений, имеющих в родном и иностранных языках, а также отсутствие в изучаемом языке явлений, существующих в родном языке, в связи с чем возникает проблема продуцирования, восприятия или передачи их значений. Таким образом, опора на родной язык в значительной степени помогает при выявлении сходных языковых явлений, так как студент легче усваивает материал по аналогии, в случаях же расхождения – опора на родной язык предупреждает ошибки, связанные с языковой интерференцией. Речь идет, следовательно, об учете положительного переноса, учете отрицательной интерференции, определении целесообразного использования перевода и границ такого использования.

Все это и учитывается при «погружении» в ИЯ, когда студенты много слушают, повторяют, участвуют в ролевых играх. Однако, будучи «погруженным» в чужой язык, студент не перестает думать на родном, поскольку последний является для него давно уже сложившимся средством выражения мысли, общения. Поэтому каждое новое слово будет до конца понятным

им в том случае, если оно будет соотнесено с определенным предметом, явлением или ситуацией, а также и с его эквивалентом на родном языке, в противном случае ему будет найдено неточное, приблизительное понимание. Поэтому преподавателю важно найти равновесие, при котором родной язык, с одной стороны, не заслоняет иностранный и не отягощает занятие, а с другой – инструкций и пояснений на родном языке должно быть достаточно, чтобы студент оперировал единицами иностранного языка вполне сознательно, а не приблизительно, понимая лишь их общий смысл.

Вот почему учет влияния особенностей родного языка в процессе обучения ИЯ должен найти отражение в технологии обучения, в учебных материалах, которые позволят осуществить презентацию и закрепление языковых знаний. Сопоставительный метод дает возможность предсказать те трудности, с которыми встретятся студенты, и на этой основе разработать соответствующие приемы работы.

Следует отметить и то, что культура невербального общения изучающих ИЯ, с одной стороны, и носителей языка, с другой, не являются равнозначными понятиями, в то время как невербальное поведение коммуникативно и национально обусловлено и должно учитываться при изучении иностранного, что будет содействовать своеобразному диалогу культур. Возьмем, к примеру, речевой этикет, как один из составляющих компонентов национальной культуры, который практически не включен в учебно-методические комплексы по ИЯ. Как нам представляется, для формирования межкультурной компетенции данный раздел очень важен, поскольку речевой этикет имеет свои национальные особенности и обладает рядом уникальных черт, общих для различных народов. И хотя к этикетному общению относятся общепринятые принципы, как-то: сдержанность, вежливость, использование стандартных речевых формул в стандартных ситуациях общения, имеется, однако, и своя специфика,

свое конкретное речевое и поведенческое выражение в каждой лингвокультурной общности, свои табу и императивы.

Таким образом, знание ритуалов, речевого этикета той страны, где находится носитель другой культуры – это настоятельная необходимость, важное условие эффективной деятельности и залог успеха в общении и деловом взаимодействии с местными жителями.

К сказанному также можно добавить и значение фольклора, поскольку его возможности расширяют границы содержательной стороны речи, в частности, обогащают ее страноведческий аспект. Фольклорные источники являются также хорошим средством развития у студентов потребности в самообразовании, так как им требуется кропотливая работа с фразеологическими словарями, фольклорными источниками родного языка, чтение народных преданий, перевод на изучаемый ИЯ и т.д.

Таким образом, данное педагогическое условие создает возможности для накопления определенного лексического запаса, развития навыков пересказа, аудирования, диалогической и монологической видов речи. Поэтому обращение к аутентичным текстам страноведческого характера, использование фольклора в различных диалогических технологиях обучения (например, в дискуссиях) может стать серьезным подспорьем в формировании межкультурной компетенции студентов, чему и способствует следующее условие: использование в системе поликультурного образования диалогической формы обучения.

Специального внимания заслуживает главная (а зачастую и основная) форма проведения занятий по ИЯ, которая, в отличие от видов занятий по другим предметам, имеет постоянную форму диалога преподавателя с аудиторией половинного состава (10-12 человек). Поэтому для активного овладения языком, для того чтобы научить студентов использовать язык в речи, и нужны специальные формы организации

деятельности обучения, среди которых диалогическая форма стоит на первом месте. И это связано, прежде всего, с тем, что обучение речи представляет собой процесс постепенного развития речи обучаемого (или речевого действия), отвечающего конкретной цели – к коммуникативной речевой деятельности. Речь идет в данном случае о том, что в обучении ИЯ учебная деятельность студентов должна найти отражение в понятии «учебно-речевая деятельность», которая специально моделируется в учебных целях и происходит на занятиях иностранного языка. И грамотная организация учебно-речевой деятельности студентов приводит к тому, что через приемы учебной деятельности формируется речевая деятельность на иностранном языке. Комплексная реализация определенных методических подходов на занятиях направлена на развитие способности студентов быть эффективными участниками межкультурной коммуникации, т.е. на развитие в них таких качеств, которые позволяли бы им осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур.

Важно при этом учесть, что проблемы поликультурного образования, развития студентов и приобретения ими практических умений в устной речи, чтении, письме и аудировании решаются в неразрывном единстве. Языковой материал должен последовательно формировать представление о системе языка и способствовать приобретению студентами лингвострановедческих знаний. Поэтому занятия надо насыщать текстами диалогического характера, в процессе работы с которыми студенты приобретают навыки общения в конкретных жизненных ситуациях именно в той форме, в которой оно реализуется носителями языка, что и воспитывает, помимо всего прочего, культуру общения и формирует собственно межкультурную компетенцию.

На данном этапе необходимым контекстом для тренировки лексических структур культурологического характера могут быть

минидиалоги, показывающие, как предложения объединяются для целей коммуникации в определенных социальных контекстах, поскольку основной единицей речевого общения сегодня признается устный диалогический текст-дискурс, а устная речь – прежде всего диалогическая. Поэтому использование контекстуально обусловленных минидиалогов как средства формирования межкультурной компетенции, в которых предусматривается направленность на адресата, обращенность к партнеру по коммуникации, является важным фактором, позволяющим активизировать речевую деятельность студентов и смоделировать процесс поликультурного общения.

Следует отметить, что главное, чтобы студенты принимали не формальное, а непосредственное, живое участие в речевых ситуациях, для чего преподавателю приходится иногда условно выносить занятие за пределы вузовского пространства, что требует, как показало исследование, осуществление следующего педагогического условия, а именно: рационального сочетания аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка.

Языковой материал, а вместе с тем и культурологический, используемый при изучении ИЯ в неязыковом вузе, можно сочетать с аудиторной и внеаудиторной деятельностью. Это связано и с изучением лексики, которая отражает общественную и культурную жизнь изучаемого языка, и с переработкой текстов, представляющих собой определенные ситуации общения, где есть все необходимые компоненты коммуникации, и с составлением различных диалогов и их презентаций на различные темы: «Знакомство», «Семья», «Свободное время», «Страна изучаемого языка», «Моя профессия и ее перспективы» и т.д. Все это, естественно, повышает творческую активность студентов, любознательность, самостоятельность, умения принимать решения в различных ситуациях, а следова-

тельно, содействует и формированию межкультурной компетенции.

Однако, весь эффект может быть потерян для большей части группы, если преподаватель не предпримет что-либо, чтобы быть уверенным в том, что максимальное количество студентов в равной степени принимают участие в выполнении того или иного задания. И эта проблема возникает почти всегда, когда мы хотим, чтобы они говорили на неродном языке. Поэтому и необходимо активизировать студентов, чтобы как можно большее их число принимало участие в устной речи, для чего и создаются условия для поддержания у них интереса и мотивации, куда входят различные дидактические приемы, как, например, сбор информации и мнений, ролевая игра, драматизация, персонализация, мозговой штурм, просмотр фильмов на языке оригинала и т.д.

Главное, чтобы при определении содержания обучения, куда входят языковой материал (лексический, грамматический, и т.д.), речевой материал (речевые образцы, тексты и т.д.), тематика устной речи и чтения, специальные и общеучебные навыки и умения, было соблюдено рациональное

сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в процессе изучения ИЯ. И тогда связь изучаемого языка, как функционирующей системы со всеми сторонами общественной жизни, получит отражение и в качественном формировании межкультурной компетенции студентов.

В заключение добавим, что внеаудиторная работа по иностранному языку способствует разумной организации досуга студентов, направлению их интеллектуальной и эмоциональной энергии в прагматическое русло, приносящее большую пользу в овладении ИЯ. А поскольку в основе внеаудиторной работы лежит самоуправление студентов, то, будучи субъектами образовательного процесса, у них развивается инициатива, активность, целеустремленность, коллективизм и снимаются определенные психологические барьеры и комплексы, мешающие самовыражению.

Таким образом, рассмотренные и обобщенные нами педагогические условия позволяют утверждать, что все они взаимосвязаны между собой, и все вместе взятые содействуют эффективности формирования межкультурной компетенции студентов. ■

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.Ю.Барина

Ключевые слова: логическая культура, дидактическая система, иностранный язык,

Одной из приоритетных целей образования является развитие личности студента как человека культуры.

Из всего многообразия понятий культуры, с педагогической точки зрения, сейчас серьезное внимание уделяется логической культуре, так как никакая материальная или духовная деятельность людей невозможна без умения эффективно мыслить логически. Логика является не просто элементом и инструментом развития культуры, но ее определяющим фактором.

Логическая культура, как понятие отнесенное, имеет два аспекта. Первый – это мышление, соответствующее логическим законам. Второй – соответствие мышления особенностям современного этапа развития самого общества. Формирование у студентов научного логического мышления предполагает понимание ими процесса и методов познания, логики научной деятельности, как деятельности по приобретению и изложению научных знаний.

Логическая культура предполагает не только умение рассуждать последовательно и доказательно с соблюдением законов логики, но и способность обнаруживать в рассуждениях логические ошибки и подвергать их квалифицированному анализу. Отсюда, высшая школа должна способствовать формированию у студентов логической культуры, основанной на законах и операциях правильного мышления.

Многие аспекты развития формально-логического мышления студентов рассматривались в трудах Л.С. Выготского,

Б.Г.Ананьева, Д.Б.Эльконина, Л.И. Божович, П.Я.Гальперина, Н.Э.Унт, И.С. Якиманской. Проблемы успешного овладения логическими операциями сравнения, анализа, синтеза, обобщения и приемами умственной деятельности представлены в исследованиях В.И.Андреева, Д.Н. Богоявленского, Г.И.Ибрагимова, Н.А. Менчинской, М.И.Махмутова, М.И. Еникеева, Е.Н.Кабановой-Меллер, М.И. Кругляка, М.Ф.Морозова, А.З.Редько, Н.А. Половниковой. Значимыми для нашего исследования явились работы по психологической теории мышления А.В.Брушлинского, А.М.Матюшкина, В.М.Никитина, Л.А. Пономарева, М.Н.Шадрикова и других; по педагогической логике – работы М.Н.Алексеева, Л.Ф.Басова, Д.В.Вилькеева, В.В. Краевского, В.И.Загвязинского и др. Проблемы приобщения студентов к методам научного познания в процессе обучения отражаются в исследованиях Х.Век, Л.Я.Зорина, В.Н.Мощанского, Ж.Пиаже, Ю.В.Сенько, Т.И.Шамова и др.

Раскрывая сущность «логической культуры» рассмотрим различные подходы к определению данного понятия.

В определении логической культуры В.Н.Брюшкина отмечается, что «логическая культура – система навыков мышления, позволяющая выражать имеющиеся мысли в ясной и отчетливой форме и приобретать новые мысли на основе одной только формы» [2, с.30]. С этих позиций, логическая культура выступает как ясное и отчетливое представление мыслей в мышлении носи-

теля культуры и умение ясно и отчетливо сообщать эти мысли другим людям. Другая составляющая логической культуры, связанная с речевой культурой, отличается от нее тем, что для логической культуры ясное и отчетливое представление мыслей является более фундаментальным, чем выражение их во внешней речи.

В данном определении, под логической формой той или иной мысли понимается строение этой мысли, т.е. способ связи частей ее конкретного содержания. Форма мысли, отражающая предметы в их существенных и общих признаках, называется понятием. В свою очередь, языковой формой выражения понятий является слово или группа слов.

Профессор А.Д.Гетманова, доктор философских наук, под развитием логической культуры педагогов и студентов понимает – «...овладение методологией и методикой научного познания, усвоение рациональных методов и приемов доказательного рассуждения, формирование творческого мышления» [4, с.16].

По мнению А. Муранова, «логическая культура» (культура мышления) – это совокупность способов обработки информации, которые включают в себя формирование алгоритмического, абстрактно-логического, интуитивного и творческого мышления, а также приемы организации мыслительности [6, с.92].

Е.А.Иванов, рассматривая понятие «логическая культура», пытается перейти к структуре этого качества и приводит следующее определение: «Логическая культура – это культура мышления, проявляющаяся в культуре письменной и устной речи. Она включает: а) определенную совокупность знаний о средствах мыслительной деятельности, ее формах и законах; б) умение использовать эти знания в практике мышления – оперировать понятиями, правильно производить те или иные логические операции с ними, строить умозаключения, доказывать и опровергать; в) навыки анализа мыслей – как своих собственных, так

и чужих с тем, чтобы выработать наиболее рациональные способы рассуждения, предотвращать логические ошибки, а если они допущены, находить и устранять их» [5, с.38].

Выше приведенные определения раскрывают определенные характеристики логической культуры. Отсюда, логическую культуру можно определить как элемент общей культуры личности, который проявляется в знании законов, методов и форм формальной и диалектической логики, в умении человека логически правильно, опираясь на эти законы, формы и методы, рассуждать, давать определения понятиям, оперировать понятиями, делать умозаключения, доказательные выводы, оперировать гипотезами, раскрывать противоречия, а также систематизировать и классифицировать в определенную систему имеющиеся знания.

При этом Д.В.Вилькеев отмечает, что «По мере проникновения человеческой мысли во все более глубокие сферы бытия, яснее обнаруживается диалектическая сущность изучаемых объектов. Традиционная формальная логика, в том числе формально-логические методы индукции и дедукции, в подобных ситуациях малоэффективна, возникает необходимость в диалектическом способе мышления, предполагающем гибкое взаимодействие различных методов, в частности, индукции и дедукции» [3, с.5].

Как мы видим, структура логической культуры заключается в последовательном вскрытии всех аспектов, касающихся формирования: культуры «здорового смысла»; формально-логической культуры; диалектико-логической культуры.

Для формирования логической культуры студентов в процессе обучения необходимо проектирование эффективной дидактической системы.

Целостная дидактическая система формирования логической культуры студентов включает следующие компоненты; цель: формирование логической культуры

студентов; задачи: усвоение студентами знаний о законах и методах формальной и диалектической логики; обучение студентов основным логическим процедурам: обобщению, сравнению, анализу, синтезу, классификации, аналогии; формирование у студентов системы логических умений и навыков; обучение студентов умению выявлять логические ошибки и критически мыслить; условия: учет особенностей развития мышления и соблюдение требований организации учебного процесса по формированию у студентов логических способов и приемов умственной деятельности с учетом специфики уроков иностранного языка; формы: коллективное решение логических задач с группой (фронтальная работа), выполнение логико-познавательных задач студентами, включенными в отдельные учебные группы (групповая работа), выполнение индивидуальных логических заданий на занятии и дома (индивидуальная работа); методы проблемно-рассуждающего изложения, метод эвристической беседы, исследовательский метод, метод выполнения студентами самостоятельных логико-познавательных заданий; критерии сформированности логической культуры: овладение операциями сравнения, обобщения, анализа, синтеза, классификации и аналогии.

Дидактическая система формирования логической культуры студентов включает следующие задачи:

1. Обучение студентов логическим процедурам: сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация, построение аналогий.

2. Формирование у студентов системы логических умений и навыков.

3. Обучение студентов умению выявлять логические ошибки и критически мыслить.

Данные условия реализуются в рамках взаимодействия деятельности преподавателя и студента. Ниже представлено содержание деятельности преподавателя:

1. Диагностика уровня логической культуры студентов.

2. Мотивация деятельности студентов по развитию у них логического мышления.

3. Разработка преподавателем системы логических заданий, применяемых в процессе преподавания.

4. Логическое структурирование материала занятия.

5. Управление и коррекция уровня развития логической культуры студентов.

В своей педагогической деятельности преподаватель применяет следующие формы:

1. Коллективное решение логических задач с группой (фронтальная работа).

2. Выполнение логико-познавательных задач студентами, включенными в отдельные учебные группы (групповая работа).

3. Выполнение индивидуальных логических заданий и задач студентами на занятии и дома (индивидуальная работа).

Учебные методы, применяемые учителем:

- 1) метод проблемно-рассуждающего изложения; 2) эвристический метод; 3) исследовательский метод; 4) метод выполнения студентами самостоятельных логико-познавательных заданий в шахматной деятельности; 5) логические методы, применяемые преподавателем, логический анализ, синтез, сравнение, обобщение, определение понятий, индуктивные и дедуктивные умозаключения, гипотетично-дедуктивный метод.

Деятельность студентов включает определенное содержание, формы и методы учения.

Содержание определяется учебными программами, целями и задачами формирования логической культуры:

1. Восприятие и усвоение знаний, логика изложения преподавателем учебного материала.

2. Выполнение различных специальных логических заданий и задач на развитие логического мышления.

3. Специальная отработка на занятиях общелогических способов и приемов учебно-познавательной деятельности и использование этих способов и приемов в процессе усвоения новых знаний.

4. Выявление логических ошибок и исправление этих ошибок.

Для деятельности студентов были характерны следующие формы работы:

1. Фронтальная работа с группой по выполнению логико-познавательных заданий.

2. Выполнение групповых логико-познавательных заданий по иностранному языку.

3. Выполнение индивидуальных логико-познавательных заданий на занятии и дома. Естественно, что в процессе учения студенты использовали учебные и логические методы, а именно:

1. Метод самостоятельной работы студентов по решению и выполнению логических заданий и задач средствами иностранного языка.

2. Выполнение логико-исследовательских заданий.

3. Выполнение творческих работ (оставление логических задач).

4. Выполнение упражнений на перенос логических методов в новую ситуацию и отработку логико-познавательных умений и навыков.

С другой стороны, необходимо применение и логических методов учения, таких как анализ, синтез, аналогия, доказательство, обобщение, сравнение, индукция, дедукция, гипотетично-дедуктивный метод.

В рамках реализации дидактической модели формирования логической культуры студентов средствами иностранного языка важно выявить связь мышления и языка. Язык имеет целый ряд своеобразных черт. Язык является аморфным как со стороны своего словаря, так и в отношении правил построения выражений и придания им значений. В нём нет чётких критериев осмысленности утверждений. Не выявляется строго логическая форма рассуждений. Значения отдельных слов и выражений зависят не только от них самих, но и от их окружения. Почти все слова имеют не одно, а несколько значений. Одни и те же предметы порой могут называться по-разному

или иметь несколько имён и т.д. Эти и другие особенности обычного языка говорят, однако, не только об определённом его несовершенстве, сколько о могуществе, гибкой и скрытой силе. И помочь в этом может мышление, объективной материальной формой которого как раз и является язык. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово – устное и письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение.

Таким образом, реализуется почти исключительно одна функция языка – функция сообщения, информативная функция, и то в весьма суженном виде, так как из четырех навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивается только один, пассивный, ориентированный на «узнавание», – чтение.

Преподавание иностранных языков на основании только письменных текстов сводило коммуникативные возможности языка к пассивной способности понимать кем-то созданные тексты, но не создавать, а без этого реальное общение невозможно, внезапное и радикальное изменение социальной жизни нашей страны, ее «открытие» и стремительное вхождение в мировое – в первую очередь западное сообщество, вернуло языки к жизни, сделало их реальным средством разных видов общения, число которых растёт день ото дня вместе с ростом научно-технических средств связи. В настоящее время именно поэтому на уровне высшей школы обучение иностранному языку как средству общения между специалистами разных стран мы понимаем не как чисто прикладную и узкоспециальную задачу обучения юристов языку юридических текстов, экономистов – языку экономических и т.п. Вузовский специалист – это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно, иностранный язык специалиста такого рода – и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитаризации образования. Все это предполагает фунда-

ментальную и разностороннюю подготовку по языку в аспекте формирования логической культуры студентов [1; 23-34].

Уровень знания иностранного языка студентом определяется не только непосредственным контактом с преподавателем. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, участие студентов в судебных процессах в качестве юриста, работа, которая как раз и заключается в общении, контакте, способности отстаивать свою точку зрения, защищать исполнение закона, а так же необходимо развивать внегрупповые формы общения: клубы, кружки, лекции на иностранных языках, научные общества по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей.

Итак, узкоспециальным общением через письменные тексты отнюдь не исчерпывается владение языком как средством общения, средством коммуникации. Максимальное развитие коммуникативных способностей, формирование логической культуры личности – вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие всех четырех видов владения языком, и строить логику своего высказывания и рассуждений, что особенно важно для будущих юристов. При этом, разумеется, было бы неправильно броситься от одной крайности в другую и отказаться от всех старых методик: надо бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее, проверенное практикой преподавания.

Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, следует быть очень ос-

торожным с его употреблением: за словом стоит понятие, за понятием – предмет или явление реальности мира, а это мир иной страны, иностранный, чужой и чуждый. Обратите внимание на употребление слов: именно в процессе производства речи, то есть при реализации активных навыков пользования языком (говорение, письмо), особенно остро встает проблема культурного барьера, культурного компонента, наличия культурных фоновых знаний о мире изучаемого языка действительно, для того чтобы не просто узнать, распознать значение слова в тексте, произведенном кем-то, а самому произвести этот текст, важно знать не только собственно значение слова, но и как можно больше о том, что стоит за словом, о предмете-понятии, и его функциях и о мире, где данный язык используется в качестве вербального средства общения.

Важно овладеть приемами лексической сочетаемости слов в речи и, соответственно, лексикографии, коммуникативного синтаксиса и т.д.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Проблема формирования логической культуры у студентов является острой необходимостью, которую нельзя решить вдруг, это достижимо в результате комплексного «образования-воспитания», составляющего каркас общей культуры личности. Задача преподавателей в том, чтобы, формируя логическую культуру, выработать у студентов систему качеств, которые в совокупности будут выражать сформированность целостной личности.

Современное развитие общества выдвигает повышенные требования к общеобразовательной подготовке студентов. От них требуется уметь правильно творчески и логически мыслить, быть инициативными и

самостоятельными. Для успешного выполнения этих требований необходимо интеллектуально развивать личность и целенаправленно формировать ее логическую культуру.

Литература

1. Богородицкая В.Н. Обучение английскому языку в общеобразовательных учреждениях // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 23–24.

2. Брюшкин В.Н. Практический курс логики для гуманитариев. – М.: Новая школа, 1996. – С. 7–42.

3. Вилькеев Д.В. Психология обучения и воспитания: учеб. пособие. – Казань: Изд-во КГПУ, 1994. – 141 с.

4. Гетманова А.Д. Логика: для пед. учеб. заведений. – М.: Новая школа, 1995. – 416 с.

5. Иванов Е.А. Логика: учебник. – М.: Изд-во БЕК, 1996. – 309 с.

6. Муранов А. В классе как в целом мире // Народное образование. – 1995. – № 6. – С. 91–93.

7. Тевс Д.П., Подковырова В. Н., Апольских Е.И., Афонина М.В. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учеб.-метод. пособие. – Барнаул: БГПУ, 2006. ■

ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И США

О.Г. Жукова

Ключевые слова: поликультурное образование, национальные меньшинства, полиэтничное образование.

Среди множества проблем, стоящих перед человечеством, одной из наиболее актуальных является проблема жизни и смерти, выживания и мира. Политики, общественные деятели, педагоги и всё мыслящее человечество сходятся во мнении о том, что невозможно сохранить мир в наше время, если мы не научимся понимать друг друга, уважать культуры, отличающиеся от нашей собственной. Данное утверждение становится ещё более значимым в связи с тем, что в современном мире действительно сложно найти страну, в которой проживало бы население только одной национальности. Кроме того, культурные различия далеко не всегда связаны исключительно с национальными отличиями. Всё чаще речь идёт о разногласиях, возникающих между культурными группами в рамках одной этнической общности, например, между людьми разных социальных групп, вероисповедания и половой принадлежности. Особенно остро во многих странах стоит

вопрос о политике в отношении различного рода меньшинств, которая может иметь под собой разный фундамент: терпимость и дискриминация, интеграция и ассимиляция и пр. К сожалению, в мире часто происходят конфликты между различными культурными общностями из-за неготовности людей к диалогу.

Вторая половина XX в. была отмечена значительным ростом интереса к вопросам, вызванным движением национальных и иных меньшинств за свои права. В мире нет ни одного региона, где в равной степени соблюдались бы права всех групп населения, однако многие государства, находящиеся на демократическом пути развития, обеспечивают наиболее полное осуществление прав и свобод личности. Появление понятия «поликультурализм», представлявшего собой идею о мирном сосуществовании разных культур, стало своего рода ответом на возникшие проблемы.

Поликультурное образование – сравнительно новое явление научного знания. В

рамках мировой педагогики поликультурность выделили в отдельный феномен и начали проводить исследования по данной проблеме в середине 60-х гг. XX в. Впоследствии внимание к вопросу о поликультурализме с каждым годом возрастало. Данный процесс обусловлен рядом причин:

- ростом агрессивности, терроризма и конфликтности в мировом масштабе;
- поиском системы процесса стабилизации, межэтнического общения и сотрудничества.

На сегодняшний день педагогической наукой накоплен солидный фонд теоретических исследований и практических разработок относительно содержания, функций, целей, задач и условий реализации концепции поликультурного образования в разных странах мира. В США, например, поликультурное образование возникло во второй половине XX в. как ответная прагматическая реакция американского общества на требования участников мощных социальных движений положить конец расизму, дискриминации, неравенству в правах, сегрегации, различным видам насилия, в первую очередь, этническому.

Становлению и развитию концепции поликультурного образования в США предшествовали идеи, направленные на снижение расовых и межэтнических конфликтов. Однако широко распространенные в послевоенный период и первые годы движения за гражданские права отдельные курсы по истории и культуре расовых, этнических меньшинств, организация встреч между представителями разных этносов к 60–70-м гг. XX в. перестали отвечать изменившимся социополитическим реалиям американского общества. В педагогической литературе поднимались вопросы о языке обучения, о различных учебных стилях учащихся разного этнического происхождения, о роли учителя и его отношении к представителям меньшинств. В результате оформилась концепция полиэтнического

образования, сторонники которой исходили из того, что этническое разнообразие обогащает нацию и увеличивает возможности решения гражданами личных и общественных проблем; что люди, не знающие иных культур, не способны познать свою собственную.

Необходимо отметить, что термин «полиэтническое образование» просуществовал недолго. В середине 1970-х гг. некоторые исследователи начинают использовать в своих работах понятие «поликультурное образование». В начале 1980-х оно появляется в ведущих педагогических энциклопедиях: в 1982 г. – в 5-м издании «Энциклопедии исследований в области образования» (The Encyclopedia of Educational Research), в 1985 г. – в «Международной энциклопедии образования» (The International Encyclopedia of Education). В середине 1980-х гг. создается профессиональная организация – Национальная ассоциация поликультурного образования (National Association for Multicultural Education). Таким образом, термин «поликультурное образование» прочно утверждается в американской педагогике и к началу 1990-х гг. приобретает концептуальное оформление [2, с.86].

В 70–80-е гг. XX в. полиэтнические перспективы претерпели концептуальные трансформации под влиянием различных общественных движений и новой волны эмигрантов из стран Латинской Америки и Азии. Результатом данного процесса явилось то, что сегодня называется поликультурным (многокультурным, мультикультурным, транскультурным) образованием. Исследователи считают данный процесс закономерным, так как время вскоре показало, что даже при наличии гармонии между различными этническими группами, внутри них в американском обществе и поныне продолжают существовать конфликты, распри, несправедливость, дискриминация, сегрегация, ненависть, насилие, гомофобия, ксенофобия и другие негатив-

ные и опасные для стабильности общества явления [3, с.107–108].

По мнению ряда исследователей, полиэтничное образование не решает проблему конфликтов, насилия и нетерпимости, поскольку ограничивается этническими, расовыми различиями и не учитывает культурные особенности, свойственные какой-либо группе: профессиональной (например, культура «голубых воротничков»), половой, возрастной и др.. Трансформации понятия «полиэтнического» в «поликультурное» в немалой степени способствовала активизация феминистского движения в Америке в 1970-е гг. В результате этого, в программы поликультурного образования были включены аспекты, связанные с положением женщин, неимущих и инвалидов [2, с.86].

В вопросе взаимодействия культур показателен и достоин внимания опыт США по причине исторического развития данного государства. Образованное выходцами из различных европейских стран, государство имеет богатый опыт в вопросе межнациональных отношений и по праву считается одним из первых, где во второй половине XX в. появилось понятие «поликультурное образование». Различные словари содержат отличные друг от друга термины, но в то же время содержание данных терминов представляется нам очень схожим. Наиболее ёмкое определение дано, по нашему мнению, в «Словаре терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли» (под редакцией В.М.Макаева. Пятигорск, 1998). Понятие «поликультурное образование» раскрыто как приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культуре, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в многонациональной среде, означающее, что процесс формирования личности может быть плодотворным лишь с использованием культурно-исторического опыта общения

народов мира. Его освоение выступает критерием уровня поликультурного образования конкретной личности и населения определённой страны [5, с.105-108].

В рамках американского поликультурного образования различают два основных направления: радикальное и умеренное. Сторонники радикального поликультурализма придают большое значение этническим и культурным особенностям в жизни личности, считая, что социализация индивида осуществляется именно в рамках этнической культуры. По мнению представителей данного направления, система образования должна готовить учащихся к жизни в этническом культурном обществе, следовательно, необходимо, чтобы учебная программа в большей степени отражала интересы его представителей. Подобные идеи подвергаются жёсткой критике, так как в них усматривают угрозу политической и социальной стабильности общества.

Сторонники умеренного поликультурализма, в свою очередь, не отрицают существования единой национальной культуры. Их целью является создание «мозаики» расовых и этнических групп в составе единого целого. Согласно данной позиции, культуры, отличные от англосаксонской, должны быть сохранены и оценены по достоинству. В то же время, взаимодействие культур и следование законам демократического общества призваны обеспечить социально-политическую гармонию.

Мы также относим себя к сторонникам умеренного направления, так как считаем его наиболее адекватным идеям гуманизма (равноправия, толерантности, взаимоуважения и самоопределению). В данном контексте идеи поликультурализма и гуманизма пересекаются, и они являются, как мы полагаем, синонимичными понятиями.

Таким образом, очевидно, что поликультурализм в США представляет собой комплексное явление, обладающее рядом перспективных направлений и, что наиболее важно, богатым опытом межкультур-

ных отношений, который может быть частично заимствован другими странами.

В России о поликультурном образовании заговорили в середине 90-х гг. XX в. в связи с необходимостью пересмотра всей системы образования на фоне изменившихся социально-политических условий. Происходящие общественные преобразования России сопровождаются сменой мировоззренческих парадигм. Основная задача образовательной системы должна заключаться в содействии обществу и отдельно взятому индивиду в утверждении гуманистической культуры человеческих взаимоотношений.

Наша страна – страна великой культуры с высокими духовно-нравственными ценностями. С одной стороны, народы России в течение многих веков не только сосуществовали, но и развивались как одна большая многокультурная общность со своим менталитетом, как наследники гуманистических, духовных, культурных и этнопедагогических традиций [4, с.95]. В то же время существует мнение о том, что многонациональный состав населения России, история насильственного переселения народов, миграция из стран ближнего зарубежья, неурегулированное законодательство в отношении переселенцев делают прогноз достаточно пессимистичным. Десятилетний период «забвения» интернационального воспитания в школах дал целое поколение молодых людей, открытых для присвоения расистских ценностей и негативных стереотипов по отношению к представителям иной культуры. Кроме того, в обществе не снижается напряжение в отношении растущего различия в социальном положении людей, что воспринимается большинством как отсутствие равенства шансов на получение образования, медицинской помощи и т.д. В связи с этим проблема воспитания молодёжи в уважении к культурным различиям и правам человека является для государств всего мира и современной России, в том числе очень актуальной.

В российской педагогической науке ведутся активные теоретические поиски, в результате которых возникают различные образовательные концепции, такие как, например, «Воспитание культуры межнационального общения» (З.Т. Гасанов); «Многокультурное образование» (Г.Д. Дмитриев); «Поликультурное образование» (В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова); «Мультикультурное образование» (А.Г. Абсалямова, Н.Б. Крылова, А.В. Шафикова); «Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности» (В.Х. Абэлян, Д.В. Зиновьев, З.Ф. Мубинова, Л.С. Ядрихинская) и др.

Важным представляется отметить, что основная идея, объединяющая все концепции, заключается в воспитании толерантного отношения к культурам, отличающимся от собственной, и в приобщении к мировым гуманистическим ценностям (права человека, плюрализм, демократия). В данной связи необходимо также упомянуть такие концепции, как «Воспитание культуры мира» (З.К. Шнекендорф); «Педагогика и психология ненасилия» (А.Г. Козлова, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров); «Этнопедагогика» (Г.Н. Волков, И.И. Валеев, М.Г. Тайчинов и др.), также направленные на реализацию вышеозначенных положений о культурной толерантности.

Понятие поликультурного образования стало на данный момент центральной частью научно-профессиональной дискуссии в Российской Федерации, как, впрочем, и в других странах мира, для которых актуальна проблема миграции. Исследователи сходятся во мнении, что миграция не является исключительным злом, так как, во-первых, она обеспечивает мощные интеллектуальные и энергетические вливания; во-вторых, она служит источником притока населения, особенно молодёжи и детей. Последнее обстоятельство немаловажно для стран с прогрессирующими процессами старения населения и низкой рождаемостью.

На сегодняшний день можно смело утверждать, что актуальность межкультурного (поликультурного, многокультурного) образования осознана педагогической общественностью России, но практические шаги по реализации разработанных программ и концепций должны, на наш взгляд, приобрести массовый характер.

В настоящее время Россия занимает активную позицию в вопросах защиты прав этнических групп. Однако процесс правового регулирования в этой области осложняется тем, что законодателю всегда приходится учитывать такие объективные факторы нашей действительности, как многонациональный состав населения; значительные масштабы территории; характер проживания этнических общностей (как компактный, так и дисперсный); вовлечённость России, особенно в последние годы, в глобальные миграционные процессы, приводящие к возникновению новых меньшинств; наличие элементов государственности у отдельных этнических общностей (в форме закрепления языка в качестве государственного языка республики в составе РФ). Все эти факторы, несомненно, отражаются на развитии законодательства, регламентирующего данную сферу отношений [1, с.10].

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года указано, что потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряжённости и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. В данной концепции также подчёркивается, что многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, фор-

мирования российского самосознания и самоидентичности.

Особое внимание правительство России уделяет защите прав национальных меньшинств, приняв целый комплекс законодательных и иных нормативных правовых актов, направленных на улучшение их жизненных условий. На федеральном уровне приняты такие важные законы, как Федеральный закон «О национально-культурной автономии», «О народных художественных промыслах», «О гарантиях прав коренных малочисленных народов РФ», «Об общих принципах организации общих коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ» и др., что привело к качественно новому уровню государственно-правовой защиты национальных меньшинств в нашей стране. Впервые в России на законодательном уровне была признана такая организационно-правовая форма обеспечения их прав, как национально-культурная автономия. Развиваются дополнительные гарантии защиты прав в области использования родного языка, получения образования на родном языке, сохранения культурного наследия. Регламентирован порядок установления графической основы государственного языка РФ и государственных республик в её составе.

Вышеперечисленные факты свидетельствуют о том, что Россия на конституционно-правовом уровне стремится следовать международным стандартам в области защиты прав человека из числа национальных меньшинств практически во всех сферах общественной жизни. Примечательно также то, что в настоящее время в России существует система институциональных механизмов защиты национальных меньшинств и коренных малочисленных народов. Речь идёт, главным образом, о деятельности Министерства регионального развития РФ, в рамках которого действует консультативный совет по делам национально-культурных автономий.

Несмотря на широкомасштабные мероприятия по улучшению положения национальных меньшинств, законодательная основа в данной области отношений всё ещё недостаточна и требует дальнейшей разработки.

К числу наиболее актуальных задач в системе урегулирования прав национальных меньшинств РФ можно отнести следующие:

- дальнейшее развитие специальных прав лиц, относящихся к национальным меньшинствам, в различных сферах: сохранение, развитие и использование родного языка, национальной культуры, традиций и обычаев, а также определение организационно-правовых форм их осуществления;

- защита прав коренных малочисленных народов (уточнение правового режима территорий традиционного природопользования, расширение мер по защите исконной среды обитания, традиционного образа жизни, хозяйствования и промыслов данных народов).

Успешное решение названных задач положительно скажется на развитии сложившейся в России системы защиты прав национальных меньшинств и коренных малочисленных народов, что, как нам кажется, благоприятно скажется на социальном климате нашей страны в целом и даст новый мощный толчок для развития поликультурности нашего общества, в частности.

Литература

1. Андриченко Л.В. Законодательство Российской Федерации в области защиты прав национальных меньшинств // Образовательная политика. – 2007. – № 4. – С. 10–12.

2. Гаганова О.К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 86–95.

3. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 6–7.

4. Тайчинов М.Г. Поликультурное образование – основа стабилизации многонационального общества // Этнодидактика народов России: исследовательский проект ЮНЕСКО; материалы

РОЛЬ ТЕЛЕВИДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА О ДОБРЕ И ЗЛЕ

В.М.Зуева

Ключевые слова: современный ребенок, представления о добре, представления о зле, формирование представлений, воспитательный потенциал телевидения.

Человек XXI века живет в медиатизированном пространстве, которое составляет его новую среду обитания, реальность современной культуры. Средства массовой коммуникации проникли во все сферы жизни. Медиа стали основным средством производства современной культуры, а не только передаточным механизмом. Информационный бум, ставший реальностью жизни Российского общества в последние 10 лет, привел к

включению России в глобальное информационное пространство, являющееся одним из важнейших компонентов современной цивилизации, и стал одним из важнейших факторов в формировании личностных характеристик школьника, среди которых немалую роль играют эстетические представления и ценности.

Российское телевидение сегодня – это коммерческое телевидение, как бы телевизионный канал сам себя не называл, он

коммерческий и существует исключительно на деньги рекламодателей. Можно посмотреть любую телепередачу от начала до конца, чтобы задаться вопросом – а нужно ли нам такое телевидение? Через телевидение внедряются ценности и модели поведения, санкционируемые или несанкционируемые обществом, происходит взаимное влияние структур видеокультуры и доминирующих ценностей молодежной среды. Влияние видеокультуры на воспитание детей и подростков нельзя оценить однозначно. С одной стороны, их коммерциализация приводит к преобладанию на телеэкранах и страницах периодики насилия, секса, рекламы. С другой – появление новых типов программ помогает ребенку как в подготовке к занятиям, так и в расширении кругозора, открывая совершенно новые горизонты познания.

Современные младшие школьники находятся в очень сложной ситуации, когда духовные ценности, ранее передаваемые в семье через семейные традиции, диктуются средствами массовой информации. Оптимистично настроенные педагоги (К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский, И.С.Ильин) в своих трудах показывали, что все побуждения ребенка векторны и устремлены к истине жизни, у него есть некоторый идеал благоустройства мира – мир добра, радости, любви и общения. Психологи (R.Coles, A.-M.Rizzuto) утверждают, что младшие школьники обладают острой духовной чувствительностью к идеалам и ценностям, к тому, что является правильным и неправильным, к основным побудителям чувств и мыслей людей, но отмечают при этом, что отсутствие жизненного опыта, незавершенность процесса формирования убеждений и становления системы ценностных отношений затрудняют процесс духовного самоопределения личности.

Формирование у младших школьников представлений о добре и зле – сложный процесс, в котором субъектами выступают и сам ребенок, и значимый Другой, и среда,

в которой он находится. Роль телевидения в этом процессе духовного оформления и совершенствования определяется его социокультурными функциями:

- информационная (удовлетворение информационных потребностей человека, распространение информации полнее, быстрее, достовернее и эмоционально более насыщено, нежели радио или печатные СМИ);

- культурно-просветительская (трансляция культурных мероприятий: спектаклей, концертов, кино- и телефильмов);

- образовательная (система неформального образования, просвещения различных слоев населения; трансляция циклов учебных передач для изучающих языки, поступающих в вузы и т.д.);

- социально-педагогическая или управленческая (воздействие на население, на пропаганду определенного образа жизни с соответствующим набором политических, моральных и духовных ценностей).

В России быстро растет число домашних кинотеатров в семьях. Основные зрители – подростки и юноши, а репертуар – фильмы ужасов, боевики, порнофильмы. Влияние подобной продукции на юных зрителей довольно эффективно, ибо у него практически нет конкуренции со стороны воспитательных структур. Широко известны данные о насыщенности СМИ актами агрессии, насилия, жестокости. Так, в мультипликационных фильмах, которые показывает по утрам американское телевидение, дети видят акт насилия каждые 5 минут (канал Nickelodeon). Именно эта продукция вытеснила традиционных героев отечественных «мультиков», обладающих огромным гуманистическим потенциалом – Крошку Енота, Винни-Пуха, Чебурашку и крокодила Гену, Кота Леопольда и Льва Бонифация. Такая ситуация затрудняет формирование у младших школьников представлений о добре и зле.

До сегодняшнего времени нет методики, определяющей, насколько ребенок

понимает различие между добром и злом и готов действовать в том или ином направлении. Представление о добре и зле сконцентрировано в духовных учениях, это понятие трудно разводимое. Но в современном мире принято считать, что добро – это нечто положительное, хорошее, полезное, противоположное злу и в качестве примера – добрый поступок. Зло трактуется как нечто дурное, вредное, противоположное добру, раскрывается через понятия «злой поступок», «беда», «несчастье», «неприятность».

Добро в широком смысле слова понимается как *благо* и имеет 2 значения: 1) представление, выражающее положительное значение чего-либо в его отношении к некоторому стандарту; 2) сам этот стандарт.

«Сбалансированные» на уровне понятий, добро и зло предоставляют неравные основания для оценки соответствующих действий. Одно дело – вершить добро или зло и другое – позволять злу твориться (другими людьми, стечением обстоятельств и т.д.). И хотя при выборе между большим и меньшим благом следует выбирать большее, а между большим и меньшим злом – меньшее; с моральной точки зрения вред зла значительнее, нежели благо добра. Недопущение несправедливости, с моральной точки зрения, существеннее, чем творение милосердия: зло несправедливости – более разрушительно для людей, чем добро милосердия – созидательно.

Зло – основополагающее понятие для морали и этики, противоположность добра и блага. Охватывает негативные состояния человека (старение, болезнь, смерть, нищета, униженность) и силы, вызывающие эти состояния (природные стихии, социальные потрясения, деятельность людей). Понятие морального зла определяет то, чему противодействует мораль, что она стремится устранить и исправить: чувства, взгляды, намерения, поступки, качества, характеры. Оно относится ко всему, что

возникает в результате сознательных усилий субъекта и его произвольного выбора. Субъективная характеристика морального зла – вменяемость как способность контролировать свои действия, отвечать за них. Как противоположность добру, моральное зло подрывает основы творческого сотрудничества людей, распространяя вражду между ними и (или) лишая их высших человеческих способностей [2].

В младшем школьном возрасте представления о добре и зле еще продолжают формироваться. В.А.Сухомлинский говорил, что никто не учит маленького человека быть равнодушным к людям, ломать деревья, уничтожать красоту, выше всего ставя свое личное: «Все дело в одной, в очень важной закономерности нравственного воспитания. Если человека учат добру – учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу – все равно будет зло, потому что и человеком его надо сделать» [7, с.123]. Великий педагог подчеркивал, что незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, «когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [7, с.98]. В человеке есть не только биологическое и социальное, но и собственно личностное (духовное), что не относится ни к тому и ни к другому, но что заставляет его, преодолевая самого себя, меняться, духовно развиваться, совершать поступки, делать добро. М.К.Мамардашвили приводит замечательную иллюстрацию: «можно всегда построить причинную связь, объясняющую, почему человек сделал зло, но нельзя построить причинную связь, объясняющую, почему человек сделал добро. Потому что добро не имеет причин в смысле психических механизмов, автоматически

приводящих к нужному результату. Нельзя сформировать такой механизм в личности, автоматически порождающий добро – оно держится только личным усилием» [3].

Представления современного младшего школьника о добре и зле – это воспроизведение в сознании образов объектов или явлений, эмоционально связанных с проявлениями нравственного или безнравственного в жизненных ситуациях.

Учитывая психолого-возрастные особенности детей младшего школьного возраста – развитие эмоциональной сферы (Л.С.Выготский), способность суждения о собственной социальной значимости (самооценка) (Л.И.Божович), познавательная активность (В.В.Давыдов) [2], соподчинение мотивов, опосредствованных образцами поведения и деятельности взрослых, моральными нормами и правилами (А.Н.Леонтьев) – можно выделить показатели сформированности представлений подобного рода. Таковыми являются:

– знание примеров, образцов, эталонов духовно-нравственного поведения в соответствующих ситуациях (из жизни великих людей – героев, мудрецов);

– способность проявлять доброе отношение к окружающим, эмпативно переживать душевное состояние другого человека (со-чувствие, со-переживание, со-радование);

– принятие ребенком нравственной нормы как безусловного и неоспоримого правила поведения в любых ситуациях.

Для изучения роли телевидения в формировании представлений младших школьников о том, что такое хорошо и что такое плохо, способности различать добро и зло, мы провели педагогическое исследование в начальных классах средних общеобразовательных школ г. Сорочинска Оренбургской области, включающее анкетирование и рисуночный тест. Выбор метода проективного рисования обусловлен тем, что детский рисунок способен отражать тонкие нюансы миропонимания и мироощущения

ребенка: от непосредственного отображения видимого и знакомого в этом мире до глубинного смыслового выражения себя, своего отношения к миру и тому, каким его хочет видеть ребенок (В.В.Абраменкова); является способом отражения ребенком общественно-исторического опыта, форм человеческих взаимоотношений и фактом самовыражения.

Как показало изучение ситуации в г. Сорочинске, насчитывающем 37 000 жителей, в семье каждого ребенка есть телевизор, и не один, и доступ к 5 каналам, а во многих семьях есть кабельное телевидение. Родителей не пугает ведущая и, в значительной мере, определяющая роль телевизора в жизни их ребенка. В секцию или кружок отдавать ребенка дорого или опасно – нет желания или возможности встречать детей после занятий. Поэтому родители сознательно делают выбор детского досуга в пользу телевизора или компьютера, не регламентируя время.

В эксперименте было задействовано 568 детей из 13 классов 5 школ. Эксперимент проводили учителя начальных классов, которые у детей пользуются авторитетом и которым дети полностью доверяют. Поэтому мы считаем полученные данные репрезентативными.

В начале диагностирования учителя в своих классах провели беседу, в которой поднимались следующие вопросы: «Что такое добро? Что такое зло?», «Как часто вы встречаетесь с добром и зло?», «Кого можно назвать добрым, а кого – злым? Почему?», «Можно ли изобразить добро? Зло?». В результате обсуждения этих вопросов, дети пришли к выводу, что добро и зло – это не абстрактные понятия, а вполне конкретные вещи и события. Добро – это добрые дела и поступки: помощь, забота об окружающих, природе, знаки внимания, вежливость; красивая, ухоженная природа, чистый город, т.е. то, что служит сохранению и развитию жизни. Зло – более персонафицировано: чаще всего это

человек, который поступает нехорошо по отношению к окружающим, нарушает правила: нанесение вреда природе, окружающим; обида, оскорбление; не соблюдение норм этикета и правил приличия, т.е. зло – это то, что уничтожает жизнь или препятствует ей.

Сразу после беседы школьники письменно отвечали на вопросы о том, какие телепередачи им нравятся и не нравятся смотреть; сколько времени они проводят перед телевизором; какие телегерои вызывают симпатию и антипатию; каких из героев можно было бы назвать добрым и почему; для чего люди изобрели телевидение; с кем из телевизионных героев они хотели бы подружиться; какая польза от телевизора в доме; о чем ребенок попросил бы тех, кто работает на российском телевидении. Вторая половина диагностического занятия была посвящена свободному рисованию на тему добра и зла.

Как показали результаты диагностики, знание примеров, образцов, эталонов духовно-нравственного поведения современные учащиеся приобретают, преимущественно, без непосредственного участия взрослых. 84% детей на вопросы анкеты ответили, что чаще всего смотрят мультфильмы (были названы «Шрэк», «Русалочка», «Ну, погоди!», «Простоквашино», «Приключения Фунтика», «Том и Джерри», «38 попугаев»). Поведение и поступки этих героев ученики начальной школы считают положительными и готовы в аналогичных ситуациях подражать им. В качестве «возможного телевизионного друга» школьники называли Микки Мауса и Человека-паука (17%), Джеки Чана и Шварцнеггера (7%), Гарри Поттера, Тома и Джерри (5%); кота Леопольда (3,6%); в один ряд выстроились Терминатор, Буратино, Шрек, котенок Гав (3%). В ответах также фигурировали звезды эстрады. В своем вымышленном «телевизионном друге» эти ребята главным считают умение драться и побеждать в схватках. Неизменную симпатию младших школьников вызывают люди смелые, во-

левые, находчивые, обладающие большой физической силой, стройной фигурой, приятной манерой общаться, правильными чертами лица. При этом насилие на экране они не считают противоестественным, а способ выяснения отношений путем примитивной драки – вполне оправданным.

Рисунки, выполненные после анкетирования, стали подтверждением письменных ответов: добро ассоциируется с конкретными сказочными персонажами, а зло – с отрицательными (баба-яга, пират, ведьма, колдун, дракон, приведение, злой медведь, змея). Несмотря на вводную беседу, младшие школьники не продемонстрировали знание примеров духовно-нравственного поведения из жизни великих людей (героев, мудрецов), мультфильмы и фильмы, о которых также транслируются по ТВ.

Интересные данные мы получили об эмоциональных предпочтениях младших школьников, влияющих на способность проявлять доброе отношение к окружающим, эмпатийно переживать душевное состояние другого человека. Наиболее привлекательными для детей являются развлекательные, музыкальные и спортивные передачи, не требующие духовных усилий и нравственных переживаний. Это, несомненно, обусловлено психолого-возрастными особенностями детей. 10% школьников предпочитают «Спокойной ночи, малыши!», «Ералаш», «Звезды на льду», «В мире животных». Сериалы «Татьянин день», «Моя прекрасная няня», «Солдаты» нравятся 4% детей. Единичными ответами были «Жди меня», «Поле чудес», и «хорошие детские программы» (по словам школьников) – 1,8% учеников. Негативной тенденцией можно считать количество детей (5%), которые мультфильмам и развлекательным программам предпочитают боевики, в своем вымышленном «телевизионном друге» они главным считают умение драться и побеждать в схватках. Представления при помощи данных передач и всех видов конкурсов, так как ребенок может видеть не

только сам конкурс, но и поведение игроков, переживать за одну из понравившихся команд.

Нравственная норма «хорошо-плохо» формируется под влиянием социальных факторов. Телевидение, выполняя роль значимого Другого, не способно заменить личность значимого взрослого и выполнять воспитательную функцию. Дети самостоятельно выбирают передачи, удовлетворяя потребность в получении удовольствий. Потребности духовного порядка – «быть личностью» (В.В. Сериков), делать самостоятельный выбор (Д.А. Леонтьев), помогать другим, духовно развиваться – имеют социальные корни и формируются только при целенаправленной работе взрослых. Изучение мотивов выбора телепередач детьми показало, что 48% учеников смотрят ТВ бесцельно, «чтобы смотреть разные программы», 32% учащихся – «чтобы не скучать». Ответы показали, что главная роль телевизора – отдых, развлечение, борьба со скукой. Тот факт, что дети не видят в телевизоре источник информации, говорит, с одной стороны, о недостатке грамотных педагогических передач, а с другой – мотивация просмотра детей ограничена получением сиюминутного кажущегося удовольствия – посмеяться, поудивляться, повосхищаться.

Процентный анализ полученных результатов проводился по классам, но существенной разницы в ответах учеников разных классов не было. Это говорит о том, что предпочтения всех младших школьников данного возраста примерно одинаковы, по крайней мере, в школах одного районного центра.

Результаты диагностического исследования показывают, что категории добра и зла современные младшие школьники не всегда разграничивают: они видят зло и в плохих отношениях, загрязнении окружающей среды. Основа добра – это помощь, забота об окружающих, природе, чистый город, т.е. то, что служит сохранению и развитию жизни.

Диагностика сформированности представлений младших школьников о добре и зле показала, что телевидение оказывает непосредственное влияние на этот процесс. Передачи, предназначенные для детей, не только дают информацию различного рода (художественную, познавательную, учебную), но и показывают способы выстраивания отношений на основе морали и нравственности, пути развития, формы взаимодействия с миром, не противоречащие абсолютным ценностям.

Повышение воспитательной функции отечественного телевидения мы видим в грамотной организации педагогами и родителями просмотра детьми телепередач: отбор визуальной информации с учётом интересов и склонностей ребёнка, содержания изучаемого в школе материала; исключение «фонового» просмотра (когда телевизор выполняет функцию «заполнения пустоты»); подбор видеозаписей познавательных телепередач, мультфильмов и художественных фильмов с ярко выраженной нравственной тематикой для домашнего просмотра, и свободный доступ ребенка к ним; контекстное использование на уроках и в кружковой деятельности фрагментов телепередач.

Литература

1. *Абраменкова, В.В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Воронеж, 2000. – 167 с.
2. *Давыдов, В.В.* Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1982. – С.10–21.
3. *Коган, Л.Н.* Зло / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 185 с.
4. *Мамардашвили, М.К.* Психологическая топология пути / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Русск. Христ. гуманитар. ин-т, 1997. – 365 с.
5. *Ньюкомб, Н.* Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – СПб., 2002. – 149 с.
6. *Русакова, Т.Г.* Становление духовного опыта ребенка в художественно-коммуникативной среде: монография / Т.Г. Русакова. – М.: Сфера, 2005. – 210 с.

7. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – С. 143.

8. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сел. сред. школе / В.А. Сухомлинский – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ ЗА СЧЕТ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

О.В.Калмыкова

Ключевые слова: психологическая служба вуза, социально-психологическая адаптация, факторы успешности адаптации, программа адаптации.

Раскрытие потенциала субъектов образовательного процесса и внедрение современных технологий психологической поддержки является одним из направлений модернизации высшего профессионального образования. В вузе необходимо выстраивать систему психологического сопровождения участников образовательного процесса на всех этапах обучения, так как годы обучения в вузе – важнейший этап в становлении личности молодого специалиста.

Проблема социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в системе высшего профессионального образования приобретает все большую актуальность в связи с модернизацией российского образования, а именно в связи с вхождением нашей страны в европейское образовательное пространство. Это и нововведения в содержание образования, и система зачетных единиц, и асинхронное построение учебного процесса – все это требует от первокурсника серьезных усилий и ответственности. Способность адаптироваться к новым жизненным ситуациям является важнейшим условием для сохранения психического здоровья, для развития и совершенствования личности. При переходе человека из одной социальной ситуации развития в другую особенно важна нормальная адаптация.

В основополагающем документе современности – «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» отмечалось, что: «...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [5].

Для определения основных стратегических ориентиров в психологическом сопровождении развития личности специалиста в условиях современного вуза необходимы программы социально-психологической поддержки студентов.

Межрегиональный открытый социальный институт, единственный вуз в Республике Марий Эл, в котором уже четвертый год действует психологическая служба. Накоплен достаточно обширный опыт в реализации программ психологической помощи студентам. Основными направлениями деятельности службы являются психологическое консультирование, психологическая диагностика (индивидуальная и групповая), тренинговые занятия, психологическая профилактика.

Одним из важнейших направлений работы психолога в вузе является психологическое сопровождение студентов-первокурсников и исследование степени их адаптированности к вузовской системе обучения. Изучению этой проблемы и было посвящено наше исследование.

Цель исследования: изучение особенностей социально-психологической адаптации студентов-первокурсников.

Для реализации данной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Выявить совокупность факторов, влияющих на процесс адаптации.

2. Выявить психолого-педагогические условия успешной социально-психологической адаптации студентов в вузе.

3. Провести исследование, обработать его результаты и сделать выводы.

Исследование осуществлялось в три этапа:

Первый этап (2005–2006 гг.) связан с выбором и теоретическим осмыслением темы исследования на основе анализа психолого-педагогической литературы. На этом этапе была создана психологическая служба, как одно из условий успешной адаптации студентов; разработаны основные положения, регламентирующие ее деятельность, был разработан категориальный аппарат исследования и проведено констатирующее исследование.

Второй этап (2006–2007 гг.). Осуществлялась реализация программы социально-психологической помощи студентам-первокурсникам для их успешной адаптации к вузовской системе обучения.

Третий этап (2007–2008 гг.) Систематизировались, обобщались и обрабатывались данные, полученные в ходе исследования, формулировались основные его выводы.

Социально-психологическая адаптация – это вхождение человека в систему внутригрупповых отношений и приспособление к этим отношениям. Ее содержательное наполнение включает в себя приспособление личности к новой среде, системе межличностного взаимодействия

путем освоения новых социальных ролей, усвоения новых функций в различных сферах взаимодействия, усвоения норм, традиций, групповой культуры, осознание нового статусного положения. Результатом адаптации является такое состояние субъектов (адаптированность), которое связывается с отсутствием длительных внутренних и внешних конфликтов, соответствие деятельности и поведения требованиям (ожиданиям) со стороны профессии и коллектива, испытываемые им состояния психологического комфорта, возможность самоутверждения и свободного выражения своих способностей.

На начальном этапе адаптационного процесса возможно весьма заметное отличие между студентами. Л.В.Загорская, И.В.Сыромятникова отмечают, что в вуз могут попасть люди со слабой общеобразовательной подготовкой, с безразличным отношением к своей будущей специальности. Даже у студентов, выбравших вуз по призванию, в первые годы обучения может возникнуть разочарование в выборе направления обучения [2, с.20].

В работе Э.Д.Кондаковой и С.В.Хребтовой обращается внимание на главную задачу психологической службы в системе высшего образования – «развитие личности будущего специалиста посредством его активизации в познании и самосовершенствовании благодаря созданию индивидуально благоприятных условий жизнедеятельности» [4, с.18]. Многие исследователи отмечают, что первый курс обучения является ведущим, именно здесь закладывается социально-ценностная мотивация профессиональной деятельности. Профессиональное образование требует самостоятельной организации учебной деятельности, культуры умственного труда, самодисциплины, навыков рационального планирования времени.

Социально-психологическая адаптивность личности состоит из следующих компонентов: интеллектуального, поведенческого, эмоционально-волевого, мотива-

ционного. Они обеспечивают актуализацию адаптивного потенциала и реализацию адаптивных действий в процессе конкретно-ситуативного разрешения противоречия: «личность – требования социальной среды». В процессе адаптации происходят изменения во внутреннем мире человека. Изменяются, прежде всего, привычные представления о содержании предстоящей ведущей или иной деятельности, об особенностях новой социальной микросреды [3].

К факторам социально-психологической адаптации можно отнести следующие: социальные факторы (отношение с сокурсниками, отношения с административно-преподавательским составом, специфика учебного процесса, материальные трудности) и психологические факторы (повышенная тревожность, неоднозначная мотивация, психотравмирующие ситуации, переживания возрастного кризиса). Процесс адаптации в вузе – явление весьма многогранное – это сложная полифоническая структура отношений и деятельности, а завершается он, как правило, к концу третьего курса.

В большинстве работ современных исследователей определены такие критерии адаптированности студентов:

- готовность выполнять предъявленные вузом требования и соответствующие возрасту функции;
- эмоциональное состояние студента, которое влияет на результат учебной деятельности;
- отсутствие конфликтов между студентами и другими членами группы;
- степень реализации студентов в своем поведении и межличностных отношениях;
- достижение студенческой группой целостно-ориентированного единства.

С.А.Гапонова отмечает, что высокая степень дезадаптивности обусловлена трудностью перестройки сложившегося рабочего стереотипа приспособления к новым условиям обучения и быта, вызывает снижение оценок, отрицательных эмоций и боязнь неуспеха. Эмоциональные про-

цессы играют важную роль в учебе студентов. «Отрицательные эмоции, сочетаясь с неопределенностью мотивации, снижают степень сформированности механизмов саморегуляции, усиливают дезадапцию и даже приводят к так называемому срыву адаптации» [1, с.132].

Для студентов-первокурсников «ситуационным стрессором» является учебный процесс. Большая часть студентов болезненно переживает:

- смену стиля учебной деятельности (лекционные занятия, семинары);
- многоплановый характер учебного процесса;
- большой объем задаваемого материала;
- чрезмерную интеллектуальную и эмоциональную нагрузку;
- монотонный, однообразный характер учебного процесса;
- академическую неуспеваемость;
- психоэмоциональную перегрузку в период сдачи сессии;
- напряженные отношения с некоторыми преподавателями и администрацией факультета;
- неадекватность уровня притязаний.

Приобретая статус студента, молодой человек входит в новую систему отношений со сверстниками и взрослыми, что требует от него систематического интеллектуального труда, самоопределения и самоконтроля, самодисциплины и самоорганизации.

Главная задача психологической службы – содействие реализации гуманистических целей высшего образования – развитию личности будущего специалиста посредством его активизации в познании и самосовершенствовании благодаря созданию индивидуально благоприятных условий жизнедеятельности.

В период адаптации к вузу и учебной деятельности выделяются три основных типа поведения адаптантов:

- конструктивный, когда ответственность и острота ситуации мобилизуют

личность и побуждают ее реализовать все лучшие свои качества;

– агрессивный, характеризующийся неприятием существующих норм и ценностей социального окружения, вуза, технологии обучения, используемой в нем, и активной враждебностью к ним;

– пассивный, отличающийся безразличием к себе, окружающим и учебному процессу, подавленностью, разочарованием и прогрессирующим неверием в себя, окружающих и обучающие возможности вуза.

При этом второй и третий типы поведения студентов в адаптационный период наиболее распространены. Для студентов данных типов поведения также характерно:

– неумение ориентироваться в потоках информации;

– боязнь ошибок в учебной деятельности, заставляющая ограничивать свои потребности в дополнительной учебной информации (лучше меньше, да лучше);

– неверие в свои способности осилить объем учебной информации (комплекс неудачника) [7, с.87].

Освоение новых для студента особенностей учебы в вузе – очень важное условие его успешной деятельности. На первых курсах складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к выбранной профессии, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

И.Н.Симаева [6, с.45] выделяет следующие этапы адаптации студентов: физиологическая адаптация к учебному процессу (занимает около двух недель), психологическая адаптация (длится до двух месяцев), социально-психологическая адаптация (продолжается до трех лет). Показателями действия адаптационного механизма принято считать, во-первых, заданный уровень активности, обеспечивающий познание и усвоение знаний без каких-либо нейрофи-

зиологических расстройств; во-вторых, не слишком высокую психоэмоциональную цену за достижение результата деятельности.

В процессе выполнения исследования была разработана и внедрена программа адаптации для студентов первых курсов, основное содержание которой отображено ниже.

Программа социально-психологической адаптации студентов к вузовской системе обучения включает в себя проведение комплексных мероприятий, способствующих социальной, психологической и личностной адаптации молодого человека к вузовскому сообществу в целом, для повышения эффективности процесса обучения, а также для самоактуализации личности и активизации творческой и познавательной активности студентов.

Цели программы:

1. Обеспечение психологических условий для успешной адаптации к вузовской системе обучения.

2. Создание комплексной системы для активизации творческой и познавательной активности студентов.

3. Обеспечение успешной социально-психологической адаптации – приспособление студента к учебной группе, налаживание взаимоотношений в ней, выработка собственного стиля поведения.

Мы считаем, что согласование таких составляющих, как интеллектуальные, эмоционально-волевые и коммуникативные особенности личности молодого человека будет являться залогом противостояния деструктивным наклонностям и привычкам, асоциальному поведению; быстрой адаптации к вузу и укреплению психического здоровья студента.

За три учебных года общее количество студентов, принявших участие в исследовании, составило 322 человека.

Ниже, на рис. 1, представлены результаты сравнительного анализа признаков адаптированности студентов первых курсов за 2005–2008 гг.

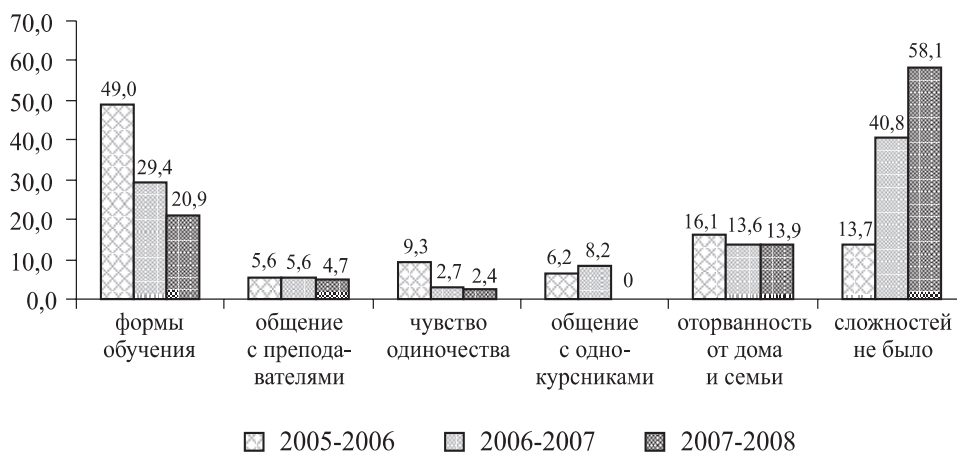


Рис. 1. Трудности в процессе адаптации к вузовской системе обучения, в %

Сравнение результатов показало, что в процентном соотношении количество студентов, не испытывающих сложностей в процессе адаптации, увеличилось почти в 4 раза.

Среди проблем, с которыми сталкиваются первокурсники в период адаптации, значимой оказалась проблема рациональной организации их свободного времени. Нехватка свободного времени, в свою очередь, затрудняет адаптационный процесс. Как видно из нашего исследования, примерно у 10-13% первокурсников неумение организовать свою работу является серьезной проблемой.

В рамках психологической службы вуза ведется и консультирование студентов. Консультирование рассматривается нами как многофункциональный вид индивидуальной работы психолога со студентами, в рамках которой могут быть решены следующие задачи:

- оказание помощи студентам, испытывающим трудности в процессе адаптации к вузу;
- оказание помощи студентам, испытывающим трудности в учебной деятельности, в общении, в регуляции психического самочувствия;
- обучение студентов навыкам самопознания, рефлексии, использование

своих психологических возможностей и возможностей для успешного обучения и развития;

– оказание психологической помощи и поддержки студентам, находящимся в состоянии стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания.

Консультирование организуется, в большинстве случаев, по инициативе студента. Однако, иногда психолог сам предпринимает определенные шаги, не дожидаясь обращения к нему студента. Часть проблем имеют своими корнями семейные отношения. Поэтому в случае острой необходимости (затянувшиеся конфликты, угроза отчисления, психологическое неблагополучие и т.п.) психолог информирует родителей о проблемах их ребенка и осуществляет поиск совместного решения проблемы, оказывает необходимую помощь и членам семьи.

Анализируя данные консультативной деятельности психологической службы, хотелось бы выделить ряд проблем, которые возникают в жизнедеятельности студентов и затрудняют процесс обучения и личностного роста. Ниже приводятся данные о тех психологических затруднениях, которые испытывают студенты в период учебы в вузе. Они представлены на рис. 2.

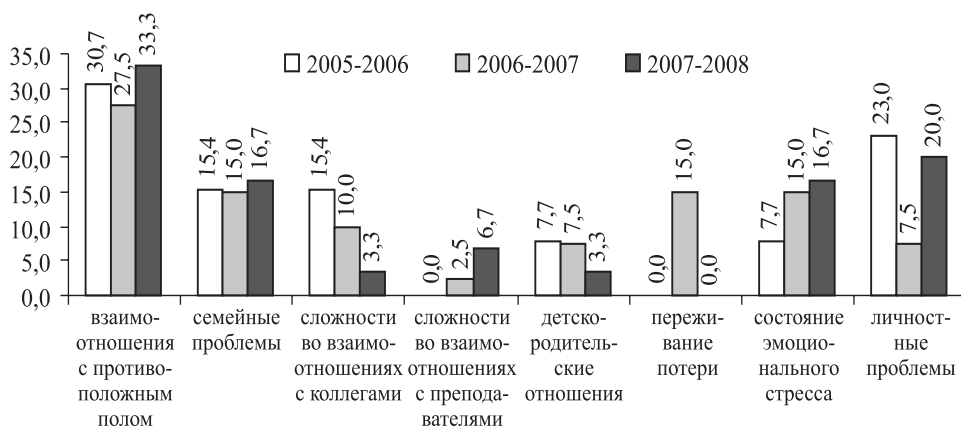


Рис. 2. Основные проблемы, с которыми обращаются студенты за консультацией, в %

Наиболее частыми проблемами, с которыми обращались студенты к психологам, являются взаимоотношения с противоположным полом (конфликты с любимым человеком, разрыв отношений, непонимание, неразделенная любовь и т.п.). Проживая в родительской семье, а к окончанию вуза иногда имея свою семью и ребенка, студенты испытывают сложности в области семейных отношений. Поэтому растет количество обращений в психологическую службу по поводу решения семейных проблем.

На начальном этапе деятельности психологической службы предполагалось, что основные обращения студентов будут возникать на начальном этапе обучения, т.е. на первом курсе. Оказалось, что ситу-

ация складывается несколько иначе, как это видно из рис. 3. В первый год работы психологической службы студенты вторых курсов чаще обращались за консультативной помощью, в 2006-2007 учебном году чаще обращались за консультациями первокурсники, а в 2007-2008 учебном году по частоте обращения доминируют студенты третьих курсов.

Следует отметить, что количество обращений с просьбой оказать консультативную помощь, за время существования службы увеличилось в 2,5 раза. Если ранее к психологам обращались в основном студенты психологического факультета, то сейчас обращаются за помощью студенты всех факультетов.

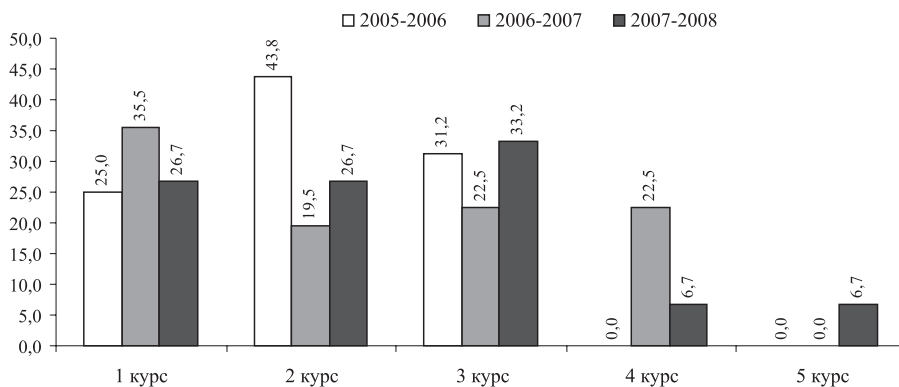


Рис. 3. Относительная частота обращений по курсам обучения

Литература

1. Гапонова, С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С.А. Гапонова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 3.
2. Загорская, Л.В. Развитие социально-психологической адаптивности учащихся к военной службе в условиях образовательного процесса в школе / Л.В. Загорская, И.В. Сыромятникова // Инновации в образовании. – 2004. – № 5.
3. Игумнова, Г.В. Особенности социально-психологической адаптации студентов вуза / Г.В. Игумнова // Опыт работы центров социально-психологической адаптации студентов: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2006.
4. Кондакова, Э.Д. Психологическая служба вуза и первокурсники // Студенчество. Диалоги о воспитании / Э.Д. Кондакова, С.В. Хребина. – 2003. – № 6.
5. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Инновации в образовании. – 2002. – № 3.
6. Симаева, И.Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности / И.Н. Симаева. – Калининград, 2002.
7. Чайка, В.Г. Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе / В.Г. Чайка // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. ■

РАЗВИТИЕ ДУХОВНЫХ И НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Н.П.Очирова

Ключевые слова: духовное и нравственное развитие, духовные и нравственные ценности, младшие школьники, диалог, диалог культур

Развитие духовных и нравственных ценностей в жизнедеятельности народов, стран, индивидов, несмотря на кризис образования, ведет к изменению системы образования, его идеала: «от человека образованного» к «человеку культуры».

Кризисные явления в духовно-нравственной жизни современного общества: девальвация нравственных ценностей, смещение приоритетов в сторону материального благополучия, – требуют создания адекватного новому времени механизма воспитания подрастающего поколения.

Одной из важнейших тенденций развития современной педагогической теории является усиление внимания к духовной и нравственной сфере воспитания, которая закономерна в условиях кардинального пересмотра воспитанника как целостной личности, обладающей свойствами высокого порядка, включенной в живую ткань культуры, являющейся неотъемлемой час-

тью окружающего мира, ориентированной на высшие ценности бытия.

Проблема развития духовных и нравственных ценностей у детей стала предметом научных изысканий. К настоящему моменту имеется ряд исследований, обращенных к процессу формирования духовной и нравственной культуры школьников. Основной разработкой можно считать концепцию воспитания жизнеспособности детей в новых социокультурных условиях современности – это гуманность, духовность, патриотизм, толерантность, любовь к малой родине и родному языку.

Вариативность отражения культур в содержании образования глубоко исследована Г.М.Борликовым, В.В.Краевским, И.С.Ледневым, И.А.Лернером, М.Н.Скаткиным. Они расширили образование до элементов творчества (направленного на развитие) и эмоционально-ценностного отношения (направленного на воспитание).

Проблемы философии и методологии многокультурного образования исследованы Г.Н.Волковым, Г.Д.Дмитриевым, И.С.Коном, Д.С.Лихачевым и др. Проблемы этнокультурного воспитания в связи с этнокультурной коннотацией образования глубоко исследуют Г.М.Борликов, Р.Б.Дякина, А.Б.Панькин.

Центральной проблемой в педагогике всех народов было сохранение духовных и нравственных ценностей каждого этноса, это сохранение и передача своим потомкам традиций воспитания, нравов, правил поведения, народных идеалов, всего того, что основывается на единстве языка и культуры этноса, в конечном итоге обуславливает развитие личности ребенка. Стремясь изучить и обучить всему, что современно, востребовано, быть может, мы зачастую забываем или пренебрегаем национальным, тем, что делает нас не такими как все, тем, что является присущим нам на уровне генетики и исторической памяти. Развитие духовных и нравственных ценностей у детей, особенно у младших школьников, – решающий фактор приобщения к полиэтнической культуре. Нравственное и духовное развитие младшего школьника занимают ведущее место в воспитании всесторонне развитой личности.

Начальное обучение в настоящее время необходимо строить таким образом, чтобы развивать у школьников познавательные способности; вырабатывать навыки активного овладения учебным материалом, что приведет к объединению полученных знаний в целостную систему, направленную на осознание окружающего мира. Развитие мышления, овладения разнообразными способами работы с учебным материалом окажет прямое влияние на усвоение детьми нравственных знаний, духовных богатств. Организация учебного процесса на основе диалога культур будет способствовать накоплению нравственного и духовного опыта и опыта мирного общения со сверстниками других национальностей.

Работая над развитием духовных и нравственных ценностей у младших школьников, надо учитывать их возрастные и психологические особенности: склонность к игре, невозможность долго заниматься монотонной деятельностью, недостаточная четкость нравственных представлений в связи с небольшим жизненным опытом.

Фундаментом развития духовных и нравственных ценностей у детей, по мнению Г.Н.Волкова, является «усвоение элементарных норм человеческого общежития: неприкосновенность личности, неприкосновенность чужих и общественных вещей, трудовое обслуживание самого себя, этикет и товарищеское отношение к людям, бережное отношение к природе и продуктам человеческого труда, учение и общение с искусством» [4, с.334]. Хотелось бы добавить еще ко всему вышеназванному – верность заветам предков, уважение к традициям и языку разных народов, терпимого и дружественного отношения к соседям.

Г.Н.Волков считает, что «духовное и нравственное развитие ребенка заключается, во-первых, в освобождении от принуждения извне, когда ценность принимается личностью во имя этой ценности, но не под принуждением, а во-вторых, в объеме и круге освоенных личностью ценностей, когда палитра их столь же многоцветна, как и сама жизнь. Духовно развитый человек как бы вовсе забывает о правилах, долге, ответственности – о морали вообще. Ему не нужны кодексы предписаний. Его поведение естественно для него и иным быть не может» [4, с.335].

Л.Н.Толстой считал «лучшим из людей того, кто живет преимущественно своими мыслями и чужими чувствами, худшим – человека, эгоистически ориентированного на себя, подчиняющего свои суждения не истине, а выгоде» [4, с.336]. В современных условиях, к сожалению, худшие – в гегемонах. Поэтому развитие духовных и нравственных потребностей личности становится важнейшей задачей воспитания.

Духовное развитие совершается в процессе духовно-практической деятельности ребенка, через интеллектуальное усилие, эмоциональное напряжение, через реально-практические связи младшего школьника с миром, ценности которого и раскрываются для него благодаря этим усилиям и за счет этих усилий. Но всего этого не происходит, пока ребенок не вступает с миром в индивидуальное взаимодействие, пока не приложены собственные психические усилия [4, с.334]. Пока личность ребенка сама не осознает необходимость общения и приобретения нового опыта, необходимость познания и осознания нового для себя, не будет настоящих духовных и нравственных приобретений, не появится настоящая ценность этих приобретений или же просто, не произойдет осознание ценности приобретенного и приобретаемого.

Невозможно рассуждать о духовности, не касаясь нравственности. «Нравственность – такое отношение к человеку, когда он является самоценностью, когда его уважают как отдельный мир, когда, сочувствуя ему, желают и совершают благо для него. Развивать нравственные отношения среди младших школьников и легко, и трудно. Легко – потому, что не нужно для этого специально отведенного времени. Трудно – потому, что эти отношения очень тонкие, и прикосновение к личности маленького и хрупкого человека нуждается в очень тонкой душе того, кто прикасается [5, с.338].

Нравственное развитие не существует материально. Оно складывается из многих компонентов: духовной культуры семьи и школы, развитого интеллекта учащихся и учителей, отношений детей и родителей, способности к мыслительной работе, к познанию мира, в уважении к окружающим тебя людям, их речи и поведения.

Мыслители разных веков трактовали понятие нравственности по-разному. Еще в древней Греции в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось, что нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства. Ведь о

нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека.

В.А.Сухомлинский говорил о том, что необходимо заниматься развитием духовных и нравственных ценностей ребенка, учить «умению чувствовать человека». Никто не учит маленького человека: «Будь равнодушным к людям, ломай деревья, попирай красоту, выше всего ставь свое личное. Все дело в одной, в очень важной закономерности духовного и нравственного воспитания. Если человека учат добру – учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу – все равно будет зло, потому что и человеком его надо сделать». Он считал, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [10, с.187].

Н.И.Болдырев отмечает, что «специфической особенностью развития нравственных ценностей является то, что их нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс. Развитие нравственных ценностей протекает в процессе всей многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и с взрослыми» [3, с.109]. Тем не менее, развитие нравственных ценностей является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий.

В.А.Сухомлинский считал, что в практической работе по развитию нравственных и духовных ценностей у детей педагогический

коллектив видит, прежде всего, воспитание общечеловеческих норм нравственности. В младшем возрасте, когда душа очень податлива к эмоциональным воздействиям, мы раскрываем перед детьми общечеловеческие нормы нравственности, учим их азбуке морали:

1. Ты живешь среди людей. Не забывай, что каждый твой поступок, каждое твое желание отражается на окружающих тебя людях. Знай, что существует граница между тем, что тебе хочется, и тем, что можно. Проверь свои поступки вопросом к самому к себе: не делаешь ли ты зла, неудобства людям? Делай все так, чтобы людям, окружающим, тебя было хорошо.

2. Ты пользуешься благами, созданными другими людьми. Люди делают тебе счастье детства. Плати им за это добром.

3. Все блага и радости жизни создаются трудом. Без труда нельзя честно жить.

4. Будь добрым и чутким к людям. Помогай слабым и беззащитным. Помогай товарищу в беде. Не причиняй людям зла. Уважай и почитай мать и отца – они дали тебе жизнь, они воспитывают тебя, они хотят, чтобы ты стал честным гражданином, человеком с добрым сердцем и чистой душой.

5. Будь равнодушен к злу. Борись против зла, обмана, несправедливости. Будь непримиримым к тому, кто стремится жить за счет других людей, причиняет зло другим людям, обкрадывает общество. Такова азбука нравственной культуры, овладевая которой дети постигают сущность добра и зла, чести и бесчестия, справедливости и несправедливости [9, с.161-165].

Вся человеческая деятельность, во всех ее формах является непрерывным диалогом. По мнению академика Л.В.Щербы, диалог принципиально первичен. Диалог – основа всех речемыслительных процессов; подлинное свое бытие, считал Л.В.Щерба, язык обнаруживает лишь в диалоге [11]. То же самое утверждает и М.М.Бахтин, расширяя понятие диалога на все области

отношений. Диалогические отношения, пишет он, это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение.

Диалог, по М.М.Бахтину, есть «средство для каждого утвердить свое собственное бытие, но вынужденно – через бытие других, через общение с другими; диалог все оживляет, все уравнивает – ради человеческого самоутверждения» [7, с.137]. Диалог рассматривается в более широком контексте и на более общей основе понимания – это любой процесс движения, развития, обусловленный многообразием подходов, позиций, обеспечивающий возможность обмена разным содержанием. Диалог, это «всегда объединение, а не разложение. Диалогическая природа и диалогический характер человеческого сознания есть отражение диалогической природы самой человеческой жизни» [1, с.236].

Диалог является единственной формой сосуществования этнических культур и интерпретируется не только как способ взаимодействия личностей, но и как средство их взаимоотношений с объектами, явлениями культуры и искусства и различных культур в исторической перспективе. Принцип диалога культур опирается на философскую концепцию М.М.Бахтина.

Взаимодействие личности с объектами другой культуры, взаимоотношения носителей различных культурных ориентаций, с одной стороны, позволяет глубже осознать уникальность духовного и нравственного достояния своего этноса; с другой, создаются условия для познания и понимания ценностей культуры других этносов, развития уважительного отношения к иным этносам и их представителям. Единственной формой сосуществования этнокультур является диалог, так как осмысление судеб чужой культуры помогает лучше понять себя. Культура в таком диалоге выступает как один из решающих факторов сближе-

ния людей. Без диалога культур нет истории и развития личности. Этническая культура позволяет глубже познать чужое через своё, а своё через чужое [6, с.229].

Диалог национальных культур в условиях билингвизма трактуется академиком В.Г.Костомаровым с особенной щепетильностью, со строгим соблюдением гуманности в межэтнических взаимоотношениях. Двуязычие – это реализация диалога, оно естественно, необходимо, закономерно, но родной язык, материнский, – язык души и сердца, он – один единственный, любой другой язык – это изученный язык, язык памяти.

В педагогике диалог не сводится только к диалогу культур. Диалог становится не только приемом, но и методом обучения, который отличается от проблемного, частично-поискового или исследовательского тем, что он направлен на реализацию в содержании образования эмоционально-ценностной составляющей. С помощью диалогового обучения представляется возможным уйти от однозначности и стереотипности, шаблонности в обучении, создать наиболее благоприятные условия для реализации индивидуального стиля учебной деятельности каждого младшего школьника, а конечном счете для его личностного роста [8, с.146].

По мнению Б.А.Бичеева, этническое самосознание напрямую зависит от длительности проживания в конкретной этнической среде, исторического прошлого, исторической памяти, особенностей культурного фонда, уровня социально-экономического развития и интенсивности межэтнических контактов. Этническое сознание является неотъемлемой частью культуры и выражается через нее, составляя живой диалог культур [2, с.185].

Среди основных задач, которые ставит современное общество перед образованием, выделяется актуальная задача воспитания активной, сознательной, творческой, духовно и нравственно богатой личности.

В младшем школьном возрасте особую роль выполняет учебная деятельность, происходит переход от «ситуативного» познания мира к его научному изучению, начинается процесс не только расширения, но и систематизации и углубления знаний. Младший школьник в процессе учебы в школе постепенно становится не только объектом, но и субъектом педагогического воздействия, поскольку далеко не сразу и не во всех случаях воздействия учителя достигают своей цели. Действительным объектом обучения ребенок становится только тогда, когда педагогические воздействия вызывают в нем соответствующие изменения. Это касается, тех знаний, которые усваиваются детьми, в совершенствовании умений, навыков, усвоении приемов, способов деятельности, перестройки отношений учащихся. Развитие духовных и нравственных ценностей является неотъемлемой частью в процессе воспитания ребенка в младшем школьном возрасте.

Одним из самых действенных способов решения вопроса может быть активное использование в системе образования элементов этнокультуры. Как известно, в решении задач развития духовных и нравственных ценностей, образовательных задач общества решающая роль принадлежит образовательной системе и осуществляемому внутри неё организованному и целенаправленному этнокультурному педагогическому процессу, реализующему основные функции образования – обучение, воспитание, развитие. Система образования является составным элементом структуры общества, обеспечивающим нормальное функционирование данного общества, следовательно, цели и задачи образования должны отвечать целям и задачам всего общества.

Параллельное взаимообогащение культур является одним из основных инструментов сохранения этнических особенностей в современном полиэтническом мире. Постоянное использование межкультурно-

го диалога создает предпосылки развития чувства равенства культур, их неповторимости и сходства одновременно. Это таит в себе неисчерпаемые образовательные и воспитательные возможности и является основой подлинного культурного и личностного обогащения младших школьников на основе непрерывного диалога культур, являясь гарантией будущего, здорового межнационального общения. Диалог культур, наблюдаемый нами в повседневной жизни, может занять свое достойное место в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения.

Великая культура рождается только в процессе соединения, взаимовлияния, в столкновении с культурами других народов, на основе мирного диалога этих культур.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.

2. Бичеев Б.А. Дети неба – синие волки. Мифолого-религиозные основы формирования этнического сознания калмыков. – Элиста: Калмыцкий гос. ун-т, 2005.

3. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1979.

4. Волков Г.Н. Педагогика любви. Избранные этнопедагогические сочинения: В 2 т. – Т.1. – М.: Магистр-Пресс, 2002.

5. Волков Г.Н. Этнопедагогика – педагогика национального спасения // Этнопедагогика – педагогика жизни. – Элиста, 2001.

6. Волков Г.Н., Панькин А.Б. История образования и педагогической мысли. – М.: ООО «Большая медведица», 2005.

7. Гогтишвили Л.А. М.М. Бахтин, как философ. – М.: Наука, 1992.

8. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ООО «Большая медведица»; Элиста: Калмыцкий государственный университет, 2004.

9. Современный словарь по педагогике / Составитель Е.С. Рапашевич – М.: Современное слово, 2001.

10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Педагогика, 1983. ■

ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП

Е.С.Романчук

Ключевые слова: толерантность, куратор, этнопедагогика.

У народов всех времен, начиная с первобытнообщинного общества, имела своеобразную и специфически сложившуюся воспитательная система, охватывающая все стороны подготовки молодежи к будущей жизни. Эта народная педагогика являлась итогом творческой мысли многих поколений людей, выражением интересов большинства населения.

Известно, что народная педагогика, как составная часть коллективного народного творчества, как проявление педагогической культуры масс, зародилась в глубокой древности. Она олицетворяет собой думы и

чаяния народа, отражает его идеалы, воззрения, представления о человеке, семье, детях, о воспитании подрастающего поколения. В созданных человеком, передаваемых из поколения в поколение и бытующих до наших дней своеобразных миниатюрах (пословицы, поговорки, сказки, легенды, песни, прикладное декоративное искусство и т.д.) нашло свое яркое выражение неопценимое богатство педагогической культуры народа [9, с.7].

Возникновение народной педагогики, воспитательных традиций, обычаев и обрядов, образование систем, более или менее

стабильных, передающихся из поколения в поколение гуманистических отношений, потребовало немало времени. В прошлых формациях воспитательные системы народов складывались в течение столетий, а в нашем обществе этот процесс значительно ускорен.

Этнопедагогическая культура основывается на содержании народной педагогики, обобщенная и доказанная такими науками, как история, этнография, фольклористика, психология, философия, социология, культурология и др. В иерархии ценностей этнопедагогической культуры высокие места занимают культ семьи, культ матери, культ ребенка, воспитание любви к детям, уважения к старшим, любви к своему роду, родному дому, Родине и т.д. Большое место отводится принципам природосообразности, культуросообразности, воспитанию в труде, воспитанию гуманности, доброты, любви и дружбы, миролюбия, доброжелательности, гостеприимства и др. [11, с.19].

Историография научных исследований проблем народной педагогики свидетельствует, что изучение народного опыта воспитания, как социально-исторического феномена, на всех этапах исторического развития входило в круг научных интересов педагогов прошлого и настоящего.

Основополагающие идеи народной педагогики отразили в своих исследованиях Я.А.Коменский, Д. Локк, Р. Оуэн, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж.Руссо, В.Г.Белинский, А.И. Герцен, А.Н.Добролюбов, А.Н.Радищев, Л.Н. Толстой, К.Д.Ушинский, Н.Г. Чернышевский, И.Я.Яковлев, Н.К.Крупская, А.С. Макаренко, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий и многие другие.

Так, например, великий чешский педагог Я.А.Коменский, опираясь на опыт семейного воспитания, обосновал идею «материнской школы». Знаменитый швейцарский педагог Г.Песталоцци, обобщив опыт швейцарской народной педагогики, создал «Книгу для матерей». Великий русский педагог К.Д.Ушинский высоко оценивал воспитательный потенциал народной

педагогики. «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях...» [18, с. 161].

Известно, что принцип народности воспитания осуществляется в раннем детстве, в процессе овладения родной речью. Большое значение развитию речи детей в семье придавала Н.К.Крупская. Она обращала внимание на то, что «материнский язык служит ему орудием выражения себя, своих мыслей, своих настроений» [10, с. 257].

А.С.Макаренко на собственном многолетнем опыте народного учителя убедился, что педагогика рождается в живых движениях людей, в традициях и реакциях реального коллектива. Он подчеркивал, что «семейная, трудовая подготовка имеет самое важное значение для будущей квалификации человека» [12, с. 398].

В.А.Сухомлинский, глубоко вникая в суть народной педагогики, в письме Г.Н. Волкову писал: «О народной педагогике никто до сих пор серьезно не думал, по-видимому, это принесло много бед педагогике. Я уверен, что народная педагогика – это средоточие духовной жизни народа. В народной педагогике раскрываются особенности национального характера, лицо народа» [4, с.162].

В середине XIX века ряд ученых, педагогов и мыслителей стал обращаться к проблемам народной педагогики. В 1861 году В.И.Водовозов написал статью о книгах, изданных для народного чтения, назвав ее «Русская народная педагогика». В 1857 году вышла в свет книга А.Духновича «Народная педагогика в пользу ученых и учителей», в которой хотя и нет анализа сущности народной педагогики, но в публицистическом плане отмечается значение народного творчества. В 1890 году впервые, в более широком аспекте, Д.Булгаковский и Г.Пинчук обращаются непосредственно к памятникам народной педагогики – пословицам, поговоркам, загадкам, обрядам, отмечая их воспитательное значение в на-

родном быту. Продолжая эту традицию, М.Я.Никифоровский собирает бытующие среди простых людей Белоруссии поверья, обряды, легенды, сказания и делает их достоянием общественности.

Большой научный интерес также представляют исследования теории и практики народной педагогики Г.С.Виноградова, А.М.Кушнера, А.М.Леонова, О.Д.Мукаевой, Е.А.Покровского, А.Соболева, И.Сенигова, Я.В.Чеснова, А.Ф.Хинтибидзе и других ученых-педагогов.

Так, в советский период одним из первых к проблемам народной педагогики обратился известный этнограф и педагог Г.С.Виноградов, давший описание сущности этого явления как составной части педагогической культуры народа, утверждавший право существования термина и понятия «народная педагогика». Народная педагогика «не столько система, сколько сумма знаний, умений», – утверждал Г.С.Виноградов [2, с.5].

Наиболее полно и всесторонне проблему народной педагогики исследовал Г.Н.Волков, автор монографий «Чувашская народная педагогика» и «Этнопедагогика». Ученый считал, что народная педагогика – это «совокупность и взаимозависимость целей, задач, путей и средств воспитания и обучения, педагогических навыков и приемов, применяемых трудящимися в целях привития личности качеств, желательных народу» [3, с.11-12].

Можно выделить ряд ученых в региональных исследованиях важнейших проблем народной педагогики.

Так, например, А.Ш.Гашимов отметил характерные особенности азербайджанской народной педагогики, анализируя народное представление о формировании личности, о нравственном, трудовом, умственном, физическом и эстетическом воспитании [6]. В.Ф.Афанасьев охарактеризовал народные традиции воспитания детей в семье, функции детской среды, взаимоотношения детей и взрослых, особенности воспитания девочек нерусских народов Си-

бири и Дальнего Востока [1]. Ш.А.Мирзоев, рассматривая народные словесные методы воспитания, особо выделял роль родного языка как важнейшего фактора воспитания [13]. К.П.Пирлиев определил факторы, влияющие на формирование человека, народное представление о трудовом, нравственном, эстетическом воспитании и, главное, – показал пути использования прогрессивных народных традиций воспитания в современных условиях в семье и учебных заведениях [15].

Проблемы татарской народной педагогики нашли свое отражение в исследованиях Э.Х.Галеева, М.Н.Гизатуллиной, Г.В.Мухаметзяновой, З.Г.Нигматова, Р.А.Низамова, С.И.Раимовой, Р.А. Сахиповой, Я.И. Ханбикова и многих других. В трудах освещаются педагогические воззрения народов, дается детальный анализ народных традиций, обычаев, фольклора, накладывающих отпечаток на формирование личности ребенка, на взаимоотношения с людьми, на привычные черты характера и поведения и исторической связи с их прошлым и настоящим.

Тем не менее, изученные источники позволили нам сделать вывод, что основной акцент в воспитательном процессе с позиций этнопедагогики направлен на семью, дошкольный и школьный коллективы (Э.И.Иванова, Г.И. Ибрагимов, И.Е.Лаврентьева, А.М.Магомедов, З.Г.Нигматов, Р.А.Низамов, К.П.Пирлиев, Г.И.Пупынина, Т.Г.Сухобокова, М.Г. Тайчинов, З.К.Хачирова, М.Д.Ягофарова и др.).

Так, например, Р.А.Сахипова в своем диссертационном исследовании акцентирует внимание на содержании и возможностях использования прогрессивных традиций и обычаев татарского народа в воспитании заботливого отношения к людям в условиях инновационных школ [16].

Н.М.Гизатуллина посвятила свое диссертационное исследование выявлению воспитательного потенциала и возможностей использования традиций татарской народной педагогики как средства форми-

рования национального самосознания учащихся-подростков [7].

Г.И.Ибрагимов рассматривает использование народной педагогики в совершенствовании форм и методов обучения. Применение в учебном процессе форм и методов обучения, опирающихся на опыт народной педагогики, представляется автору как перспективный путь развития теории и практики обучения в национальной школе [8, с. 12-13].

К.П.Пирлиев, отдавая приоритет использованию прогрессивных традиций народной педагогики работе со школьниками, делает упор на сочетание этнопедагогики и достижений научной педагогики. Он утверждает, что использование опыта идей народной педагогики, наряду с научной, повышает действенность воспитательных мероприятий, делает их более гибкими, более доступными, повышает их связь с жизнью, приближает их к конкретным местным условиям [14].

В итоге мы пришли к выводу, что множество опубликованных научных работ содержат в себе многообразие средств, форм и методов воспитательного процесса с использованием прогрессивных идей народной педагогики. Этнопедагогика имеет очень обширный предмет исследования. Авторы рассматривают цели воспитания, его задачи, содержание, способы, которые определяются национальным характером, традициями, духом народа. Ученые предлагают сочетать народную и научную педагогику на разных ступенях воспитательного процесса (семья, дошкольное учреждение, школа).

Однако стоит отметить, что в исследованиях недостаточно освещена проблема применения основных принципов этнопедагогики во время обучения в вузе. На наш взгляд, не определены пути усиления роли народного обучения и воспитания с позиции института кураторства в решении задач, поставленных обществом в деле становления социально активной и толерантной личности.

Необходимо отметить, что в последнее время заметно возрос интерес ученых и педагогов к воспитательному процессу в студенческой среде. Педагоги ставят перед собой задачи воспитания конкурентоспособной и толерантной личности в поликультурном обществе и предлагают решить эти задачи разными способами, в том числе, и с помощью этнопедагогики.

Значительный вклад в решение данной проблемы внесли В.И.Андреев, Л.Б.Габдуллина, Е.М.Ибрагимова, З.Г.Нигматов, Л.Р.Низамова, Л.И.Коханович, В.Ш.Масленникова, Ф.И.Мустафин, Ф.Л.Ратнер и многие другие.

Так, например, Е.М.Ибрагимова считает, что преподавание курса истории педагогики с включением элементов народной педагогики уже дает первые положительные результаты: повышается интерес студентов к изучению наследия классиков педагогики, возрастает их активность на лекциях и семинарских занятиях, улучшается нравственно-психологический климат в учебной группе [8, с. 95-98].

Л.Р.Низамова, осознавая необходимость создания новой системы образования, выстроенной с учетом специфики местных культурно-исторических традиций, экономических программ, перспектив развития, а также ресурсного потенциала, полагает, что региональный компонент должен включаться в содержание профессионального образования через обогащение национальной проблематикой базовых дисциплин; посредством введения в учебный план новых предметов, связанных с национальными особенностями региона; введением в программу практик изучения этносреды [14, с. 40-41].

Л.Б.Габдуллина посвятила свое диссертационное исследование национальным культурным ценностям как фактору формирования личности специалиста. Мы разделяем ее мнение о том, что формирование этнокультурного потенциала, его развитие важно осуществлять не только на ранних этапах формирования личности, но

и в период профессионального становления будущего специалиста – путем интегрирования этих ценностей в личный опыт человека через обновление содержания профессионального образования, использования новых методик построения воспитательной работы и т.д. [5].

Так, изученные источники, позволяют нам утверждать, что большое количество педагогов-практиков осознают необходимость внедрения прогрессивных факторов народной педагогики в вузовский образовательный процесс. Однако в последние годы значение национального элемента в воспитании студентов, на наш взгляд, недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция игнорирования богатого наследия национальных культур, в частности народной педагогики. Между тем, по нашему глубокому убеждению, национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения, в том числе, и в вузе. Поэтому наши кураторы Зеленодольского филиала Казанского государственного университета поставили задачу, с одной стороны, изучать и формировать воспитательную среду студенчества, с другой стороны – максимально использовать ее воспитательные возможности средствами этнопедагогики.

Литература

1. *Афанасьев В.Ф.* Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока / В.Ф. Афанасьев. – Якутск, 1979. – 44 с.
2. *Виноградов Г.С.* Народная педагогика / Г.С. Виноградов. – Иркутск, 1926. – С. 5.
3. *Волков Г.Н.* Чувашская народная педагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары, 1956. – С. 11–12.
4. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М., 1999. – 168 с.
5. *Габдуллина Л.Б.* Национальные культурные ценности как фактор формирования личности специалиста сервисной службы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2003. – 22 с.
6. *Гашимов А.Ш.* Идеи умственного и нравственного воспитания в азербайджанских сказках и пословицах: дис. ... канд. пед. наук. – Баку, 1957. – 123 с.
7. *Гизатуллина Н.М.* Традиции татарской народной педагогики как средство формирования национального самосознания у учащихся-подростков: автореф. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999. – 28 с.
8. *Ибрагимов Г.И.* использование народной педагогики в совершенствовании форм и методов обучения / Г.И. Ибрагимов // Народная педагогика – основа воспитания подрастающего поколения: тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф. КГПИ. – 1993. – С. 12–13.
9. *Измайлов А.Э.* Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана / А.Э. Измайлов. – М., 1991. – С. 7.
10. *Крупская Н.К.* Пед. соч. – Т. 2. – С. 257.
11. *Магомедов А.М.* Этнопедагогическая культура Дагестана в содержании воспитания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 45 с.
12. *Макаренко А.С.* Собр. соч. – Т.4. – М., 1957. – С. 398.
13. *Мирзоев Ш.А.* Народная педагогика. Словесные формы воспитания / Ш.А. Мирзоев. – Махачкала, 1984. – 112 с.
14. *Низамова Л.Р.* Этнопедагогика – это гуманитарная педагогика / Л.Р. Низамова // Народная педагогика – основа воспитания подрастающего поколения: тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф. – КГПИ, 1993. – С. 40–41.
15. *Пирлиев К.П.* Народная педагогика и современность / К.П. Пирлиев. – Ашхабад, 1983. – 70 с.
16. *Сахипова Р.А.* Традиции татарской народной педагогики как средство воспитания заботливого отношения к людям у подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1996. – 23 с.
17. *Татарстановедение* / сост. Ф.Л. Ратнер. – Казань, 2003. – 405 с.
18. *Ушинский К.Д.* Собр. соч. – Т. 2. – С. 161 ■

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В МОЛОДЕЖНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Л.А.Рыбакова

Ключевые слова: ценностные ориентации, гуманистические ценностные ориентации, молодежная организация.

В современной жизни доминирующее начало приобретают права и ценности личности, а педагогическая наука обращается к проблемам демократизации и гуманизации жизни. Особенно активно эта проблема разрабатывается в 90-е годы, когда недовольство состоянием обучения и воспитания стало предпосылкой реформаторских явлений в воспитании, когда начался интенсивный поиск новых идеалов и целей образования. Социокультурный прогресс, как процесс гуманизации отношений между личностью и обществом, с необходимостью актуализирует внимание и к проблемам ценностных ориентаций молодежи.

Формирование ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Таким образом, ценностные ориентации выступают в качестве личностнообразующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений [3, с.122].

Ценностные ориентации личности не являются чем-то произвольным. Они, прежде всего, базируются на сформировавшихся потребностях личности, её желаниях, стремлениях. Из системы ценностей личности вытекает и мотивация деятельности, которая является сознательным обоснованием необходимости свершения тех или иных действий. Ценностные ориентации личности играют ведущую роль в процессе принятия подавляющего числа

решений. Это придаёт поведению человека определённую стабильность, устойчивую направленность, организованность. Более того, если мы хорошо знаем систему ценностей конкретного человека, то, в принципе, мы можем предвидеть его поведение в тех или иных жизненных обстоятельствах. Зная ценностные ориентации конкретного индивида, то есть то, что ему дорого, значимо, необходимо в жизни, мы можем предвидеть, как человек будет реагировать на поступки в межличностных отношениях в семейной жизни [3, с.108].

Гуманистические ценностные ориентации – это признак зрелости личности, показатель меры ее социальности, развитие терпимости, эмпатии, чуткости, ответственности за других. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надёжность, верность определённым принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции; стремление быть полезным обществу, помогать людям в трудной жизненной ситуации.

Таким образом, можно говорить о том, что наличие гуманистических ценностных ориентаций является важной характеристикой развития личности молодого человека, но особое значение оно приобретает при подготовке будущих педагогов, так как на данном этапе развития общества это является значимым и актуальным.

Формирование гуманистических ценностных ориентаций – сложный и длительный процесс, предполагающий научные знания психологических механизмов, лежащих в основе ценностных ориентаций, и условий их развития.

Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации, ему передает именно общество, исследование системы ценностных ориентаций личности представляется особенно актуальной проблемой в ситуации серьезных социальных изменений, когда отмечается некоторая «размытость» общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются порушенными, исчезают социальные структуры норм, в постулируемых обществом идеалах и ценностях появляются противоречия [2, с.9].

В жизни общества важное место принадлежит общественной деятельности молодежи, ее организаций, среди которых до конца 80-х гг. определенную роль играл комсомол. Однако растущее требование жизни о преобразовании одной молодежной организации в многообразные формы организации молодежной инициативы реально претворяется в жизнь: в последнее десятилетие появилось большое количество как формализованных, так и самостоятельных движений молодежи по самым разнообразным злободневным общественным проблемам. Коренное изменение форм и методов их работы, решительный отказ от монополии, заорганизованности, непосредственная связь с жизнью молодежи – вот реальный источник жизнеспособности любой молодежной организации.

Вместе с тем, отсутствие точного понимания положения и роли молодежных организаций чревато негативными последствиями, которых можно и нужно избежать, если проблемы отношения молодежи к обществу и общества к ней строятся на учете реально складывающихся тенденций в общественной жизни. Если необходимо возродить у молодежи идеалы, то следует, как справедливо утверждает Л.В.Алиева, бояться не разоблачения ошибок прошлого, а неопределенности в том, что и как делать в настоящем, куда и как двигаться дальше. Чтобы по-настоящему увлечь молодежь перспективами завтрашнего дня, ее надо заинтересовать уже сегодня [1, с.50].

В условиях социально-экономических и политических изменений, происходящих в обществе, особенно трудно приходится подросткам и молодежи, с их ещё не устоявшимся мировоззрением, подвижной системой ценностей. Крушение идеалов, предлагаемых молодежи, обостряет естественный юношеский нигилизм, что порождает у многих молодых людей апатию, безразличие к себе и другим и грозит потерей нравственного и духовного здоровья нации. Это позволяет говорить о данной категории населения как об одной из самых уязвимых.

Отечественные исследования в основном посвящены молодёжным и подростковым субкультурам, ценностным ориентациям молодежи, процессам социализации и жизненного самоопределения, особенностям подросткового поведения, но они практически не затрагивают молодёжные организации разного типа, не исследуют их как самостоятельную реальность. Несмотря на это, нельзя не принимать во внимание тот факт, что не только субкультура оказывает значительное влияние на молодых людей, также существенным фактором в их социализации являются организации, которые их окружают.

Воспитательная работа в молодёжных организациях крайне необходима и важна, так как способствует лучшей адаптации и социализации молодых людей в обществе и предоставляет им широкий выбор жизненных перспектив, что особенно актуально в настоящее время нестабильности и преобразований [4, с.29].

В нашем исследовании мы рассматриваем место и роль молодежной организации в формировании гуманистических ценностных ориентаций студентов педагогического ВУЗа. В качестве примера мы рассматриваем Казанское Молодежное Корчаковское Общество «Солнце Детям». Организация была создана в 1992 г. первоначально на базе факультета иностранных языков, с 1998 г. Общество базируется на факультете психологии, в 2001 г. Обще-

ство получает официальную регистрацию. Основными направлениями работы членов Казанского Молодежного Корчаковского Общества «Солнце Детям» являются:

- изучение и продвижение в жизнь педагогических идей Я.Корчака;
- организация различных конференций, семинаров, встреч со школьниками, учителями;
- научная деятельность студентов;
- практическая деятельность в двух детских домах: казанском детском доме в Дербышках, в лаишевском детском доме;
- подготовка вожатых в интеграционный лагерь «Наш Дом».

Приоритетным направлением является практическая деятельность в подшефных детских домах. Для определения основ концепции этой молодежной организации необходимо ответить на следующие вопросы: определить в сущности самого понятия; раскрыть целевые установки развития в условиях педагогического вуза; выделить наиболее важные принципы; обозначить особенности и место молодежной организации в формировании ценностных ориентаций в системе воспитания личности будущего учителя в педвузе; и, наконец, рассмотреть формы ее организации с позиций современных требований к подготовке социально активной личности будущего специалиста в парадигме гуманистического воспитания.

Определяя исходные концептуальные позиции по вышеназванным вопросам, точкой отсчета нами рассматривались определенные документы и теоретические разработки по созданию примерной программы воспитания социально активной личности студента. Представляется, что при этом очень важно в определении сущности деятельности студентов в молодежной организации сделать акцент на предоставлении им реальных полномочий соучастия вместе с руководителями в жизни общества во всех его основных сферах.

В связи с этим, молодежное общество нами рассматривается как способ органи-

зации целенаправленной жизни студентов, заключающийся в поддержке, стимулировании, приобщении их к деятельности самоуправления, что и приводит к формулированию у молодого человека активной, заинтересованной позиции по отношению ко всем сторонам жизнедеятельности.

Гуманистическая парадигма воспитания предполагает приоритетное отношение к созданию условий расцвета индивидуальных начал в личности, ее творческого саморазвития, права на собственное мнение, самоутверждения на основе самостоятельности поступков и выбора жизненных ценностей и идеалов.

Включенность в деятельность общества и является той благоприятной гуманистической средой, в условиях которой и возможно развитие свободной, самоценной личности. Основным принципом работы организации является *принцип личностно-ориентированного подхода*. Он реализует гуманистически ориентированную концепцию воспитания личности студента и отражается определенным образом в программах развития Организации. Опираясь на данный принцип, следует большое значение придавать процедурам постоянного изучения мнений, желаний, стремлений, интересов студентов, соотносясь с которыми и следует проектировать определенные формы деятельности, отвечающие потребностям и индивидуальным особенностям именно данного контингента студентов учебного заведения.

В соответствии с многоуровневой структурой ценностных ориентаций, в процессе воспитательной работы в организации возможно целенаправленное формирование разнообразных педагогических идеалов, норм педагогического общения и поведения, принципов и целевых установок педагогической деятельности, а также системы психолого-педагогических отношений и субъективных значений, лежащих в основе личностного смысла профессиональных знаний и умений.

Исследование проводилось на базе факультета психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, в эксперименте приняли участие члены Казанского Молодежного Корчаковского Общества «Солнце Детям» (далее КМКО «СД») 1 курс – 20 человек, студенты факультета психологии, не члены Казанского Молодежного Корчаковского Общества «Солнце Детям» – 20 человек.

После проведения констатирующего эксперимента мы получили следующие результаты: для студентов, членов Казанского Молодежного Корчаковского Общества «Солнце Детям», из терминальных ценностей выделились такие ценности, как интересная работа (20%), любовь (25%), материальная обеспеченность жизни (20%); среди терминальных ценностей выделились – высокие запросы (25%), жизнерадостность (20%). У студентов не членов Казанского Молодежного Корчаковского общества, из терминальных ценностей до эксперимента выделились следующие: интересная работа (20%), развлечения (20%); среди инструментальных ценностей – высокие запросы (20%), образованность (20%). Также мы считаем важным отметить, что у студентов, не членов Казанского Молодежного Корчаковского Общества, выделились отдельные ценности, которые не присущи студентам другой группы – это, из терминальных, наличие верных друзей (5%), познание (10%); из инструментальных, исполнимость (15%), непримиримость к недостаткам в себе и других (15%). Таким образом, можно сказать, что по выраженности ценностей в обеих группах до эксперимента практически нет отличий. Так как констатирующий этап нашего исследования проводился в самом начале первого курса этих студентов – это вполне естественно, студентам, как некой общности, в самом начале обучения в ВУЗе характерно наличие именно этих ценностных ориентаций.

Для реализации формирующего эксперимента нами были выдвинуты следующие педагогические условия:

– организация деятельности студентов в соответствии с педагогическими идеями Януша Корчака;

– осуществление студентами приоритетных направлений практической деятельности Казанского Молодежного Корчаковского Общества «Солнце Детям».

Как нам представляется, каждое из этих условий должно продуктивно взаимодействовать друг с другом, однако точкой отсчета мы считаем **организацию деятельности студентов в соответствии с педагогическими идеями Януша Корчака**. Педагогическая система Я.Корчака отражает не только тенденции и прогрессивный опыт прошлого, но и собственные его размышления, критические оценки, сомнения и принципы. Воспитательная система Корчака построена на убеждении в абсолютной ценности детства. Эта идея лежит в основе важного принципа – уважение личности и прав ребенка и доверия к нему. Наиболее характерной чертой педагогики Корчака была страстная борьба за права ребенка, права «малорослого народа» – детей.

Именно в соответствии с принципами и идеями Я.Корчака мы стараемся организовать деятельность нашего общества и взаимодействие студентов с детьми из детских домов. Отсюда вытекает следующее педагогическое условие: **осуществление студентами приоритетных направлений практической деятельности Казанского Молодежного Корчаковского Общества «Солнце Детям»**. Самым важным направлением деятельности общества мы считаем **осуществление студентами практической деятельности с детьми из подшефных детских домов**. Казанское Молодежное Корчаковское Общество осуществляет свою деятельность в двух детских домах: в казанском детском доме в Дербышках и в Лаишевском детском доме. Как показал наш опыт, главное для детей – общение, им интересно все: начиная с праздников и заканчивая спонтанно организованными спортивными играми в спортзале. Главное, что можно побыть с друзьями, поговорить,

рассказать свои секреты, поделиться наболевшим или просто поддержаться за руки. Студенты организуют для детей различные праздники, концерты, игры. Уже традиционными стали такие мероприятия как «Праздник Осени», «Новый год», «День Святого Валентина», 23 февраля, 8 марта, «Праздник Победы» и др.

Еще одним из направлений нашей деятельности является **организация конференций и семинаров различных уровней** (от международных до общеуниверситетских). На конференциях и семинарах мы встречаемся с членами других молодежных организаций, обсуждаем различные проблемы, связанные с помощью детям, оставшимся без попечения родителей.

После проведения формирующего эксперимента мы сделали контрольный замер и получили следующие результаты: ценностные ориентации студентов членов Казанского Молодежного Корчаковского Общества «Солнце Детям» после эксперимента претерпели существенные изменения, практически не осталось тех ценностей, которые наблюдались в начале эксперимента (кроме ценности любви – 10%, жизнерадостности – 10%). В остальном все ценности изменились, ценности приобрели гуманистическую направленность. Ведущее место в иерархии ценностей стали занимать

счастье других (25%), продуктивная жизнь (15%), творчество (15%); ответственность за других (20%), воспитанность (15%), терпимость (15%), чуткость (20%). Ценности в группе студентов, не членов Казанского Молодежного Корчаковского Общества «Солнце Детям», практически не изменились, единственное, что изменилось, это то, что в иерархическую систему ценностей студентов, не членов Казанского Молодежного Корчаковского Общества, добавились активная деятельная жизнь (5%), терпимость (5%). Динамика уровней сформированности гуманистических ценностных ориентаций в группах студентов, членов и не членов Казанского Молодежного Корчаковского Общества «Солнце Детям», представлена на диаграмме (рис. 1).

На наш взгляд, изменения, произошедшие в группе студентов, членов Казанского Молодежного Корчаковского Общества «Солнце Детям», говорят об эффективности разработанных нами педагогических условий формирования гуманистических ценностных ориентаций студентов педагогического ВУЗа в молодежной организации.

По окончании эксперимента мы также провели анкетирование с членами КМКО «СД». В результате мы получили следующие данные. На вопрос, почему Вы пришли в общество, 15% студентов ответили, что

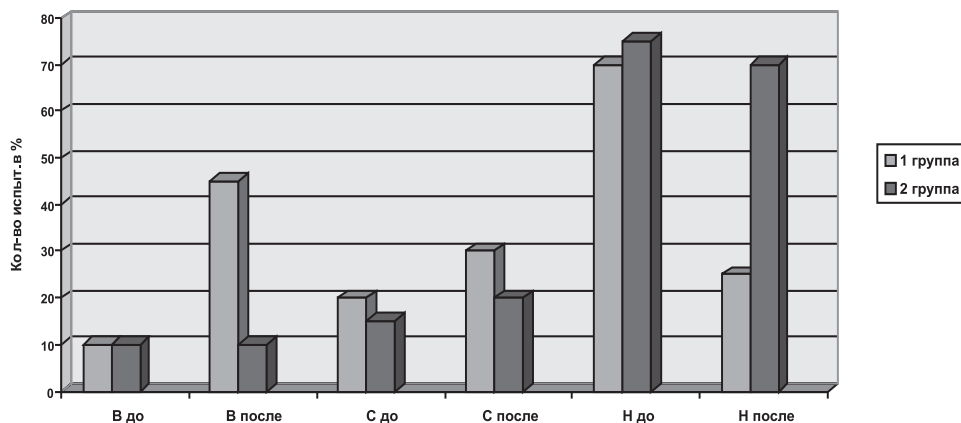


Рис. 1. Динамика уровней сформированности гуманистических ценностных ориентаций в группах студентов, членов и не членов КМКО «СД»

слышали о нем по телевизору или читали в газетах, когда были школьниками и сразу решили для себя, что станут корчаками, 55% испытуемых ответили, что их вдохновил подвиг Я.Корчака, 30% студентов отметили, что любят детей, а это прекрасная возможность поработать с детьми. На вопрос о том, какой вид деятельности общества больше всего нравится, 95% студентов отметили, что это практическая работа в детских домах. Членство в КМКО «СД» дает студентам возможность общения с детьми, опыт взаимодействия, способствует развитию эмпатии, терпимости, любви к детям. На вопрос, какие чувства Вы испытываете, когда приезжаете в детский дом, 35% студентов ответили, что испытывают радость, 20% – восторг, 5% грусть, 10% жалость к детям. 50% студентов отмечают, что с приходом в общество им стало легче общаться с детьми, они стали лучше понимать мир ребенка. На вопрос о том, чем бы еще хотели заниматься в обществе, студенты отмечали, что хотелось бы больше практики, чаще ездить в детские дома, взять еще один подшефный приют или детский дом. На данном этапе 95% студентов считают, что будут продолжать эту работу после окончания ВУЗа. Как показывает практика, 55% выпускников, членов КМКО

«СД», действительно продолжают деятельность гуманистической направленности и остаются преданными обществу.

Экспериментальная проверка эффективности разработанных педагогических условий осуществлялась в естественных для студентов условиях и позволила прийти к выводу о достаточной его эффективности. Таким образом, мы можем говорить о том, что целенаправленная работа со студентами педагогического ВУЗа в молодежной организации способствует формированию гуманистических ценностных ориентаций.

Литература

1. Алиева Л.В. Детские и молодежные общественные объединения в воспитательном пространстве социума / Л.В.Алиева // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 48–52.
2. Бездухов В.П. Формирование гуманистической направленности студента – будущего учителя как социально-педагогическая проблема: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 28 с.
3. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г.Здравомыслов, В.А.Ядов – М.: Мысль, 1965. – 206 с.
4. Кирпичник А.Г., Басов Н.Ф. и др. Молодежное движение / А.Г.Кирпичник, Н.Ф.Басов и др. – Кострома, 1993. – 73 с.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

И.И.Стратилатова

Ключевые слова: гуманность, аксиологический подход, культура, личность, саморазвитие.

Успехи в сфере управления в значительной мере обеспечиваются синтезом научных знаний в области человековедения. Смежные с менеджментом науки, признавая необходимость расширения своих границ, стремятся составить диалог с психологией и педагогикой.

Однако для того, чтобы диалоговый режим взаимодействия различных наук и подходов не остался декларацией, необходимо внедрение в практику аксиологических (ценностных) принципов.

Аксиологический подход органически присущ гуманистической психологии и пе-

дагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как базовый подход исследования.

Человек постоянно находится в ситуации мировоззренческой (политической, нравственной, эстетической и др.) оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. При этом его отношение к окружающему миру (обществу, природе, самому себе) связано с двумя различными, хотя и взаимообусловленными, подходами: практическим и абстрактно-теоретическим (познавательным). Первый вызван приспособлением человека к быстро изменяющимся во времени и пространстве явлениям, а второй преследует цель познания закономерностей действительности.

Однако деятельность, в том числе и управленческая, осуществляется не только из-за любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей. Роль механизма связи между практическим и познавательным подходами выполняет аксиологический (или ценностный) подход, выступающий своеобразным «мостом» между теорией и практикой. Он позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой – решать задачи гуманизации общества.

Наиболее плодотворные подходы к личности в данном русле проявила гуманистическая психология. Она дает понимание человеческой жизни и условий в мире в целом. Мы убеждены, что каждый человек обладает не только врожденным паттерном биологического роста и развития, но также и проявляет тенденцию к психологическому развитию. Гуманистическая теория описывает это как тенденцию к самоактуализации, стремление к пониманию себя и т.д. – все это ради того, чтобы получать от жизни, работы больше удовлетворения и радости.

Вот почему в качестве одного из методологических подходов рассматривается гуманистическая теория развития личности.

Гуманистическая концепция формировалась в США в 50–60-е гг. XX в. под руководством Р.Мэя, А.Маслоу, К.Роджерса. Она была заявлена как альтернатива негуманным и редуccionистским положениям поведенческих и психоаналитических теорий и практик. Но гуманистическую традицию – стремление к возвышению человека, наиболее полному воплощению в нем человеческой сущности – было бы несправедливо считать явлением психолого-педагогической мысли лишь нашего времени.

Гуманистическая традиция своими корнями уходит в глубинные истоки человеческой культуры. В соответствующих трудах ссылаются, как правило, на Протагора («мера всех вещей – человек»), Сократа, Платона, Аристотеля и более поздних римских мыслителей – Плутарха, Сенеку и др. Расцвет гуманизма связывают с преодолением религиозно-канонических и тоталитарных систем средневековья, когда произошел необыкновенный взлет человеческого духа, чем ознаменовалось Возрождение. В связи с этим обычно называют имена Т.Мора, Т.Кампанеллы, Сирано де Бержерака, Э.Кабе, Г.Х.Честерона, Ф.Рабле, Я.Коменского и др. Позднее к этой плеяде стали причислять представителей нового времени – М.Монтеня, Ж.Ж. Руссо, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого и более поздних В.П.Кащенко, С.Т.Шацкого, В.А.Сухомлинского, и т.д.

Ключевое понятие гуманистической философии образования – «гуманизм». Попытка определить его смысл показывает, что у этого понятия существует несколько значений. Их изучение позволяет осознать различные аспекты данной проблемы, хотя и вызывает затруднения, связанные с определением конкретного содержания самого понятия «гуманизм».

Так, понятие «гуманизм» употребляется, по крайней мере, в десяти смысловых значениях:

– название эпохи Возрождения и различных культурных движений, идейных течений, направлений общественной мысли;

– название области теоретического знания, которая отдает предпочтение гуманитарным наукам;

– характеристика марксистского мировоззрения, пролетарской идеологии, социалистического образа жизни;

– обозначение нравственных качеств личности – человечности, доброты, уважения;

– определение важнейшего фактора всестороннего развития личности;

– выражение особого отношения к человеку как высшей ценности жизни;

– название практической деятельности, направленной на достижение общечеловеческих идеалов, и др.

Аналогичное положение наблюдается и в отношении понятия «гуманность», которое часто отождествляется с понятием «гуманизм».

Чаще всего гуманизм выступает как понятие философско-идеологическое, как название философской системы, и поэтому его исследование предписывают компетенции философских наук. Гуманность же рассматривается чаще как психологическое понятие, в котором отражается одна из важнейших черт направленности личности.

Сравнительный анализ семантического значения данных слов приводит к выводу, что оба они связаны с выражением взглядов, качеств, свойств, отношений духовного мира человека. Однако в латинско-русском словаре слово *humanitas* в большей степени отображает готовность помогать другим людям, оказывать уважение, проявлять заботу, соучастие, без которых невозможно существование человеческого рода. «Гуманность», по-видимому, является первичным понятием по отношению к «гуманизму», хотя последнее представляется гораздо шире первого [2, с.482].

Такое понимание гуманности согласуется с толкованием в словаре В.Даля и философским определением гуманизма.

«Гуманный – человеческий, человечный, людской; свойственный человеку, истинно просвещенному; человеколюбивый, милостивый, милосердный» [1, с.408]. Философский энциклопедический словарь раскрывает это понятие следующим образом: «Гуманизм – исторически сменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки деятельности социальных институтов, а принцип равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми» [6, с.130].

Гуманизм как система философских взглядов, как направление общественной мысли оформился в эпоху Возрождения, был провозглашен в противовес феодально-церковной идеологии, которая утверждала мысль о ничтожности человеческой природы, а аскетизм и презрение к «бренным благам» и «плотским удовольствиям» объявляла в качестве высших добродетелей человека. Гуманистические идеи, связанные с пониманием человека как части природы и самоценности его личности, требованием полного удовлетворения его «земных» потребностей, в том числе и потребности в реализации присущих индивиду способностей и возможностей, составили основу ведущей мировоззренческой ориентации прогрессивных общественных движений. Гуманизм как идейно-ценностный комплекс стал включать в себя все высшие ценности, выработанные человечеством на долгом и противоречивом пути своего развития и получивших название общечеловеческих: человеколюбие, свобода и справедливость, достоинство человеческой личности, трудолюбие, равенство и братство, коллективизм и интернационализм и др.

Универсальность гуманистических идей обусловлена их применимостью ко всем людям и любым социальным системам. В гуманистическом мировоззрении возможен выход за рамки культурной относи-

тельности, национальных, экономических, религиозных, расовых или идеологических различий. Это находит отражение в праве всех людей на жизнь, любовь, образование, нравственную и интеллектуальную свободу и др. При этом принципиально важным является не противопоставление универсальных ценностей гуманизма национальным, а взаимодействие с ними, которое предполагает переход ко множественности и многообразию (плюрализм) культурно-гуманистических позиций, сочетающих и дополняющих друг друга.

Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов строится вокруг одного центра – человека. Если гуманизм – это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку, к обществу, к духовным ценностям, к деятельности, т.е. по сути, ко всему миру в целом.

Гуманность поэтому не может быть просто чертой личности. Черта – это всего лишь отдельное свойство или отличительная особенность. Представляется правомерным рассматривать гуманность как качество личности, в советском энциклопедическом словаре «качество – это объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств» [5, с.561]. В этой связи гуманность следует понимать как сверххарактеристику личности, которая включает комплекс свойств личности, выражающих бережное отношение человека к человеку.

Эти свойства проявляются и формируются в сфере человеческих взаимоотношений, которые могут быть гуманными и негуманными. В гуманных отношениях

находят отражение духовные потребности личности, стремление видеть в человеке друга, брата, жить для блага людей, быть удовлетворенным жизнью, счастливым. Если человеческие отношения носят негуманный характер, то формирование позитивных потребностей и свойств затруднено.

В психологическом словаре понятие «гуманность» определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования, реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи» [4, с.21]. Следовательно, гуманность – это качество личности, представляющее собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

Основной характеристикой гуманизма при всех его изменениях в историческом развитии была и остается человечность, и при этом центральным моментом в ней выступают устремленность в будущее, к свободной реализации своих творческих потенций (Г.Оллпорт, А.Маслоу), вера в себя и возможность достижения «Я-идеального» (К.Роджерс). Следует также отметить особый контекст, характеризующий гуманность личности, которая проявляется в качествах, связанных со способностями к сопереживанию, содействию, соучастию. Вот почему ключевой социально-педагогической установкой гуманизма является восхождение к личности.

Исследование показало, что основные положения гуманистической концепции развития личности можно суммировать так:

1. Человек – неделимое и целостное единство. Его невозможно разделить на биологическое и социальное, психическое и телесное, физическое и духовное, сознательное и бессознательное. Разделить можно, но не человека, а представление о нем.

2. Подлинная реальность человека – его конкретное, внутреннее бытие.

3. Каждый человек уникален.

4. Каждый человек имеет внутренний, субъективный психический опыт – источник информации о человеке через осознание себя в данном месте и в данный момент жизни («здесь-и-сейчас»). Таким образом, первое свойство человеческого сознания, на которое мы обращаем внимание, – это то, что оно может быть отрефлексировано. Как отмечает в своей книге Джуард, – человек способен «к осознанию себя так же, как и к сознанию мира вне себя» [7, с. 32–33]

5. Человек – существо свободное, он сам выбирает пути в жизни и способы отношения к происходящему с ним. По характеристике Джуарда, «гуманистическая психология – это изучение человека, основывающееся на допущении, что он, как человеческое существо, свободен и, следовательно, ответствен за свои действия и их последствия для своего нормального бытия и роста». Имеется в виду свобода выбирать свои действия в любой жизненной ситуации: это и есть свобода выбора себя, смысла жизни, своей работы, друзей и т.д. С идеей свободы выбора тесно связано положение об ответственности. И снова, ссылаясь на исследования Джуарда, «Человек свободен и, следовательно, ответствен за свои действия и их последствия» [7, с.167].

6. Одно из стремлений человека – стремление к постоянному саморазвитию, к реализации своих возможностей (само-реализация).

Таким образом, в гуманистической теории человек описывается как активный, творящий, в основе социальный, свободный и отвечающий за свои действия. Реальным воплощением в практику управления гуманистического подхода к личности стала теория менеджмента. Характерной чертой менеджмента, является направленность его на человека, его человекоцентрированное основание.

Как уже говорилось выше, гуманистическая составляющая является неотъемлемой частью одного из методологических подходов к формированию культуры принятия управленческих решений, речь идет об аксиологическом подходе.

В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Рассматривать социальное развитие вне человека – значит отделить мышление от его гуманистического фундамента. Именно в контексте такого мышления гуманизация представляет глобальную тенденцию современного общественного развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание.

Ценности сами по себе, по крайней мере, основные из них, остаются постоянными на различных этапах развития человеческого общества. Такие ценности, как жизнь, здоровье, любовь, образование, труд, мир, красота, творчество и тому подобное, привлекали людей во все времена. Эти ценности, несущие в себе гуманистическое начало, выдержали проверку практики мировой истории. В истории демократического российского общества речь должна идти не об изобретении каких-то новых ценностей, а, прежде всего об их переосмыслении, переоценке.

Выбор аксиологического подхода в качестве методологической основы исследования позволяет рассмотреть процесс принятия управленческих решений, феномен, который находит свое отражение в основных категориях, понятиях этого подхода. Для того, чтобы задействовать конструктивно-аксиологический потенциал системы управления, необходимо преодолеть сложившийся в ней за предшествующий период механизм торможения. Создание материально-организационной базы опе-

режает формирование его субъективного фактора. Человеческие ресурсы оставались по-прежнему мало задействованными, в которых работник выступает лишь как объект воздействия.

Аксиологический подход с опорой на гуманистически ориентированную парадигму – это стратегическая программа качественного обновления процесса принятия управленческого решения во всех его циклах.

Идея гуманизации, являющаяся следствием применения аксиологического подхода в управлении, имеет широкое философско-антропологическое, социально-политическое значение, так как от ее решения зависит стратегия общественного движения, которое может либо тормозить

развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему.

Литература

1. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1956. – С. 408.
2. Латинско-русский словарь / сост. И.Х. Дворецкий. – М., 1972. – С. 482.
3. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – С. 77–105.
4. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – С. 21.
5. Советский энциклопедический словарь. – М., 1988. – С. 561.
6. Философский энциклопедический словарь. – М., 1986. – С. 534.
7. *Jourard S.* Healthy personality. – N.-Y, 1974. – P. 359. ■

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ СООТНОШЕНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ И ЭКСПРЕССИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

М.Р.Хайрутдинова

Ключевые слова: духовность, нравственность, духовно-нравственная личность.

В современном обществе в мировоззрении молодых людей все более распространенным становится преобладание материальных ценностей над духовными. Потеря веры в смысл человеческого существования, упрощение человеческих взаимоотношений и отказ от собственного духовного развития в пользу удовлетворения примитивных чувственных потребностей особенно остро ставят проблему духовно-нравственного развития человека.

Решение вышеперечисленных проблем во многом требует новых подходов к обучению и воспитанию молодого поколения. На сегодняшний день в современном образовании стоит вопрос о формировании профессионала нового типа, обладающего не только специальными знаниями, но и общечеловеческими духовными ценностями, способного осмыслить кризисные ситуации общественного развития и умеющего преодолевать их на основе гуманистических принципов.

Изучению проблемы духовно-нравственного развития человека посвящены научные работы (Л.М.Аболин, В.И.Андреев, А.Г.Асмолов, Г.А.Аминов, В.П.Зинченко, Л.М.Попов и др.), в основе которых лежит поиск механизмов становления и условий развития духовно-нравственной личности.

Согласно теоретическому анализу литературы по данной тематике выяснилось, что понятие дух («дух земли», «ноосфера», «семиосфера», «поле предметных значений», «идейное содержание произведения и искусства», «всеобщий характер чего-либо»)

определяется как оттенок того особого слоя общества, который, непрерывно видоизменяясь, реально существует как социокультурное пространство и является основой (источком) духовности. В понятие «дух» вкладывается смысл высших ценностей, таких как истина, добро, красота, любовь, сострадание, сопереживание и др. [2].

Духовность, душа может пониматься как совокупность психических явлений, тесно связанных с организмом (не анатомическим), в частности, с аффектами, переживаниями (эмоциями), чувствами, страстями. Это родовое определение способа жизни, связанного с открытием самощедрого, очевидного и необходимого смысла собственного существования, и отражает внутренний мир человека [1, 2, 3, 7, 13 и др.]. Духовность не тождественна духовной жизни общества, она выступает как способ самостроительства личности и конституируется в виде призвания ее носителя, предполагая выбор своего собственного образа жизни, своей судьбы и роли, со встречи с самим собой.

Термин «нравственность» в контексте «духовно-нравственных» качеств человека, выражает внешнюю (экспрессивно-поведенческую) форму проявления высших духовных (внутренних форм) качеств личности.

Переходя к вопросу об *условиях* развития духовно-нравственной личности можно выдвинуть положение о том, что духовно-нравственное развитие есть процесс усвоения человеком идеальных форм духовно-нравственной культуры [1-3]. Интериоризируя

идеальную форму духовной культуры, человек присваивает ее себе или превосходит ее. Она становится его собственной индивидуальной формой. Данный процесс происходит путем включения человека в «живую» событийную деятельность, на основе которой происходит воспроизведение сущностных и развитие актуальных и потенциальных духовно-нравственных способностей, которые имеют своих реальных носителей, выступающих посредниками-медиаторами или психологическими орудиями развития [2, 3, 7].

Ряд авторов в качестве таковых рассматривают взрослого в процессе интериндивидуальной деятельности [6, 10 и др.], знак и слово [1, 6, 10, 15], смысл и миф. Функция названных медиаторов заключается в том, что они, усваиваясь, содействуют формированию и совершенствованию новых психологических образований, перестраивают их, организуют взаимоотношения между ними.

Основываясь на данных теоретических положениях, в нашем экспериментальном исследовании выдвигается предположение о том, что эмоционально-экспрессивные реакции могут выступать в качестве психологических орудий (медиаторов) усвоения и воспроизведения человеком духовно-нравственного опыта. Наряду с известными медиаторами, они выступают в качестве механизмов (средств) реализации процессов интериоризации и экстрериоризации. Данные механизмы, включенные в эмоционально-личностную сферу, реализуют переходы от содействия к сочувствию, сопереживанию, порождению новых жизненных смыслов и замыслов, а от них к самостоятельным, свободным и ответственным действиям – поступкам. Наличие указанных механизмов и переходов позволяет рассматривать процесс развития как образование цепи превращенных форм поведения, деятельности и сознания [2, 7].

Психологические орудия созданы человеком, в этом смысле они искусственные, социальные по своей природе. Если

эмоциональная экспрессия, по мнению Ч.Дарвина, это лишь рудиментарные проявления внутренних переживаний и целесообразных действий, и по своей природе она не социальна [11], то согласно С.Л.Рубинштейну, выразительные движения «...не просто рудиментарные образования, потому что они выполняют определенную актуальную функцию, а именно функцию общения; они – средство сообщения и воздействия, они речь, лишенная слова, но исполненная экспрессии» [14, с.73].

Эмоциональная экспрессия неизбежно подвергается постоянным и значительным культурным влияниям, семантика выразительных движений социально нормирована, зависит от контекста, от существующих обычаев, сложившихся традиций. Вначале произвольные, бесконтрольные проявления эмоций постепенно превращаются в частично управляемые, регулируемые выражения чувств [11, 16]. Овладение экспрессией как психологическим орудием, согласно П.М.Якобсону [16], подразумевает, с одной стороны, появление и развитие восприимчивости к различным формам и оттенкам экспрессии других людей, умение тонко опознавать их, точно дифференцировать, охватывать все элементы выражения в целостном понимании. С другой стороны, это умение действующего человека пользоваться оттенками выражения чувств с целью убедительно и точно передать свое собственное эмоциональное отношение к тем или другим событиям социальной жизни, к взаимоотношениям людей, выявить свой отклик на дружеское, безразличное или иное отношение других людей к нему самому. Такого же взгляда придерживается исследователь В.В.Мироненко, отмечая, что в этом выражается личность человека, а именно его отношение к тому, что он делает, и к другим людям [11].

На примере актерской деятельности П.М.Якобсон показывает, как все многообразие психической жизни того или иного героя актер должен проявить в жесте,

интонации, в выражении лица, произносимых словах или, наоборот, в умолчании. Своими экспрессивными действиями актер передает свойства изображаемой им личности, ее духовный мир, характер ее душевных процессов. По мнению С.Л.Рубинштейна [14], через выразительность своих движений и действий актер не только раскрывает чувства зрителю, через них он сам входит в чувства своего героя и, действуя на сцене, начинает жить ими и их переживать.

В литературе существуют подходы, согласно которым духовность связывается с эмоциональной жизнью человека. Так, В.И.Ксенофонов [9] для постижения духовности предлагает обратиться к экзистенциальной проблематике, где человек рассматривается как субъект эмоциональной жизни. Согласно мнению автора, духовность означает, прежде всего, эмоциональное ощущение не только своего Я, но и чужого. Проявлениями же бездуховности являются общественная неразвитость чувствований, нравственная непросветленность эмоций. И в этом смысле В.И.Ксенофонов призывает к формированию культуры чувств, т.е. по сути культуры общения, контакта, нравственного единения, общего жития людей в мире и согласии.

Исходя из теоретического анализа научных подходов по изучаемой проблеме, в нашем экспериментальном исследовании была поставлена цель – выявить связи (сопряженности) между эмоционально-экспрессивными и духовно-нравственными характеристиками личности.

Для реализации цели исследования был проведен сбор эмпирического материала в 2005–2006 гг. на базе Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. В экспериментальном исследовании приняли участие 230 студентов – 61 юноша и 173 девушки. Выбор в качестве объекта исследования юношей и девушек обусловлен тем, что именно молодое поколение является наиболее чувствительным слоем населения, нуждающимся

в формировании и развитии их духовно-нравственной культуры, которая сочетает в себе системные знания в области духовно-национальной культуры, позитивное эмоциональное отношение к ней, ориентацию на общечеловеческие культурные духовные ценности, толерантность [3].

Особенно важным представляется формирование и развитие духовно-нравственных качеств у студентов – будущих педагогов. По мнению ряда исследователей, в частности В.И.Андреева [5], учитель должен представлять собою духовно-богатую личность, стремящуюся понять смысл и цель жизни, свое профессиональное предназначение.

Исследование осуществлялось в несколько этапов. В качестве методов исследования использовались: наблюдение, беседа, анкетирование, приемы психодиагностики. На первом этапе исследования испытуемые с помощью методики Л.М. Попова [13], диагностирующей две альтернативные черты личности по функциям качеств *добра* и *зла*, были разделены на три группы. Данные группы были сформированы согласно величинам показателей добродетельности, злонамеренности и общей человечности (духовности).

Первую группу составили девушки с высоким показателем добродетельности и человечности (61 человек), вторую – девушки со средним уровнем указанных показателей (87 человек), третью – девушки с низким уровнем добродетельности и человечности (25 человек). Аналогичным образом были распределены по группам испытуемые мужского пола. Данные выборки составили соответственно: 23, 21 и 17 человек.

На следующем этапе определялись индивидуальные показатели, характеризующие духовно-нравственный потенциал и эмоционально-экспрессивные особенности студентов. Для оценки духовно-нравственных особенностей студентов применялись методики: «Духовный дифференциал» [4], позволяющая оценить духовный потенциал

личности в трех его показателях: *духовная сила* (ДС), *духовная красота* (ДК) как совокупность духовных ценностей, *духовная активность* (ДА); «Само- и взаимооценка духовности личности» [4], определяющая следующие духовно-нравственные особенности: *духовная уплощенность* (НД), *слабость* (ПЛ), *духовная кроткость* (Кр), *праведность* (Пр), *милосивость* (Мл), *чистота сердца* (ЧС), *миротворчество* (Мт), *правдивость* (Пв), *гонимость* (Гн); методика «Духовной деформации» [4], выявляющая наиболее акцентированные направления духовной деформации, такие, как *эгоизм* (Эг), *духовная безответственность* (Дб), *стремление к господству* (Сг), *преумножение зла* (Пз).

Для выявления эмоционально-экспрессивных характеристик личности использовались методики: «Измерение особенностей эмоциональной экспрессии», нацеленная на диагностику особенностей следующих экспрессивных каналов: *общая экспрессивность* (Оэ), *громкость голоса* (Гг), *темп речи* (Тр), *образность речи* (Ор), *грамматическая направленность речи* (Гнр),

интонация голоса (Иг), *двигательная активность* (Да), *наличие лишних движений* (Лд), *мимика* (М), *экспрессия радости* (эР), *экспрессия гнева* (эГ), *экспрессия страха* (эС); «Методика изучения качественных – модальных эмоциональных особенностей [12], которая дает возможность получить индивидуальные оценки по трем устойчиво доминирующим эмоциональным переживаниям – *радости* (Р), *гневу* (Г), *страху* (С).

Все использованные в работе диагностические методики стандартизированы и отвечают требованиям валидности, надежности и репрезентативности. Экспериментальные данные в соответствии с задачами исследования подвергались качественному и количественному анализу.

Анализ результатов статистического сопоставления среднегрупповых значений позволил обнаружить некоторые достоверные различия.

Как видно из данных, приведенных в табл. 1, наиболее существенное различие между группами девушек наблюдается по показателю переживания гнева.

Таблица 1

Данные сравнительного анализа среднегрупповых величин духовно-нравственных и эмоционально-экспрессивных особенностей девушек с низким, средним и высоким уровнем добродетельности, злонамеренности и общей человечности (духовности)

Показатель	X – среднее арифм. значение показателя		ΔX	Значения t-критерия Стьюдента	Уровень достоверности различий (p)
	Высокий (dWh)	Низкий (dWl)			
Г	21.05	27.19	-6.14	-3.577	0.001
Лд	7.7	9.05	-1.35	-2.032	0,05
	Высокий(dWh)	Средний(dWs)			
Мт	43.2	37.74	5.46	2.977	0,01
Г	21.05	25.7	-4.65	-3.82	0.001
Оэ	10.18	11.15	-0.97	-2.319	0,05
Гг	7.66	8.75	-1.09	-2.586	0,05
эГ	12.11	14.51	-2.4	-3.069	0,01
	Средний(dWs)	Низкий(dWl)			
эС	10.18	7.86	2.32	2.221	0,05

* *Примечание:* в таблицу включены только те показатели, в значениях которых выявлены достоверные различия между исследуемыми группами.

Для группы девушек с высоким уровнем человечности более значимы вопросы нравственности, бережного отношения к другим и к своей духовной сущности. Все это, в свою очередь, предрасполагает проявление добродетельных поступков. У студенток, нацеленных на ценности добра, исключаящих в своем поведении разрушительные компоненты (насилие, унижение другого, жестокое обращение с другими) переживание гнева будет носить не выраженный характер. Напротив, данные испытуемые, в отличие от девушек с низким и средним уровнем человечности (духовности), больше переживают эмоцию радости. Радостный человек видит мир в его красоте и гармонии, воспринимает себя как часть мира, чувствует свою близость, причастность к нему, воспринимает других в их лучших проявлениях [8]. Такие качества субъекта, как доброжелательность, терпимость, способность к взаимопониманию, расположению к другим, активизируются в радостном состоянии. В свою очередь индивид со склонностью к гневу часто сердится, даже самые незначительные препятствия, стеснения, помехи вызывают у него досаду, раздражение, негодование.

Различия, достоверность которых соответствует уровню $p \leq 0,01$, обнаружены в значениях показателя «миротворчество». Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о миролюбивости и уступчивости студенток с высоким уровнем духовности, об их способности внушать спокойствие и уверенность, разрешать возникшие межличностные конфликты.

Еще одно существенное различие женских выборок ($p \leq 0,01$) – в показателе «экспрессия гнева». Девушки со средним уровнем человечности значительно активнее выражают свой гнев, что находит отражение как в общей экспрессивности, так и громкости голоса, темпе и образности речи, грамматической направленности речи, интонации голоса и двигательной активности. Несмотря на установки в обществе по ограничению и запрету проявления гнева,

полное подавление гневной экспрессии или запрет на нее может нарушить адаптацию индивида или привести к психосоматическим расстройствам. Задача индивида заключается в том, чтобы сохранять достаточный контроль над гневом, с тем, чтобы его интенсивность не превысила уровня, убеждающего в истинности выражаемого гнева [8].

Кроме того, имеются и менее значимые, однако достоверные различия ($p \leq 0,05$) сравниваемых групп девушек. Так, у студенток со средним уровнем человечности более выражена общая экспрессивность, а также такие ее каналы, как громкость голоса и экспрессия страха. В свою очередь для девушек с высоким уровнем человечности менее характерны лишние движения, чем представительницам других групп.

В целом, в выраженности исследуемых особенностей между сравниваемыми женскими группами различий немного: обнаруживается два различия на уровне достоверности $p \leq 0,001$, такое же количество при $p \leq 0,01$ и еще четыре менее значимых различий ($p \leq 0,05$).

Большее количество достоверных различий выявлено между тремя мужскими выборками студентов (табл. 2).

Наиболее достоверно различие между юношами в значении показателя «духовная сила». Как выяснилось из проведенного исследования, «духовная сила» в большей степени характерна для студентов с высоким уровнем человечности. Интерпретируя полученный результат с помощью языка данной методики, можно считать, что юноши с низким уровнем человечности слабее духом, не тренируют свою волю, не способны выносить испытания и трудности. Они легко теряют контроль над чувствами, могут предаваться влечениям, надеются на достижение результата при минимальном усилии.

Что касается различий в значениях исследуемых особенностей на уровне значимости $p \leq 0,01$, имеется различие в показателях «духовная красота» и «экспрессия

Таблица 2

Данные сравнительного анализа среднегрупповых величин духовно-нравственных и эмоционально-экспрессивных особенностей юношей с низким, средним и высоким уровнем добродетельности, злонамеренности и общей человечности (духовности)

Показатель	X – среднее арифм. значение показателя		Δ X	Значения t-критерия Стьюдента	Уровень достоверности различий (p)
	Высокий (dMh)	Низкий (dMI)			
Эг	40.41	49.22	- 8.81	- 2.349	0,05
ДС	54.59	41.48	13.11	3.747	0.001
ДК	54.3	44.35	9.95	2.78	0,01
Пр	30.71	26.61	4.1	2.348	0,05
Чс	31.52	27.06	4.46	2.042	0,05
эГ	11.17	14.38	-3.21	-3.166	0,01
	Высокий (dMh)	Средний (dMs)			
Чс	31.52	27.62	3.9	2.199	0,05
	Средний (dMs)	Низкий (dMI)			
ДС	46.14	41.48	4.66	2.051	0,05
ДК	55.33	44.35	10.98	3.184	0,01
Пл	30.94	23.81	7.13	-2.425	0,05
Пр	30.71	26.61	4.71	2.493	0,05

* *Примечание:* в таблицу включены только те показатели, в значениях которых выявлены достоверные различия между исследуемыми группами.

гнева». Эти результаты позволяют сделать вывод, что для юношей с низким уровнем человечности характерны отсутствие духовной красоты, духовная убогость. Такие студенты могут проявлять лживость, лицемерие, наговаривать на других и сеять раздор между близкими людьми. Для них также характерно высокомерие и тщеславие, стремление показывать себя при людях не теми, кто они есть в действительности. Они могут легко нарушать слово, не сдерживать обещания, быть не верны в любви и дружбе. Юноши с высоким уровнем человечности существенно меньше выражают свой гнев, чем представители с низким уровнем человечности. Последствиями переживания и выражения сильного гнева могут быть раздражение, мстительные, разрушительные чувства, чувство ненависти, неприязни к людям, осуждение их, а также мысли о мщении, разрушении, нападении на других [8].

Менее существенны, хотя достаточно достоверны ($p \leq 0,05$), следующие различия. Значение показателя «эгоизма» выше у юношей с низким уровнем человечности, что говорит об их склонности к завистливости, ревности, стремлении искать выгоду для себя, добиваться своей цели несправедливыми способами. Затрагивая проблему эгоизма, К.Д.Ушинский утверждал, что «у людей с эгоистическими убеждениями... окончательно утрачена самая вера в необходимость, возможность и пользу каких бы то ни было общественных убеждений и даже способность к ним», но зато «сильнее выработалось антиобщественное убеждение, которое можно выразить словами – «Хорошо то, что мне выгодно» [16, с.79]. Близка к точке зрения К.Д.Ушинского философская позиция Н.А. Бердяева. Эгоизм как проявление и выражение индивидуализма исключает, по убеждению фи-

лософа, существование личности: «Если «я» есть все, и если ничего, кроме моего «я», нет, то о личности не может быть и речи» [там же]. Юноши с высоким и средним уровнем человечности отличаются от других представителей стремлением быть праведными, справедливыми, честными и законными (Пр). Данные юноши занимаются самосовершенствованием, стремятся соблюдать правила приличия. Помимо выявленного показателя, юноши с высоким уровнем человечности отличаются от других респондентов по значению показателя «чистоты сердца». Это характеризует их со стороны большей искренности, душевности и дружелюбности. В свою очередь, на том же уровне достоверности ($p \leq 0,05$) студенты со средним уровнем человечности в большей степени, чем юноши из группы с низким уровнем духовности, склонны к состраданию, сочувствию, отзывчивости и милосердию (Пл).

На третьем этапе исследования выявлялась структурная организация исследуемых показателей в зависимости от уровня добродетельности, злонамеренности и общей человечности (духовности) путем использования математического аппарата корреляционного анализа. Результаты корреляционного анализа показали, что интеркорреляции исследуемых показателей в группе девушек заметно различаются количеством и характером сопряженности духовно-нравственных и эмоционально-экспрессивных особенностей.

Так, в группе девушек с высоким уровнем человечности (духовности) обнаружено 93 статистически значимых связей, однако три показателя не вошли в корреляционную плеяду: «стремление к господству», «слабость», «правдивость». Наибольшее количество связей (13) в данной группе обнаружено по фактору «экспрессия гнева». Данный показатель имеет положительные связи (при $p \leq 0,001$) со многими экспрессивными каналами, а также, что представляется особо значимым для данного исследования, коррелирует

с духовно-нравственными характеристиками.

Несмотря на то, что корреляционная плеяда показателей в группе девушек со средним уровнем значения человечности образована большим количеством взаимосвязей, чем в описанной выше группе, количество достоверных взаимосвязей (при $p \leq 0,001$) в данной выборке меньше.

В группе студенток с низким уровнем добродетельности и человечности обнаружено значительно меньшее количество связей между духовно-нравственными и эмоционально-экспрессивными характеристиками. Всего зафиксировано 39 статистически значимых связей, из которых количество коэффициентов корреляции, свидетельствующих о тесной сопряженности показателей, значительно меньше (на уровне $r = 0,66$, что соответствует $p \leq 0,001$ всего 1, а на уровне $r = 0,55$, при $p \leq 0,01$, – 11). При этом обнаружены показатели, которые не имеют значимых корреляций: образность речи и грамматическая направленность речи. Максимальное количество связей с эмоционально-экспрессивными показателями в данной группе девушек зарегистрировано по показателю «духовная уплощенность». Матрица интеркорреляций исследуемых показателей данной выборки демонстрирует меньшее функциональное единство духовно-нравственных и эмоционально-экспрессивных особенностей личности. Таким образом, можно говорить о том, что структура исследуемых показателей у девушек с высоким и средним уровнем духовности является более интегрированной, чем у группы с низким уровнем человечности. Жесткость структуре данной выборки придает как значительно большее количество взаимосвязей между показателями, так и их теснота.

Аналогичная картина интеркорреляций прослеживается в группах юношей. Наиболее тесные корреляционные взаимосвязи и их большее число (69) обнаружено в группе юношей с высоким уровнем чело-

вечности. Корреляционная плеяда показателей в данной выборке характеризуется высокой степенью связанности как отдельных показателей духовно-нравственного и эмоционально-экспрессивного блоков, так и перечисленных блоков между собой. Максимальным количеством взаимосвязей с показателями духовно-нравственного блока отличаются показатели интонация голоса и общая экспрессивность.

В отличие от описанной выше группы, плеяда показателей у юношей с низким уровнем человечности (духовности) образована меньшим количеством взаимосвязей. Если в первой группе девять достоверных взаимозависимостей, тогда как во второй выборке всего лишь одно (различие в названном количестве связей существенно, $p \leq 0,001$), на уровне достоверности $p \leq 0,01$ количество связей составляет соответственно пятнадцать у юношей с высоким уровнем человечности и шесть – с низким уровнем данного показателя.

Таким образом, на основании проведенного теоретического и экспериментального исследования можно заключить, что духовно-нравственное развитие личности происходит путем интериоризации человеком идеальных (внешних) форм духовно-нравственной культуры. Данный процесс происходит не автоматически, а посредством психологических орудий (медиаторов), в качестве которых в исследовании выступают эмоционально-экспрессивные реакции.

Анализ корреляционных связей духовно-нравственных и эмоционально-экспрессивных особенностей студентов показал, что существуют статистически значимые связи между показателями во всех группах испытуемых. Кроме того, результаты анализа корреляционных отношений свидетельствуют о наличии достаточно тесных связей как духовно-нравственных, так и эмоционально-экспрессивных показателей между собой. Однако по характеру и количеству вышеперечисленных связей группы отличаются друг от друга. Группы с высоким

уровнем человечности отличаются от групп с низким уровнем данного показателя тем, что для первых свойственно иметь наибольшее количество статистически значимых связей с преобладанием положительных корреляций. Эти же группы отличаются высокой сопряженностью как духовно-нравственных, так и эмоционально-экспрессивных показателей между собой.

Сопоставление полученных корреляционных плеяд, характеризующих духовно-нравственный и эмоционально-экспрессивный уровень, во всех группах позволило обнаружить следующую тенденцию: повышение общего уровня человечности и других духовно-нравственных показателей респондентов сопровождается увеличением значимости и сопряженности корреляционных связей с эмоционально-экспрессивными показателями. Более определенно можно отметить, что наиболее высокому росту духовно-нравственного развития студентов сопутствует сложная, наиболее многообразная структура связей параметров.

Литература

1. Аболин Л.М., Виноградова И.В. Психологические орудия в становлении и развитии духовно-нравственной личности // Ученые записки Казанского Государственного Университета. Гуманитарные науки. – Т. 149. – Кн. 1. – 2007. – С. 20–33.
2. Аболин Л.М. Развитие духовно-нравственной личности в учебно-событийной деятельности // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 199–210.
3. Аболин Л.М., Валиахметов Х.Х. Духовно-нравственное развитие личности в со-бытийной деятельности. – Казань: Изд-во «Карпол», 2002. – 230 с.
4. Аминев Г.А. Синектика духовности: традиционные и нетрадиционные подходы. – Уфа: Российское психологическое общество, 1994. – 159 с.
5. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.

6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: 6 т. – М.: «Педагогика», 1982. Т. 1. – 487 с., Т. 2. – 504 с., Т. 3. – 1983. – 366 с., Т. 4. 1984. – 432 с., Т. 5. 1983 – 369 с., Т. 6. 1984. – 397 с.
7. *Зинченко В.П., Моргунев Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
8. *Изард К.Э.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
9. *Ксенофонтов В.И.* Духовность как экзистенциальная проблема // Философские науки. – 1991. – № 12. – С. 41–52.
10. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
11. *Мироненко В.В.* История и состояние проблемы психологии выразительных движений // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 134–142.
12. *Ольшанникова А.Е., Рабинович Л.А.* Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности // Вопросы психологии. – 1974. – № 3. – С. 65–73.
13. *Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А.* Добро и Зло в психологии человека. – Казань, Нижнекамск: Изд. Казан. ун-та, 2000. – 176 с.
14. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
15. *Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
16. *Шеховская Н.Л.* К.Д.Ушинский и Н.А.Бердяев: духовность как нравственная основа личности // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 77–82.
17. *Якобсон П.М.* Об экспрессии в искусстве актера // Вопросы психологии. – 1977. – № 1. – С. 86–96. ■

СТРУКТУРА МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

О.С.Батурина

Ключевые слова: межличностная толерантность, структура, интегральное качество, студенческая молодежь, черты толерантной личности.

В настоящее время необходимость в толерантных формах поведения в различных сферах общественной жизни и в формировании соответствующего «толерантного сознания» особенно у молодого подрастающего поколения практически ни у кого не вызывает сомнений. В преамбуле Декларации принципов толерантности, принятой государствами-членами Юнеско, констатируется, что «толерантность является не только важнейшим принципом, но и необходимым условием мира и социально-экономического развития всех народов» [4]. Высокая значимость проблемы формирования толерантного сознания отражена в названии Федеральной целевой Программы по противодействию экстремизма в Российском обществе на период 2001–2005 гг.: «Формирование установок толе-

рантного сознания и профилактика экстремизма в Российском обществе».

При рассмотрении сущности понятия межличностной толерантности мы исходили из общего определения толерантности как социально-психологического явления, что позволило определить межличностную толерантность как отсутствие или ослабление реагирования личности на неблагоприятное воздействие другой личности в результате снижения чувствительности к ее воздействию. В научной психологической литературе, посвященной явлениям и проблемам межличностной толерантности, по существу межличностная толерантность рассматривается как особое интегральное качество личности, в структуре которого выделяются определенные личностные свойства.

Целью нашего исследования было проанализировать, насколько структура межличностной толерантности полно и адекватно отражается в представлении студенческой молодежи.

В литературе, посвященной изучению толерантности, указываются такие свойства личности, как заинтересованное отношение к «Другому» и желание прочувствовать его мироощущение [2], способность сознавать стереотипы в себе и разрешать другому право иметь их, уважение, симпатия [10], понимание необходимости иного, особенностей и различий [8]. По мнению А.В.Лекторского, необходимыми компонентами толерантности являются: безразличие к существованию различных взглядов и практик, уважение к другому, которого вместе с тем невозможно понять, с которым невозможно взаимодействовать, снисхождение к слабости других, сочетающееся с некоторой долей презрения к ним, уважение к чужому мировосприятию в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога, уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций в результате критического диалога и т.д. [6]. В структуре толерантности Е.Г.Виноградова выделяет доверие, принятие уникальности каждого, принятие значимого иного, способность к рефлексии, самообладание, отношение человека к себе как деятелю, то есть признание собственной активности, признание собственной уникальности, способность к саморазвитию, понимание и принятие другого человека как субъекта его собственной жизни и деятельности, способность прощать, способность к сопереживанию и т.д. [3]. О.В.Исаева приходит в выводу о том, что в качестве составляющих в структуре толерантности можно выделить чувство юмора, альтруизм, умение владеть собой, доброжелательность, умение не осуждать других, гуманизм, умение слушать, любознательность, способность к сопереживанию, доверие [5].

Определение представлений о структуре межличностной толерантности в среде студенческой молодежи осуществлялось на базе Бирской государственной социально-педагогической академии. Было проведено исследование студентов 2-5 курсов пяти различных факультетов. Общий объем выборки составил 373 человека. Для эмпирического исследования была использована анкета «Черты толерантной личности» Е.Г. Виноградовой [3], в которой, исходя из анализа психологической литературы, был дополнен список черт толерантной личности. Студентам предлагалось оценить по 10-балльной шкале, насколько, по их мнению, каждое из свойств личности характеризует толерантную личность. Таким образом, по результатам оценок определялось представление о структуре межличностной толерантности в студенческой среде.

Частично результаты данного исследования опубликованы нами в сборнике материалов I Всероссийской конференции «Психология сознания: современное состояние и перспективы» [1]. По результатам оценок были подсчитаны средние значения степени соответствия отдельных свойств личности толерантной личности в представлениях студентов. Оказалось, что в представлении студентов толерантная личность характеризуется следующими качествами личности: «уважение прав другого человека» ($x_{\phi} = 8,1$), «готовность выслушать и понять другого» ($x_{\phi} = 7,9$), «доброжелательность» ($x_{\phi} = 7,9$), «отзывчивость и готовность помочь» ($x_{\phi} = 7,8$), «уважительное отношение к другому мнению» ($x_{\phi} = 7,8$), «самообладание и сдержанность» ($x_{\phi} = 7,7$), «стремление к взаимопониманию» ($x_{\phi} = 7,7$), «умение владеть собой» ($x_{\phi} = 7,7$), «способность уважать иные вкусы и обычаи» ($x_{\phi} = 7,6$), «терпимость к недостаткам других» ($x_{\phi} = 7,6$).

Для выявления возрастной динамики в развитии представлений о толерантной личности было проведено сравнение результатов обследования студентов разных курсов. Среди свойств личности, уровень соответствия

которых толерантной личности в представлениях студентов от курса к курсу повышался, оказались такие качества личности, как «уважение прав другого человека» (7,7; 7,9; 8,4; 8,4), «уважительное отношение к другому мнению» (7,3; 7,4; 8,1; 8,5), «склонность не осуждать других» (6,5; 6,6; 7,6; 8,0) и «терпимость к недостаткам других» (7,1; 7,0; 8,1; 8,6). Однако, учитывая, что средние значения оценок соответствия качеств личности толерантной личности, полученные для каждого курса, отличаются, для более точной характеристики особенностей возрастной динамики представлений необходимо провести сравнительный анализ не исходных, а стандартизованных значений соответствия, используя метод корреляционного анализа.

После преобразования исходных данных в стандартные z-баллы и вычисления коэффициентов ранговой корреляции

Спирмена, были получены показатели возрастной динамики степени соответствия представлений студентов о толерантности его научному пониманию. Соответствующие данные приведены на рис. 1.

Итак, с возрастом в структуру межличностной толерантности все чаще включаются такие свойства личности, как «терпимость к недостаткам других» ($r = 0,99$), «способность прощать» ($r = 0,97$), «склонность не осуждать других» ($r = 0,90$), «уважительное отношение к чужому мнению» ($r = 0,90$), «снисходительность» ($r = 0,83$), «способность уважать иные вкусы и обычаи», ($r = 0,72$), «способность к сопереживанию» ($r = 0,67$), «независимость в суждениях и поступках» ($r = 0,64$). В то же время с возрастом из представлений о структуре межличностной толерантности исключаются «доверительность в отношениях» ($r = -0,95$), «готовность отстаивать свои

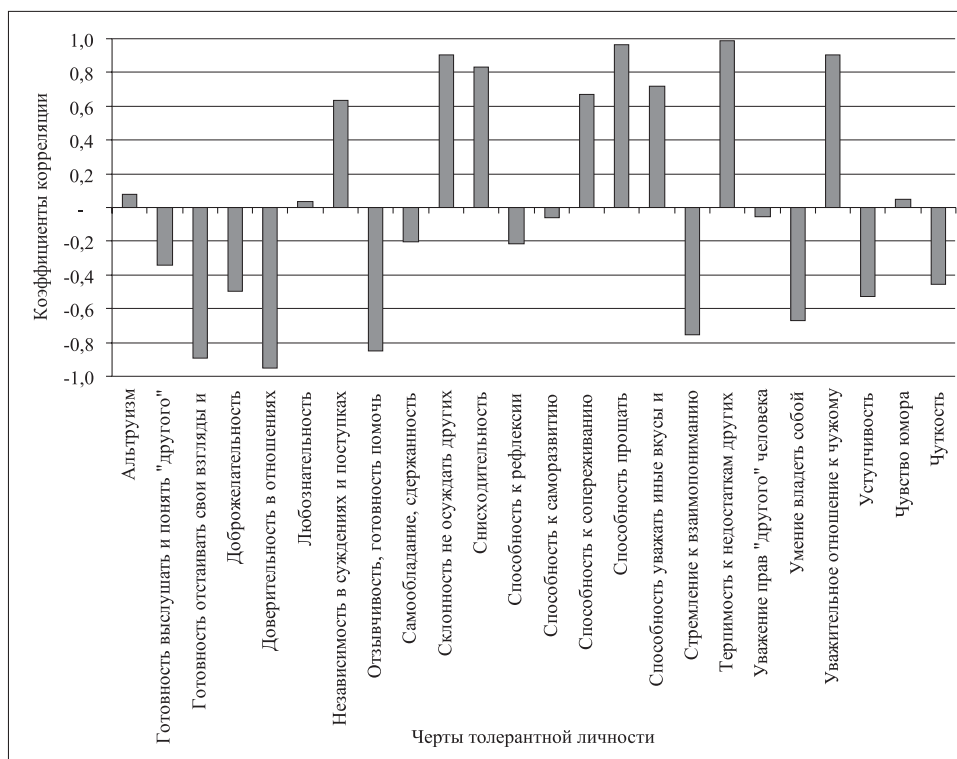


Рис. 1. Результаты корреляционного анализа возрастной динамики представлений о толерантной личности (преобразованные в стандартные z-баллы)

взгляды и убеждения» ($r = -0,89$), «отзывчивость, готовность помочь» ($r = -0,85$), «стремление к взаимопониманию» ($r = -0,76$), «умение владеть собой» ($r = -0,67$).

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют об изменении представлений студентов о структуре межличностной толерантности. Наряду с положительной динамикой представлений о структуре межличностной толерантности выявляется и отрицательная динамика. Наличие отрицательной динамики свидетельствует о формируемом неадекватном представлении студентов о структуре межличностной толерантности, что, в свою очередь, требует дальнейшей специальной работы со студентами по ее изучению и формированию.

В связи с наличием возрастной динамики в представлениях студентов о структуре межличностной толерантности, интересно было проанализировать изменения в представлениях студентов о взаимосвязи между составляющими структуры межличностной толерантности, например, в представлениях студентов второго и пятого курсов.

Для соответствующего анализа были взяты данные, полученные отдельно по студентам второго и пятого курсов. Для изображения структуры толерантности в представлениях студентов второго курса, показанной на рис. 2, были подсчитаны коэффициенты корреляции, значение которых не являются высокими, поэтому были отобраны коэффициенты корреляции, превышающие значение 0,55.

На рис. 3 представлена структура межличностной толерантности в представле-

ниях студентов пятого курса, состоящая из прямых связей свойств личности выше значения 0,6.

Как видно из рис. 2, связи обнаруживаются между такими парами качеств личности, как «способность к саморазвитию» (13) и «любопытность» (6), «снисходительность» (11) и «терпимость к недостаткам других» (18). Наличие малого количества связей между чертами толерантной личности является, скорее всего, следствием несформированности представлений студентов второго курса о межличностной толерантности. Таким образом, полученные нами данные по второму курсу позволяют прийти к выводу о размытости и нечеткости представлений студентов, обучающихся на младших курсах, о структуре межличностной толерантности.

Студенты пятого курса, как видно из рис. 3, в отличие от второго курса, представляют себе более четкую структуру межличностной толерантности. Структура межличностной толерантности представляет собой цепь, состоящую из объединенных в кольца черт толерантной личности. В целом структуру межличностной толерантности образуют четыре последовательных кольца, каждый из которых включает: первое – готовность отстаивать свои взгляды и убеждения, независимость в суждениях и поступках и любопытность; второе – альтруизм, доброжелательность и доверительность в отношениях; третье – способность к сопереживанию, способность прощать и стремление к взаимопониманию; четвертое – терпимость к недостаткам дру-

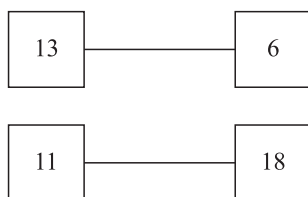


Рис. 2. Структура межличностной толерантности в представлениях студентов вторых курсов

Примечание: 13 – «способность к саморазвитию», 6 – «любопытность», 11 – «снисходительность», 18 – «терпимость к недостаткам других».

гих, уважение прав другого человека, уважительное отношение к другому мнению. Отдельную цепь в структуре межличностной толерантности создают способность к рефлексии, способность к саморазвитию и чувство юмора.

Однако более ясное и адекватное научным данным представление о толерантности в сознании студентов отсутствует, что

приводит к необходимости ознакомления студентов с понятием «толерантность» как научной категории социально-психологических дисциплин, со структурой межличностной толерантности.

Для определения половых различий в представлениях о структуре межличностной толерантности был использован t-критерий Стьюдента. По результатам вычислений

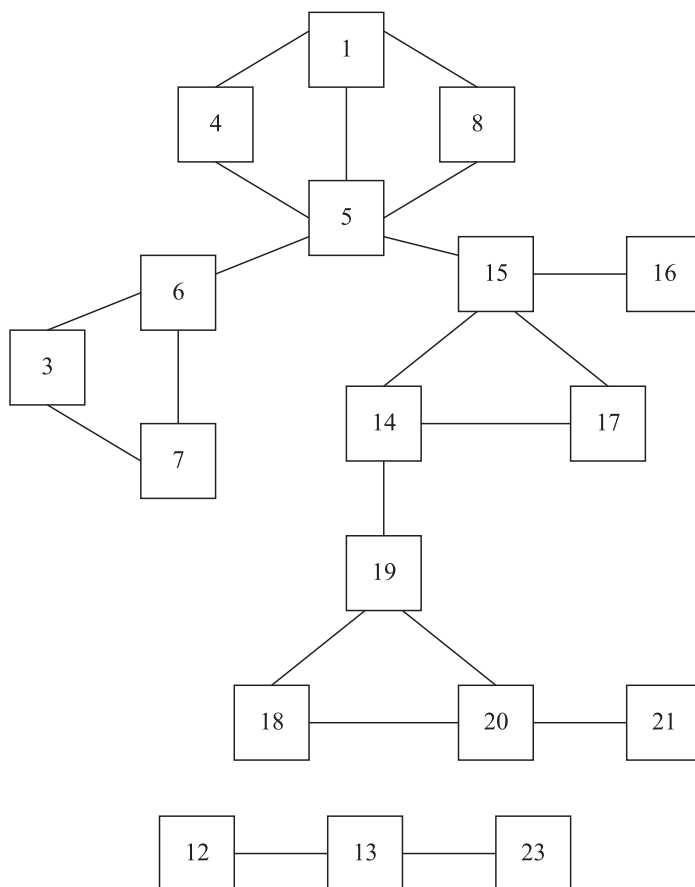


Рис. 3. Структура толерантности в представлениях студентов пятых курсов

Примечание: 1 – «альtruизм», 2 – «готовность выслушать и понять другого», 3 – «готовность отстаивать свои взгляды и убеждения», 4 – «доброжелательность», 5 – «доверительность в отношениях», 6 – «независимость в суждениях и поступках», 7 – «любопытность», 8 – «отзывчивость и готовность помочь», 9 – «самообладание и сдержанность», 10 – «склонность не осуждать других», 11 – «снисходительность», 12 – «способность к рефлексии», 13 – «способность к саморазвитию», 14 – «способность к сопереживанию», 15 – «способность прощать», 16 – «способность уважать иные вкусы и обычаи», 17 – «стремление к взаимопониманию», 18 – «терпимость к недостаткам других», 19 – «уважение прав другого человека», 20 – «уважительное отношение к другому мнению», 21 – «умение владеть собой», 22 – «уступчивость», 23 – «чувство юмора», 24 – «чуткость».

было получено, что в целом представления о структуре межличностной толерантности между юношами и девушками не различаются ($t_{эмп} = -0,7$ при $p_{0,01} = 1,96$). Однако были обнаружены половые различия в представлениях о структуре межличностной толерантности по отдельным качествам личности. Юноши, в отличие от женщин, включают в структуру межличностной толерантности готовность отстаивать свои взгляды и убеждения ($t_{эмп} = 3,4$, $p = 0,01$), независимость в суждениях и поступках ($t_{эмп} = 2,9$, $p = 0,01$) и любознательность ($t_{эмп} = 2,2$, $p = 0,05$). Представления о структуре межличностной толерантности девушек отличаются от представления юношей включением таких качеств личности, как способность прощать ($t_{эмп} = -4,0$, $p = 0,01$), отзывчивость, готовность помочь ($t_{эмп} = -2,7$, $p = 0,01$), способность прощать ($t_{эмп} = -2,2$, $p = 0,05$), уважительное отношение к чужому мнению ($t_{эмп} = -2,2$, $p = 0,05$), терпимость к недостаткам других ($t_{эмп} = -2,0$, $p = 0,05$).

Таким образом, исследование показало, что в среде студенческой молодежи имеются особенности в представлениях о структуре межличностной толерантности, проявляющиеся в возрастной динамике представлений и половых различиях. Возрастная динамика представлений о структуре межличностной толерантности может быть обусловлена рядом причин. Мы полагаем, что таковыми причинами могут являться возрастные особенности развития испытуемых, усложнение когнитивной сферы студентов посредством изучения более углубленного, а также большего числа учебных предметов психолого-педагогического профиля и приобретения на учебных занятиях более современных научных представлений о межличностной толерантности, толерантном сознании и толерантных формах поведения.

Литература

1. Батурина О.С., Корниенко А.Ф. Отражение понятия «толерантность» в сознании студенческой молодежи // Психология сознания: современное состояние и перспективы: материалы I Всерос. конф. 29 июня – 1 июля 2007 г. – Самара: Изд-во «Научно-технический центр», 2007. – С. 354–356.
2. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетели / Вестник Московского университета. Серия 7. – Философия. – 1996. – № 1. – С. 33–37.
3. Виноградова Е.Г. Субъектные предпосылки толерантности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук (19.00.01) / Е.Г. Виноградова. – Сочи, 2002. – С. 28–29, 55.
4. Декларация Принципов Толерантности // <http://school-sector.relarn.ru/prava/zakony/tolerance/index.htm>. – 1995. – 416 с.
5. Исаева О.В. Воспитание толерантности студентов в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.00.01) / О.В. Исаева. – Оренбург, 2004. – С. 44.
6. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
7. Оконешникова Н.Л. Проблема толерантности личности в современной зарубежной психологии // Материалы Сибирского психологического форума. 16-18 сентября 2004 г. – Томск: Томский гос. ун-т, 2004. – С. 215–221.
8. Скворцов Л.В. Толерантность: иллюзия или средство спасения? // Октябрь. – 1997. – № 3. – С. 138–155.
9. Толерантность / общ. ред. М. П. Мчедлова. – М.: Республика, 2004. – 416 с.
10. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: Коллективная монография / отв. ред. Н.А. Купина и М.Б. Хомяков. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 542 с.
11. Шемякина О. Эмоциональные преграды во взаимопонимании культурных общностей: Заметки историка о межгрупповой враждебности // Общественные науки и современность. 1994. – № 4. – С. 104–114.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант №07-06-29605а/В).

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

О.В.Бондарева

Ключевые слова: дистанционное обучение, обучение фонетике.

Стремительное вхождение в нашу жизнь информационных и коммуникационных технологий не могло не оказать заметного влияния на обучение иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному. Необходимость в быстром овладении иностранным языком без отрыва от основной деятельности предъявляет новые требования к обучению языкам. Все это повлияло на развитие и широкое распространение новой, дистанционной формы обучения на основе ресурсов Интернета. В настоящее время она существует наряду с традиционным очным, заочным обучением и экстернатом.

Как известно, ключевым компонентом дистанционного обучения является обучение взрослых. Конкуренция на рынке труда, кризисные явления в экономике и другие факторы вызывают необходимость приобретения взрослыми людьми дополнительной квалификации. Во многих высокоразвитых странах учеба взрослых приобрела колоссальные масштабы. Классическое очное обучение не способно обеспечить всем желающим возможность получить образование без отрыва от работы. Дистанционная форма обучения дает такую возможность. Существует огромное количество дистанционных курсов для людей разных специальностей и должностей. Кроме того, в ряде случаев оно оказывается экономически более выгодным, позволяет сократить или вовсе исключить издержки на транспортные расходы и т.д. Дистанционное обучение является доступным для широкого круга лиц вне зависимости от места проживания, возрастного ценза, условий жизни и работы, оно реализует идеи непрерывного образования, которое способно реагировать на постоянно меняющиеся запросы рынка труда. Таким образом, дистанционное образо-

вание (под «дистанционным образованием» понимаем образование, реализуемое посредством дистанционного обучения) имеет свои сегменты рынка образовательных услуг и удовлетворяет потребности тех групп населения, которые по разным причинам не могут быть удовлетворены системой классического образования.

Дистанционное обучение не есть нечто абсолютно новое. Предысторией современного дистанционного обучения являлось всеми известное заочное обучение. В принципе, до появления американского термина «дистанционное обучение» западные специалисты рассматривали заочное образование как разновидность дистанционного, а отечественные исследователи именовали «заочным образованием» все разновидности дистанционного (от архаичных до самых современных). Авторы пособий по дистанционному обучению дискутируют о том, является ли оно улучшенным заочным обучением или это нечто иное. Поверхностная аналогия с некогда мощной системой заочного образования играет отрицательную роль. В этой связи интересно выявить и кратко описать некоторые особенности дистанционного образования по сравнению с заочным. Первое – это высокая интерактивность процесса обучения, выражающаяся в постоянных контактах между всеми участниками обучения (преподавателями и обучаемыми) в течение всего периода обучения (посредством электронной почты, телеконференций и т.п.), оперативной обратной связи, наличием постоянного контроля за учебной деятельностью обучаемых. Второе: если заочное обучение является типично национальным феноменом (в каждой стране своя система), то дистанционное обучение на базе информационных технологий имеет интернациональный и

глобальный характер. Кроме традиционных учебников (печатных и электронных), студенты получают доступ к большому объему аудио- и видеоинформации, имеют возможность проходить тестирование и представлять письменные работы, искать дополнительные источники знаний – все это, сидя за компьютером, у себя дома или на работе. Все это дает основание утверждать, что технология дистанционного обучения не является идентичной заочной форме обучения, а значительно превосходит ее по критериям формирования знаний, умений и навыков.

До недавнего времени, в связи с закрытостью СССР, изучение русского языка за рубежом могло происходить только при организованной поддержке государства и требовало громадных затрат, связанных с созданием соответствующей инфраструктуры и привлечением на работу за рубежом специалистов-русистов. В настоящее время резко расширился круг лиц, желающих в силу профессиональной направленности или собственного желания изучать русский язык за рубежом, не выезжая за пределы своей страны – это студенты, бизнесмены, ученые, обслуживающий персонал гостиниц, персонал, связанный с туристическим бизнесом и др. Кроме того, у многих возникла потребность личного общения с русскими партнерами без переводчиков.

С развитием информационных технологий увеличилась и изменилась номенклатура источников информации, представляющая интерес у изучающих русский язык за рубежом, – это печатные и электронные СМИ, компьютерные обучающие курсы, электронные учебники и web-сайты в сети Интернет. Изменились и требования к характеру языковой подготовки. В связи с этим встает вопрос полноценного методического обеспечения учебного процесса при дистанционной форме обучения русскому языку. С сожалением приходится констатировать, что многие печатные учебники по русскому языку как иностранному иногда бывают укомплектованы 1-2 аудио-

кассетами, в лучшем случае – CD-дисками с записью голосовых упражнений. В условиях высокого развития информационных технологий путь изучения русского языка как иностранного, в отсутствие языковой среды, может рассматриваться через создание электронных учебников для дальнейшего размещения их в сети Интернет, мультимедийных интерактивных курсов, компьютерных обучающих программ на CD-дисках или через создание web-приложений к уже существующим и широко применяющимся печатным изданиям (это так называемая Интернет-поддержка учебника). Также перспективным представляется сочетание в учебном процессе мультимедийных дисков с ресурсами Интернета. Программы, основанные на технологии мультимедиа, использующие самые современные технологии в обучении: графику, звук, анимацию, динамическое представление материала и т.д., достаточно эффективно воссоздают процесс реального общения с преподавателем, делают процесс обучения более увлекательным и интересным. Здесь и погружение в языковую среду, и деятельностное обучение, и практика речевого общения с обратной связью, сопровождающейся зрительными образами и многое другое.

По проблеме дистанционного обучения иностранным языкам и русскому языку, как иностранному, вышло значительное количество научных педагогических, психологических и методических работ. Вопросы, связанные с этой проблемой освещались в работах: Э.Г.Азимова [Азимов 1999, 2000, 2004, 2005], А.А.Андреева [Андреев, 1999], О.В.Дедовой [1999, 2004], Г.Е.Кедровой [Кедрова 1999, 2004], Е.С.Полат [Полат 1997, 1998, 1999, 2004], О.И.Руденко-Моргун [Руденко-Моргун 2002, 2003], С.А.Щенникова [Щенников 2003] и многих других. Работы этих и других авторов имеют большое значение: содержащиеся в них выводы и рекомендации составляют основу для создания компьютерных обучающих программ.

Однако, наряду с этим, отмечается недостаток специальным образом подготовленного учебного материала для дистанционного обучения русскому языку иностранцев, особенно фонетике русского языка, не до конца разработаны интерактивные стратегии в условиях отсроченного во времени и/или удаленного контакта учащегося с преподавателем. Кроме того, остро стоит проблема тестирования и гибкого автоматизированного мониторинга процесса овладения знаниями и навыками в области иностранных языков. Все эти вопросы требуют дальнейшей проработки как со стороны узко технической, аппаратно-программной, так и со стороны собственно методики обучения русскому языку как иностранному.

Особые и немалые сложности возникают в преподавании такого аспекта языка, как фонетика. Известно, что процесс изучения фонетики какого-либо языка сталкивается с особыми трудностями, если его необходимо организовать в форме заочного или дистанционного обучения. При изучении иностранного языка большая или меньшая степень адекватности произносительных навыков, как правило, достигается в результате многократного имитационного повторения эталонных звучаний, что немислимо без использования зрительных и слуховых образов [Кедрова, Дедова, 1999]. Сделать эту работу возможной в условиях дистанционной формы обучения помогают мультимедиа технологии, гипертекстовая форма организации учебного материала и его нелинейное изложение.

В некоторых случаях, по мнению специалистов по дистанционному обучению, нет необходимости в создании электронных сетевых учебников, если существуют уже утвержденные Министерством образования печатные пособия. Гораздо эффективнее строить обучение, опираясь на уже изданные учебники и учебные пособия и с помощью дополнительного материала, размещаемого в сети, либо углублять этот материал для продвинутых учащихся,

либо давать дополнительные разъяснения, упражнения и пр. для слабых учеников [Теория и практика дистанционного обучения, 2004]. В связи с этим, нам видится перспективным создание приложений в виде веб-страниц в качестве дополнения к печатным учебникам русского языка как иностранного, что позволило бы значительно повысить продуктивность учебного процесса и мотивацию обучаемых.

Предлагаемые разработки в данном направлении на сегодняшний день не столь многочисленны, как хотелось бы и как того требует процесс обучения русскому языку посредством сети Интернет, и совсем малочисленны, когда это касается обучению фонетике русского языка.

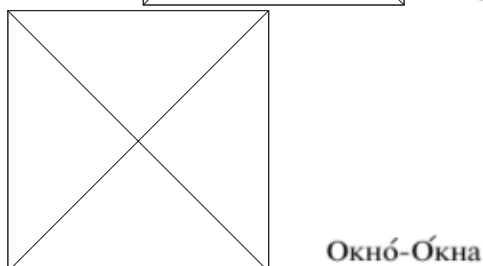
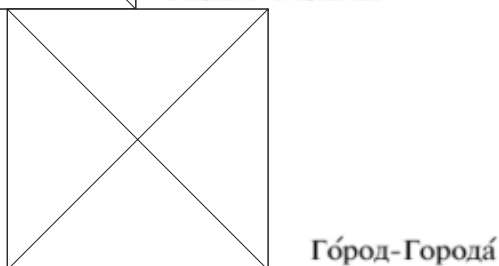
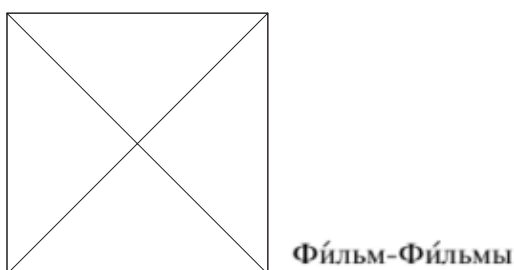
В качестве примера можно привести веб-приложение к учебному комплексу Ричарда Робина «Голоса» Университета Джорджа Вашингтона (США) (www.gwu.edu/~slavic/golosa), специальные ресурсы, ориентированные на англоговорящих граждан www.russnet.org, www.masterussian.com, www.congradish.net, www.linguarus.com и др.

Интересным является мультимедийный интерактивный курс дистанционного обучения русскому языку и культуры на материалах популярных программ телевидения России, созданный на основе учебника А.Н.Богомолова «Новости из России» (www.cie.ru) [Богомолов, Ускова, 2003]. Учебный материал курса представлен в виде автономных уроков, сгруппированных по тематическим блокам «Политика», «Экономика», «Общество» и «Культура» и включает в себя телевизионные сюжеты, систему упражнений, тестовые задания, задания на перевод и т.д. Курс адресован иностранным учащимся среднего и продвинутого этапов владения русским языком и может быть использован: 1) как составляющая часть учебного процесса; 2) как самостоятельный курс, дающий возможность самостоятельно изучать русский язык и культуру; 3) как приложение к учебникам: Богомолов А.Н. «Новости из России», Ускова О.А., Трушина Л.Б. «Элитный персонал и Ко».

Заслуживает внимания онлайн-курс – приложение к учебнику русского языка как иностранного «Владимир» на сайте gramota.ru (в разделе «Класс», «Учебники»). Курс создан на основе учебного комплекса для начинающих изучать русский язык «Владимир-1» и адресован взрослым учащимся начального этапа обучения, прошедшим вводно-фонетический курс русского языка. Курс

состоит из трех частей – «Историй», каждая из которых имеет 5 разделов: «История», «Грамматические заметки», «Упражнения», «Отдохни», «Словарь». В разделе «Упражнения» представлены различные лексические, грамматические задания, упражнения на аудирование. Например, в данном упражнении обучающемуся предлагается классифицировать пары слов по образцу:

**Press the captions and listen to the pairs of words.
Classify them to three columns**



ГИД-ГИДЫ	ВЕЧЕР-ВЕЧЕРА	ВРАЧ-ВРАЧИ	МЕДСЕСТРА-МЕДСЕСТРЫ
БИЛЕТ-БИЛЕТЫ	ЭТАЖ-ЭТАЖИ	ДОМ-ДОМА	СЕМЬЯ-СЕМЬИ
ВСТРЕЧА-ВСТРЕЧИ	ШЕФ-ШЕФЫ	КОЛЬЦО-КОЛЬЦА	НОМЕР-НОМЕР
ГОРА-ГОРЫ	ЖУРНАЛ-ЖУРНАЛЫ	АВТОБУС-АВТОБУСЫ	ЯЗЫК-ЯЗЫКИ

Первый и пока единственный полноценный Интернет-учебник по фонетике русского языка – сетевой проект «Русская фонетика», реализованный в виде гипертекстовой мультимедийной интерактивной справочно-обучающей среды и состоящий из 13 модулей, представлен в режиме свободного доступа на www.philol.msu.ru/rus/galya-1/ (авторы: Г.Е.Кедрова, В.В.Потапов, В.В.Егоров, Е.Б.Омельянова) (более подробно см. в работе [Кедрова, Дедова, 2004]. Это – информационное гипертекстовое пространство, состоящее из следующих разделов: система русских гласных звуков (вокализм), система согласных звуков (консонантизм), русская ритмика и акцентология, интонационно-мелодические типы русской речи (интонация), просодическое оформление речи (просодия), русская орфоэпия, словарь терминов и терминологических понятий (глоссарий), очерки истории русской и зарубежной фонетической мысли (персоналии). Авторы постарались сконструировать гипертекст таким образом, чтобы система представленных в нем понятий и утверждений отражала в максимально компактной форме всю область знаний об устройстве фонетического уровня русского языка, которая определена программами подготовки по всем филологическим специальностям. Поскольку описание фонетики языка и обучение его артикуляторной базе невозможно без привлечения звуковой, графической и анимационной информации, все языковые примеры в Интернет-учебнике озвучены, и учащиеся могут прослушать их в любой момент неограниченное количество раз, а при необходимости повторять за диктором. Для постановки правильного, безакцентного произношения, т.е. для формирования адекватной артикуляторной базы, специфичной для русского языка, авторы включили в учебник специально подготовленные (на основе кинофоторентгенограмм русской речи) анимационные ролики, моделирующие артикуляторные движения, необходимые для производства русских звуков. Для изучения звуков, кото-

рые образуются преимущественно губной артикуляцией, были сделаны анимации на основе видеосъемки.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что преподаватели русского языка как иностранного все активнее и активнее используют уникальные возможности Интернета, связанные с наличием гипертекста и реализацией принципа интерактивности, позволяющего осуществлять обратную связь и эффективный контроль за работой студентов. Количество курсов дистанционного обучения русскому языку постоянно увеличивается, в настоящее время их порядка тридцати (см. обзоры дистанционных курсов по РКИ, см. в работах: Азимов, 2004; Васянина 2000, 2004; Богомолов, Ускова, 2004; Чуксина, 2003 и др.). Необходимо заметить, что большинство из них носит пробный, экспериментальный характер. Многие, адресованные изучающим русский язык ресурсы, по мнению многих специалистов, напоминают всего лишь версии обучающих CD, размещенных онлайн. Положительным фактором является то, что интерес к этой теме все более возрастает, что способствует появлению новых обучающих программ и разработок в этой области.

Литература

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение. – М., 1999.
2. Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного: Информационно-аналитический обзор. – М.: Изд-во ГИРЯП, 2000. – 148 с.
3. Азимов Э.Г. Методическое руководство для преподавателей по использованию дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному. – М.: МАКС Пресс, 2004. – 112 с.
4. Азимов Э.Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 148 с.
5. Богомолов А.Н., Ускова О.А. Интерактивное дистанционное обучение и формы его реализации в мультимедийном курсе русского языка как иностранного «Новости из России»// Русское слово в мировой культуре. Материалы X

Конгресса МАПРЯЛ. Санкт-Петербург, 30 июня-5 июля 2003 г. Круглые столы: сб. докладов и сообщений / год ред. Бухаркина П.Е., Любимовой Н.А., Московкина Л.В., Ребровой И.В., Рогожиной Н.О., Шахматовой М.А., Юркова Е.Е. – СПб., 2003. – С. 91–99.

6. *Богомолов А.Н., Ускова О.А.* Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных технологий и методик. – М., 2004.

7. *Васянина Е.Ю.* Прогулки по Интернету // Мир русского слова. – 2000. – № 1. – С. 76–80.

8. *Васянина Е.Ю.* Интернет-ресурсы по РКИ: Достижения и «детские болезни» // Русский язык за рубежом. – 2004. – № 1. – С. 60–70.

9. Дистанционное обучение / под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.

10. *Кедрова Г.Е., Дедова О.В.* Мультимедийный гипертекстовый курс русской фонетики в Интернете: принципы создания и перспективы использования // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. – Братислава, 1999. – С. 200–207.

11. *Кедрова Г.Е., Дедова О.В., Потапов В.В.* Научно-образовательные Интернет-ресурсы по филологии // Русский язык за рубежом. – 2004. – № 2. – С. 60–65.

12. *Полат Е.С.* Новые педагогические технологии. – М., 1997.

13. *Полат Е.С., Петров А.Е.* Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 29–34.

14. *Руденко-Моргун О.И.* Компьютерные технологии как новая форма обучения РКИ // Традиции и инновации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под общ. ред. С.А.Хаврониной, Т.М.Бальхиной. – М., 2002. – С. 303–311.

15. *Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Архангельская А.Л., Шоркина Е.Н.* Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. Комплекс учебных программ и курсов и спецкурсов. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 36 с.

16. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева; под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

17. *Чуксина И.Г.* Что должен знать преподаватель РКИ о компьютерных технологиях // Русский язык за рубежом. – М., 2003. – № 2. – С. 36–40.

18. *Щенников С.А.* Открытое дистанционное образование. – М., 2003.

19. www.gwu.edu/~slavic/golosa.

20. www.gramota.ru.

21. www.cie.ru.

22. www.russnet.org.

23. www.masterrussian.com.

24. www.congradish.net.

25. www.linguarus.com.

26. www.philol.msu.ru/rus/galya-1/.

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ АГРЕССИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Л.В.Зубова, А.А.Краснова

Ключевые слова: агрессия, классификация видов агрессии, теории агрессии.

Анализ существующих психологических исследований показывает, что понятие агрессия получило весьма неоднозначную трактовку. И, в целом, на сегодняшний день насчитывается большое количество определений этого явления, однако ни одно из них не является исчерпывающим и охватывающим все виды агрессивного поведения.

При этом следует учитывать тот факт, что в зарубежной психологии исследование

агрессии получило довольно широкое распространение, в то время как в отечественной науке данной проблеме не было уделено должного внимания. Такое положение, на наш взгляд, сложилось вследствие того, что для отечественной психологии агрессия не является собственно проблемой, скорее следствием или составной частью более значимых элементов или структур функционирования и развития личности. И потому, прежде всего внимание уделяется

таким явлениям как девиантное или отклоняющееся поведение, асоциальное развитие личности.

Сложность исследования данного феномена основана на следующих особенностях.

Во-первых, как отмечает Д.Коннор, агрессия – это неоднородное состояние, а потому не существует какого-то одного термина, адекватно описывающего данное поведение [4, с.14]. Следовательно, в агрессии, как явлении многостороннем, необходимо видеть различные стороны и их связи друг с другом, а не пытаться найти единственное исчерпывающее определение.

Во-вторых, как и в любом другом фундаментальном понятии, в агрессии соединены противоположные тенденции. Как следствие этого, исследователями неоднократно отмечался тот факт, что в самом разрушительном и отрицательном потенциале агрессии содержится в тоже время необходимое созидательное начало [2, 3, 4, 7, 9, 11]. Поэтому агрессия представляет не только разрушение и деструкцию, но она также может выступать как один из способов сохранения личностного достоинства, защиты индивидуальной ценности, уровня притязаний; как средство сохранения и утверждения контроля над значимым для субъекта социальным окружением. Поэтому Э.Фромм подчеркивает, что этим понятием обозначают слишком широкий спектр действий, начиная от «защитных», заканчивая «вредными», что, в свою очередь, уводит исследователя от понимания причин, лежащих в основе этих действий [11]. В своё время Л.Берковиц обратил внимание на то, что одна из главных проблем в определении агрессии в том, что этот термин подразумевает большое разнообразие действий [3].

В-третьих, на что указывает С.Колосова, «агрессия» – понятие описательное, ничего не говорящее о причинах и мотивах агрессивного поведения [6].

В-четвёртых, агрессия имеет определённые общие референты с другими

терминами, такими как насилие, вражда, антисоциальное поведение, деструктивность что приводит к подмене одного понятия другим.

И, наконец, последняя сложность, с которой сталкиваются все исследователи – проблема восприятия и интерпретации агрессивных действий, другими словами, это вопрос о том, какие действия квалифицировать как агрессивные [10]. И здесь в психологической литературе приводится множество разнообразных дефиниций, большинство из которых «в определении агрессии совмещают три разные точки зрения: позицию внешнего наблюдателя, позицию субъекта агрессии, т.е. самого агрессора, и позицию объекта агрессии, т.е. жертвы пострадавшей от агрессии».

Между тем, как показывает анализ литературы, данные противоречия разрешаются следующими способами: 1) путем ограничения самого понятия агрессия, 2) уточняя сущность явления в рамках той или иной концепции, 3) путем выделения видов агрессивного поведения.

В первом случае ограничение значения понятия агрессии производится за счет введения терминов, охватывающих более узкий круг явлений. Так, например, Ф.Сафуанов предлагает термин криминальная агрессия (асоциальная агрессия у А.Бандуры, Р.Уолтерса) – для таких «форм поведения (конкретных действий), в которых реализуется какое-либо намерение по отношению к потерпевшему и объективно направленных на причинение вреда (ущерба) его жизни или здоровью» [10, с.24]. В свою очередь Н.В. Дмитриева, следуя этой тенденции, доказывает обоснованность введения термина «Malevolent» по отношению к таким специфическим формам агрессивного поведения как «причинение окружающим незаслуженных физических и психологических страданий вследствие злорадного и недоброжелательного отношения к ним». Э.Фромм, говоря об агрессии, вводит такое понятие как деструктивность, по отношению к тем агрессивным

действия, которые выходят за рамки оборонительного поведения, вследствие угрозы самосохранению, и находятся вне связи с удовлетворением потребностей [11]. Дополняет его А.Налчаджян, говоря о деструкции как о «крайней форме агрессивных действий, агрессивного поведения, цель которых не в подчинении противника или в удовлетворении от его поражения, а в полном уничтожении» [8, с.28]. Такой способ дифференциации различных проявлений агрессии весьма продуктивен, поскольку направлен на выделение узкой и специфичной поведенческой характеристики, отражающей содержание вводимого понятия. Однако это также приводит порой и к необоснованному росту терминологического аппарата, в котором появляются различные термины с идентичным содержанием.

Другой путь уточнения понятия агрессии связан с исследованием её истоков, причин возникновения, развития и проявления во внешних формах поведения, что нашло своё отражение в соответствующих теориях агрессии. На сегодняшний день отсутствует общая, синтетическая теория, описывающая и объясняющая данный вид поведения, как нет и единого, общепринятого определения понятия агрессии. Большинство исследователей А.Бандура, Р.Бэрон, А.Мамменди, Д.Ричардсон, Э.Фромм, Х.Хекхаузен, А.Реанн, А.Налчаджян выделяют несколько основных теоретических направлений исследования данного явления, фундаментальных и детально проработанных концепций: инстинктивистские теории агрессии (К.Лоренц, З.Фрейд, Макдауголл), фрустрационные теории (Дж.Доллард, Н.Миллер) и теория социального научения (А.Бандура), теория переноса возбуждения (Д.Зильманн), когнитивные модели агрессивного поведения (Л.Берковиц), социально-интеракционистская теория принудительного действия (С.Фешбах) [1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11].

В инстинктивистском подходе агрессия является следствием по преимуществу ин-

стинктивных, врожденных факторов, представляет собой разрушительную энергию, которая может быть направлена как вовне, так и на самого индивида. Анализ теорий, относящихся к данному направлению, как в социально-этологическом варианте, так и в психоаналитическом, сводят феномен агрессии к некоей унитарной силе, энергии инстинктивного акта, которая постоянно аккумулируется в соответствующих нервных центрах и стремится к разрядке.

В фрустрационном подходе агрессия – это реакция на фрустрацию: попытка преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия. С позиции данного направления сущность агрессии раскрывается через выявление ведущего мотива, побуждения, который является результатом определённого негативного состояния организма и внешним негативным стимулированием.

С позиции концепции социального научения, агрессия представляет собой специфическую форму социального поведения личности, сложную систему навыков, требующую длительного и всестороннего научения. Определение самого понятия агрессии здесь выводится с точки зрения объективного наблюдателя и к данной категории отнесены все действия социально-деструктивного характера, в результате которых может быть нанесён ущерб другой личности или имуществу.

Согласно теории переноса, агрессия, представляющая собой нанесение окружающим телесных и физических повреждений, обусловлена возбуждением, то есть конструктом, который можно наблюдать и измерять. В данном случае возбуждение имеет отношение к раздражению симпатической нервной системы, что находит выражение в соматических реакциях. При этом возбуждение от одного источника может накапливаться (то есть переноситься) на возбуждение от другого источника, таким путём усиливая или уменьшая силу эмоциональной реакции.

В когнитивной модели агрессивного поведения, агрессия рассматривается как поведение являющееся следствием эмоциональной и когнитивной оценки ситуации, направленное на нанесение физического ущерба другому субъекту. При определении агрессии акцент смещается с позиции объективного наблюдателя на позицию субъекта и объекта агрессии. Агрессия как разрушающая реакция возникает на основе негативного аффекта, который, в свою очередь, связан с особенностями протекания эмоциональных и познавательных процессов. И то, как личность интерпретирует негативное воздействие, определит его реакцию на это воздействие.

В теории принудительного действия агрессия рассматривается как физическое насилие (сила принуждения), которое используется в качестве достижения желаемого тогда, когда исчерпаны (или отсутствуют) другие способы (сила убеждения), при этом причинение ущерба не является целью, а лишь средством воздействия. Таким образом, агрессия определяется как неинстинктивная мотивационная сила, являющаяся результатом лишения организма каких-либо существенных вещей или условий, и возрастающая по мере усиления такого рода депривации.

Другой путь преодоления противоречий связан с исследованием и описанием явления агрессии в рамках психологических подходов к проблеме личности. Анализ литературы показывает, что в связи с различными направлениями, возникшими в зарубежной психологии, существует многовариативность их подходов к понятию «личность» и, как следствие этого, многовариативность определений понятия агрессии, видения её сущности и истоков. В современной литературе нет единой точки зрения по вопросу о классификации исследований личности в зарубежной психологии, поэтому для нашей цели мы воспользуемся классификацией, предложенной в исследованиях А.Иващенко на основе интеграции подходов к классификации зарубеж-

ных теорий личности, в которой выделены следующие направления: психоаналитический подход (З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг, К.Хорни, Г.Салливан, Э.Фромм, Э.Эриксон); 2 – социально-бихевиористский подход (Б.Скиннер, Дж.Роттер, А.Бандура); 3 – когнитивный подход (Дж.Келли, У.Мишель); 4 – диспозиционный подход (Г.Оллпорт, А.Басе & Р.Пломин, Г.Айзенк, Э.Кречмер, У.Шелдон, Я.Стреляу, Г.Мюррей, К.Левин, Р.Кэттелл) [5, с.31].

В психоаналитическом подходе личность трактуется как ансамбль иррациональных бессознательных влечений, как следствие этого, представители данного подхода определяют агрессию как: а) результат постоянного конфликта между саморазрушением и самосохранением (З. Фрейд); б) разрушающее, жестокое поведение как следствие активизации агрессивных архетипов коллективного бессознательного (К.Юнг); поведение, обусловленное «волей к власти» (А.Адлер) [1, 8].

В социально-бихевиористском подходе личность – это результат взаимодействия индивидуума с его способностями, прошлым опытом, ожиданиями и окружающей средой. Следовательно, агрессия это: а) поведение, усвоенное в процессе социализации через наблюдение соответствующих способов действий и социальное подкрепление (А.Бандура); б) форма поведения, вид человеческой активности, формируемая на основе подкрепления и прошлого опыта, направленная на реализацию актуальной потребности (Дж.Роттер) [3, 8, 11].

В когнитивном подходе личность рассматривают как организованную систему важных личностных конструктов, присущих каждому индивиду, как уникальный способ осознания жизненного опыта. Агрессия в рамках данного подхода трактуется как: а) стремление придерживаться непригодного конструкта при столкновении с противоречивым (неполноценным) фактом (Дж. Келли); следствие негативного аффекта, вызванного характером осмысления или

интерпретации индивидом чьих-то действий, как угрожающих или провокационных (Л.Берковиц) [3, 8].

В диспозициональном подходе личность рассматривают как более или менее стабильную организацию характера, темперамента, интеллекта и конституции индивида, которые определяют его уникальное приспособление к среде. С позиции диспозиционального подхода агрессия представляет собой: привычную реакцию на жизненные сложности, проявляющуюся в насилии и жестокости (Г.Олпорт); предпочтительную линию поведения, основанную на конфигурации соответствующих мотивов, направленную на осуждение другой личности, самозащиту или на причинение физического и морального ущерба (Г.Мюррей) [8].

В гуманистическом подходе рассматривают личность как некое психологическое образование, возникшее в процессе жизнедеятельности в обществе, как продукт развития человеческого опыта, усвоения общественных форм поведения. Гуманистический подход определяет сущность агрессии через призму адаптивности личности, «способствованию адаптации» [9, с.212–224]. С такой позиции сама по себе агрессия может рассматриваться как с точки зрения позитивного, так и негативного полюса. В основе данного разделения был положен социально-ценностный критерий, определяющий возможность личности использовать собственные ресурсы для обеспечения системы отношений и установок личности, направленных на саморазвитие и этическую регуляцию поведения. Поведение, включающее причинение ущерба другому живому существу, оценивается как зло, как противоречие позитивной сущности людей. При этом основной акцент переносится на рассмотрение данного явления как некоего производного образования, результата вторичных искажений подлинной человеческой природы, т.е. как продукта культуры, совокупности социальных факторов [9, 11].

В целом, выделяя различные основания, источники и механизмы явления агрессии, все подходы едины в том, что данным понятием описывается специфическая поведенческая характеристика социального взаимодействия личности.

Ещё один подход к преодолению неоднородности терминологии, используемой для описания агрессии, состоит в выделении типов агрессии, представляющих собой в поведенческом и терминологическом отношении более однородные группы. И как пишет Д.Коннор: «Выделение подтипов агрессии даёт возможность разбить широкую поведенческую область агрессии на более связанные группы» [4, с.19]. На основе обобщения исследований агрессии в различных отраслях психологической науки он приводит классификацию типов агрессии по критериям: внешнего проявления (открытая и скрытая), источнику проявления (реактивная и проактивная), по цели действия (враждебная и инструментальная), по нейробиологическим основаниям (аффективная и хищническая агрессия) [4].

Следует отметить, что рассмотренные виды агрессии по своим описательным характеристикам во многом схожи друг с другом и содержат общие референты. Отличие здесь заключается в концептуальных истоках рассмотренных измерений. Для одних из них теоретической основой становились социально-психологические исследования, в основу других положены нейробиологические исследования.

Другая классификация видов агрессии, представляющая интерес с точки зрения разграничения видов агрессии и возможности более четкого её определения, акцентирует внимание на условиях среды, в которой это поведение имеет место. Таким образом, агрессивное поведение может быть адаптивным и неадаптивным с точки зрения контекста в котором оно проявляется. Так, Э.Фромм выделяет два совершенно разных вида агрессии. Первый вид, общий и для человека, и для всех животных, – это филогенетически заложенный

импульс к атаке (или к бегству) в ситуации, когда возникает угроза жизни. Это оборонительная «доброкачественная» агрессия служит делу выживания индивида и рода; имеет биологические формы и затухает, как только проходит опасность. Другой вид представляет «злокачественная» агрессия – это деструктивность и жестокость, которые свойственны только человеку; она не имеет филогенетической программы, не служит биологическому приспособлению и не имеет никакой цели [11, с.268].

Таким образом, приведённые классификации интересны и полезны тем, что в них отражены описания агрессии, используемые в различных областях. И хотя термины и понятия, используемые в них, нетождественны и частично независимы, но при этом пересекаются, дополняют друг друга и позволяют видеть целостную картину феномена агрессии во всех её проявлениях, проследить пути и возможности определения и четкого разграничения категории агрессия.

Согласно приведённым классификациям напрашивается вывод, что, хотя агрессивное поведение принимает разнообразные формы и имеет различные источники формирования, индивидуальные и социальные цели, тем не менее всё разнообразие действий, отражающих данный феномен, объединяет их функциональное предназначение, выступающее в качестве способа социального воздействия, причем такое воздействие приносит вред и боль.

В заключении можно сделать выводы:

1. Анализ существующих психологических исследований показывает, что агрессия – это неоднородная и очень широкая поведенческая категория, которая получила весьма неоднозначную трактовку.

2. В науке предпринимаются различные пути преодоления неоднозначности трактовок данного понятия и ограничения его терминологического значения за счет введения терминов, охватывающих более узкий круг явлений, либо за счет уточнения

сущности явления в рамках той или иной концепции, а также путем выделения видов агрессивного поведения и введения и уточнения критериев, отражающих те параметры, которые свойственны данному явлению.

3. Различные теории агрессии раскрывают её многоаспектность и многоплановость, полифакторную обусловленность. В целом, выделяя различные основания, источники и механизмы явления агрессии, все подходы едины в том, что данным понятием описывается специфическая поведенческая характеристика социального взаимодействия личности.

Литература

1. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / под ред. Н.М.Платоновой. – СПб.: Речь, 2004. – 336 с.
2. Барденштейн Л.М., Можгинский Ю.Б. Патологическая агрессия подростков. – М.: ИД Медпрактика – М., 2005. – 260 с.
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, и контроль / Л. Берковиц – СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2007. – 310 с.
4. Иващенко А.В., Семинга Ж.П. Теории личности в зарубежной психологии: учеб. пособие. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. – 120 с.
5. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. – СПб., 2005.
6. Колосова С. Агрессия и агрессивность // Школьный психолог. – 2000. – № 25–26. – С. 4–7; № 27. – С. 16–20; № 28. – С. 1–2.
7. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика. – М.: Когито-Центр, 2006. – 181 с.
8. Налчаджян А. Агрессивность человека. – СПб.: Питер, 2007. – 738 с.
9. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А.Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
10. Сафуанов Ф.С. Психологическая типология криминальной агрессии // Психологический журнал. –1999. – Т. 20, № 6. – С. 24–35.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – СПб., 2004.

Работа выполнена при поддержке гранта № 08-06-00358а, финансируемая РФНФ. ■

АКСИОМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МОТИВАЦИИ

И.Д.Котляров

Ключевые слова: мотивация, мотивирование, математическая модель.

Понятие «мотивация к труду» играет важную роль в менеджменте, поскольку в конечном счете именно от мотивации зависит интенсивность и, как следствие, производительность труда сотрудников. Тем большее удивление вызывает тот факт, что на сегодняшний день не существует экономико-математической модели мотивации к труду, которая бы адекватно описывала зависимость интенсивности труда работников от затрат ресурсов на их мотивирование. Модель Виктора Врума [2], хотя в ней формально и используется математический аппарат, не содержит информации о том, по каким критериям сотрудник расценивает предлагаемое ему вознаграждение как удовлетворительное. Очевидно, что без такой информации модель мотивации не может быть успешно применена в управленческой практике – менеджеру придется выявлять структуру пожеланий сотрудника опытным путем, что может привести к чрезмерным затратам, а в случае провала усилий менеджера это чревато потерей сотрудника, неудовлетворенного предложенной ему системой мотивации. Предложенная же в работе [3] модель, хотя в ней и предлагается связь между уровнем мотивации и затратами ресурсов, основывается на морально устаревшей концепции Маслоу и может оказаться неадекватной реальной структуре потребностей человека. Таким образом, специалисты по управлению персоналом лишены надежного инструмента прогнозирования изменения мотивации сотрудников в зависимости от изменения систем стимулирования на предприятии – вместо этого менеджеры вынуждены действовать методом проб и ошибок и запоминать те рецепты, которые однажды привели к успеху.

Аналогично, понятие «потребительской мотивации» является ключевым в маркетинге, так как именно от соответствия товара потребностям покупателей зависит объем продаж и прибыль фирмы. Однако единственной квази-математической теорией мотивации, применяемой в маркетинге, является уже упомянутая выше модель Врума.

Очевидно, что такая ситуация – особенно при нынешнем уровне развития науки управления – совершенно неприемлема. В предлагаемой статье я попытаюсь заложить основы математической модели мотивации, пригодной для анализа как мотивации к труду, так и потребительской мотивации.

Ключевым условием построения математической модели какого-либо природного или социального феномена является введение базовых понятий (тех минимальных элементов, на которые можно разложить изучаемый феномен и из которых можно сконструировать все компоненты феномена; взаимосвязи этих элементов будут задаваться в ограничениях – см. ниже; эти элементы будут объектом логических рассуждений при построении модели, и мы будем стремиться приписать им – хотя, возможно, и не всем – некоторое численное значение) и задание ограничений (условий, при соблюдении которых наша модель будет адекватно описывать исследуемый феномен и из которых путем логических рассуждений выводятся все основные свойства и характеристики феномена). Эти базовые понятия и ограничения являются логической основой модели. Такой подход называется «аксиоматическим». Например, в аксиоматике геометрии Гильберта (феномен – геометрия трехмерного евклидова пространства) в качестве

базовых понятий выступают точка, линия и плоскость, а ограничениями являются сами аксиомы Гильберта.

Отсутствие, как уже было сказано выше, математической модели мотивации и насущная потребность специалистов по управлению персоналом и продажам в разработке такой модели, обуславливают высокую степень актуальности и научной новизны выбранной нами темы, а именно: построение аксиоматических основ математической модели мотивации.

Отдельно укажем, что целью данной статьи является разработка внутренне непротиворечивой системы аксиом будущей теории мотивации. Создание самой теории мотивации в нашу задачу не входит.

Попробуем разобраться, какие базовые элементы и ограничения можно задать для мотивации.

Мотивация представляет собой не только управленческий и экономический, но и психологический феномен, и в силу этого является предметом исследования как менеджмента, так и психологии. По причине различия инструментария и конечных целей исследования, мотивация изучается двумя этими науками в разных аспектах, что неизбежно порождает расхождения в определении понятия «мотивация». Часто также происходит смешение понятий «мотивация» и «мотивирование», которые, однако, необходимо строго разграничивать:

Мотивация – это состояние личности, обуславливаемое набором внутренних и внешних факторов и определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации. В соответствии с [4], под внутренними факторами мы будем понимать мотивы (как осознанное индивидуумом внутреннее побуждение к деятельности), а под внешними – стимулы (как внешнее побуждение к деятельности).

Мотивирование – деятельность по изменению мотивации сотрудников.

В некоторых источниках под мотивацией понимают как раз мотивирование (или

самотивирование) – см. например: «Мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации» [2]. Такой подход некорректен, поскольку приводит к путанице между мотивацией и мотивированием (представляющих собой принципиально разные понятия). Еще раз уточним: процессом побуждения является мотивирование, мотивация же представляет собой состояние личности.

В качестве базовых понятий следует задать нужду и потребность (определения заимствованы из [1]).

Нужда – ощущаемый человеком недостаток в чем-то необходимом.

Потребность – нужда, принявшая специфическую форму в соответствии с культурным уровнем человека.

Что касается ограничений, то с ними ситуация весьма любопытная. Дело в том, что в настоящее время существует значительное число качественных теорий мотивации (подразделяемых на две большие группы – содержательные и процессуальные), каждая из которых дает более или менее адекватное описание феномена мотивации. Общепринятой теории мотивации, чьи постулаты могли бы стать ограничениями для математической модели, нет, а выбор в качестве базовой одной из известных теорий приведет к тому, что построенная на ее основе математическая модель мотивации будет носить чрезмерно частный характер.

В качестве решения этой проблемы было решено проанализировать все основные существующие теории мотивации и выявить те общие принципы, которые в явной или неявной форме заложены во всех этих теориях. Эти принципы – в дальнейшем мы их будем называть аксиомами – и станут ограничениями нашей модели, что обеспечит ее необходимую общность (поскольку будут учтены базовые принципы множества качественных моделей). В качестве критериев отбора были приняты следующие условия: либо выявленный принцип встречается – явно или неявно –

хотя бы раз в каждой из групп теорий мотивации (содержательных и процессуальных), либо он встречается во всех проанализированных теориях одной группы. Если ни одно из этих условий не соблюдается, обнаруженный принцип в список аксиом не вносится. Были проанализированы следующие теории: содержательные – иерархия потребностей по Маслоу, теория потребностей МакКлелланда и двухфакторная теория Герцберга, процессуальные – теория ожиданий Виктора Врума и модель Портера-Лоулера. Для экономии места в предлагаемой статье, эти теории не рассматриваются, их подробный обзор можно найти в [2]. Вот перечень выявленных аксиом:

1. Поведение человека (то есть любое его действие или бездействие) определяется его мотивацией. Этот тезис разделяется всеми проанализированными теориями мотивации.

2. Мотивация человека определяется его потребностями. Очевидно, что это утверждение является базовым во всех содержательных теориях мотивации. В процессуальных теориях в явном виде оно не встречается, но, тем не менее, в неявном виде его можно обнаружить в моделях Виктора Врума и Портера-Лоулера: эти теории включают такой показатель, как ожидаемая степень удовлетворения, возникающая вследствие получения определенного вознаграждения. Очевидно, что ожидаемая степень удовлетворения характеризует способность вознаграждения удовлетворить ту или иную испытываемую сотрудником потребность (поскольку чувство удовлетворения, как мы знаем из психологии, возникает у человека при – тут, увы, не обойтись без тавтологии – при удовлетворении какой-либо из его потребностей). Таким образом, этот постулат также является общим для всех теорий мотивации и может быть включен в список аксиом.

3. Потребности человека могут быть разбиты на отдельные однородные группы, каждая из которых вносит свой вклад в формирование совокупной мотивации че-

ловека (создает частную мотивацию). Эти группы потребностей мы будем называть мотивационными факторами. Этот постулат вытекает из анализа существующих содержательных теорий мотивации, каждая из которых, в зависимости от условий проведения исследования, предлагает свой набор групп потребностей (при этом возможно установление соответствий между группами потребностей в разных теориях).

Однородность групп потребностей следует понимать в том смысле, что они являются однородными по одному классифицирующему признаку. Не для всех классифицирующих признаков эта однородность будет строгой – в некоторых случаях так называемые «однородные группы потребности» будут на самом деле являться нечеткими множествами.

Из аксиом 1, 2, 3 следует весьма любопытная лемма (1.1): в общем случае число групп потребностей, влияющих на поведение человека в любой данный момент времени t , больше 0. В строгой математической формулировке это утверждение будет иметь следующий вид: пусть N – число выделенных групп потребностей, причем $N > 0$, а n – число групп потребностей, определяющих поведение конкретного человека в данный момент времени t . В этом случае будет выполняться следующее условие: n больше 0 и меньше или равно N . Эта аксиома не встречается в явном виде ни в одной теории мотивации, однако ее существование следует из того, что любое действие и бездействие человека определяется его мотивацией, мотивация же, в соответствии с аксиомой 1, определяется потребностями. Поскольку же человек постоянно совершает какие-либо действия, то в каждый заданный момент времени его поведение определяется как минимум одной группой потребностей, что и соответствует формулировке леммы.

Итак, число групп потребностей индивида, влияющих на его поведение, как гласит лемма 1.1, всегда отлично от нуля (если пренебречь строгостью формулировок, то

можно сказать, что невозможно представить человека, лишенного потребностей; если таковой и существует, – единственным примером, приходящим в голову, будет последователь буддизма, достигший Просветления, – то он вряд ли представляет интерес для науки об управлении персоналом и, следовательно, не может быть включен в то множество индивидуумов, для описания поведения которых и разрабатывается модель). Тем не менее, вполне допустимо, что в некоторый момент времени отдельные группы потребностей для человека не важны и не определяют его поведение (хрестоматийный пример – когда человеку нечего есть, он думает о поиске еды, а не о творчестве), то есть, что их вклад в совокупную мотивацию равен нулю. На основе всего вышеизложенного мы приходим к лемме 1.2: равенство нулю вклада каждой из k групп потребностей ($k < N$) не обращает в ноль совокупную мотивацию. Это утверждение имеет большое значение, поскольку накладывает ограничения на выбор функции, описывающей зависимость совокупной мотивации от частных мотиваций: очевидно, что, если лемма 1.2 верна, то совокупная мотивация не может быть определена как произведение частных мотиваций.

4. Каждая из групп потребностей характеризуется двумя основными показателями – интенсивностью и важностью. Под интенсивностью понимается количество благ, необходимых для удовлетворения данной группы потребностей, важность определяется как приоритетность удовлетворения потребностей данной группы перед удовлетворением потребностей других групп. Эти показатели могут быть выражены в количественной форме, что и делает возможным построение математической модели мотивации. Наличие у потребностей интенсивности очевидно (поскольку потребности удовлетворяются при помощи определенного количества конкретных благ), наличие у потребностей ранжирования по приоритету вытекает, в частности, из

предлагаемых в содержательных теориях мотивации иерархий групп потребностей. Возможность выражения интенсивности в количественной форме также очевидна (что явствует из самого ее определения), количественное значение важности может быть рассчитано путем экспертных оценок или опроса сотрудников с целью определения их приоритетов (самый простой путь – просьба к сотрудникам проранжировать их приоритеты из заданного списка групп потребностей);

5. Зависимость совокупной мотивации от групп потребностей (мотивирующих факторов) носит прямой характер, т.е., чем выше интенсивность и/или важность данной группы потребностей, тем выше совокупная мотивация. Это утверждение в неявной форме заложено в содержательных и процессуальных теориях мотивации (правда, для одной группы потребностей, но представляется логичным расширить этот тезис на случай N групп потребностей). Отдельно следует подчеркнуть, что, хотя это зависимость и прямая, но не прямо пропорциональная (не линейная);

6. Группы потребностей независимы друг от друга, иными словами, нет зависимости между изменением интенсивности и/или важности разных групп потребностей. Из этого следует, что совокупную мотивацию человека можно описать аддитивной функцией. Кажущееся противоречие, связанное с тем, что в ситуации выбора человек может отказаться от нужного ему блага А ради получения нужного ему блага В объясняется тем, что, несмотря на отказ от блага А, потребность в нем у человека не исчезла – просто в тот данный конкретный момент времени важность и/или интенсивность потребности, удовлетворяемой при помощи блага В, оказалась выше. Эта аксиома выведена на основе анализа содержательных теорий мотивации, в которых потребности делятся на независимые группы;

7. Потребности каждой из групп удовлетворяются соответствующими, характерными только для этой группы средствами.

Средства (материальные, нематериальные или абстрактные блага), удовлетворяющие потребности одной группы, в общем случае непригодны для удовлетворения потребностей другой группы. Подчеркнем, что речь идет именно об общем случае – в ряде частных случаев одно и то же благо может быть использовано для удовлетворения потребностей разных групп; очевидным примером являются деньги (при помощи которых можно приобрести практически любые блага), можно также указать на то, что автомобиль «Mercedes» удовлетворяет не только потребность в средстве передвижения, но и потребность в наличии высокого социального статуса – тем не менее, как было сказано выше, это всего лишь частные случаи. Из этого, в частности, следует, что разные группы потребности побуждают человека к действиям, направленным на достижение разных целей (очевидна тесная взаимосвязь между 6-м и 7-м постулатами). Это утверждение также вытекает из характерного для всех содержательных теорий мотивации деления потребностей на отдельные независимые группы;

8. Вклады каждой из групп потребностей (мотивирующих факторов) в совокупную мотивацию описываются одинаковыми функциями (это утверждение эквивалентно тезису, что психологический механизм взаимосвязи между потребностями и мотивацией одинаков для всех видов потребностей). Это утверждение вытекает из того факта, что ни в одной из известных на сегодняшний день теорий мотивации не постулируется специфика какой-либо из групп потребностей – механизм мотивации описывается одинаково для всех категорий потребностей;

9. Не существует универсальных констант, характеризующих мотивацию, иначе говоря, мотивацию невозможно рассчитать теоретически без привлечения эмпирических данных.

Все эти принципы отражают подход к мотивации с точки зрения теории. Вольный или невольный отказ от учета одного из

этих принципов сделает модель чрезмерно упрощенной или попросту неверной.

Кроме того, математическая модель мотивации должна удовлетворять следующему набору практических требований:

- давать описание групп потребностей человека (мотивационных факторов), влияющих на его поведение;

- объяснять (с достаточной для практических целей степенью достоверности) механизм влияния вышеуказанных мотивационных факторов на поведение человека (формирование мотивации как таковой);

- давать количественную оценку мотивации человека;

- устанавливать зависимость между величиной мотивации сотрудника и его производительностью.

С математической точки зрения необходимо построить максимально общую модель мотивации, не привязанную к результатам исследования какого-либо трудового коллектива и способную быть легко адаптированной к конкретной ситуации. Поэтому следует предположить (в соответствии с аксиомой 3), что потребности человека делятся на N групп, пока не уточняя, по каким критериям эти группы выделяются (поскольку в зависимости от поставленных задач можно выделять разные группы потребностей). Можно предположить, что по аналогии с моделью Маслоу будущая математическая модель мотивации к труду сможет быть экстраполирована на другие виды мотивации (например, потребительскую).

Противоречие между практическими требованиями давать описания групп потребностей и механизма их воздействия на поведение человека и математическим требованием отказа от выделения конкретного числа групп потребностей по конкретным критериям (это требование порождено необходимостью обеспечить максимально общий характер теории) – лишь кажущееся. Оно легко решается при помощи следующих соображений: предприятие может и должно само выделить интересующие его группы потребностей по заданным крите-

риям (например, при анализе мотивации к труду и потребительской мотивации выявленные группы потребностей вполне могут оказаться различными), а поскольку в соответствии с постулатом 8, описанным выше, механизм влияния потребностей на поведение человека одинаков, то, описав механизм действия какой-либо из групп потребностей при помощи математического инструментария, мы можем распространить его и на остальные группы потребностей.

Предложенный набор аксиом внутренне непротиворечив и может служить достаточной основой для построения математической теории мотивации. Кроме того, после того, как будет разработана первоначальная математическая модель, в случае необходимости, для ее усложнения, мы можем заменить часть постулатов. Самыми очевидными кандидатами на выбывание из списка аксиом являются следующие два постулата:

6а. Различные мотивационные факторы могут оказывать влияние друг на друга (изменение важности и/или интенсивности одной группы мотивационных факторов может привести к изменению важности

и/или интенсивности другой/других групп мотивационных факторов).

7а. Одни и те же блага могут удовлетворять более одной групп потребностей.

Наконец, в качестве дополнительного расширения модели, можно также заменить аксиому 8 на аксиому 8а: влияние разных групп потребностей на поведение человека описывается разными функциями. Но, повторимся, задача перехода к иной системе аксиом может решаться только после построения первичной математической модели мотивации, основанной на приведенном выше перечне аксиом.

Литература

1. Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Дж., Вонг В. Основы маркетинга. – М.; СПб.; К.: Издательский дом «Вильямс», 1998. – 1056 с.
2. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
3. Новиков Д.А., Иващенко А.А. Модели и методы организационного управления инновационным развитием фирмы. – М.: КомКнига, 2006. – 332 с.
4. Соломанидина Т.О., Соломанидин В.Г. Мотивация трудовой деятельности персонала. – М.: ООО «Журнал управления персоналом», 2005. – 278 с. ■

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ АКТИВНОСТИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

С.К.Рыженко

Ключевые слова: игровая компьютерная деятельность, игровая активность, игровая компьютерная зависимость, личностные особенности, черты характера.

За последние двадцать лет компьютерная игровая индустрия развивается быстрыми темпами, и широкая распространенность и популярность компьютерных игр во всем мире является реальностью сегодняшнего дня. Для многих подростков игровая компьютерная деятельность (ИКД) является основным способом проведения досуга. Несмотря на

возросший интерес к образовательному потенциалу компьютерных игр, они являются объектом жесткой критики в связи с негативными последствиями чрезмерной увлеченности ИКД. Одним из обсуждаемых аспектов является возможное отрицательное влияние интенсивной ИКД на личностные особенности подростков, с другой стороны, можно утверждать, что

потенциальная склонность к компьютерным играм связана с некоторыми психологическими особенностями личности.

В зарубежной психологии ИКД изучались личностные особенности активных игроков, подростков и взрослых с точки зрения как влияния ИКД, так и привлекательности компьютерных игр для подростков с определенными личностными особенностями. Большинство исследований сосредоточились на анализе взаимосвязи увлечения играми жестокого содержания с агрессивностью и враждебностью детей и подростков. В результате проведенных исследований были получены противоречивые данные, в одних исследованиях выявлена положительная корреляция между увлеченностью играми агрессивного содержания и агрессивностью подростка, как личностной чертой [6, 10], по данным других исследований имеется только слабое свидетельство данной взаимосвязи [8, 9], в других выявлена отрицательная корреляция [4]. Часть исследователей говорит о кратковременном эффекте или об отсутствии влияния содержания игры на последующее поведение и состояние ребенка (M.Winkel, J.H.Wull [2]). О разрядке агрессивных импульсов и снижении враждебности, релаксации после игр с агрессивным содержанием свидетельствуют данные К.Бютнера и D.Graybill [2].

Отмечается большая увлеченность ИКД мальчиков с более низким образовательным уровнем [9], что позволяет сделать предположение о наличии у данной группы личностных качеств, препятствующих успешному обучению в школе, например, более низкого формального интеллекта. Среди факторов, являющихся причинами увлечения ИКД, называются стремление к острым ощущениям как черта характера и определенный тип личности, ищущей приключения, стремящейся к новым впечатлениям и к ярким переживаниям [10]. Взаимосвязь увлеченности игровой компьютерной деятельностью с импульсив-

ностью и экстравертированностью личности не была установлена достоверно [7].

Мальчики подросткового возраста, увлеченные компьютерными играми агрессивного содержания, по данным исследования Л.И.Шакировой, отличались от своих сверстников большей эмоциональной лабильностью, открытостью, маскулинностью, застенчивостью, и меньшей спонтанной и реактивной агрессивностью, невротичностью, депрессивностью, раздражительностью [4]. В исследовании Ю.В.Фомичевой, А.Г.Шмелёва, И.В.Бурмистрова как личностные качества, в большей степени присущие опытным игрокам, названы: сообразительность, развитое логическое мышление, эмоциональная устойчивость, зрелость, доминантность, самоуверенность, склонность к лидерству, смелость, дерзость, реалистичность, развитое воображение, мечтательность, прямолинейность, откровенность, рациональность, жесткость, некоторая затрудненность в общении, расслабленность, невозмутимость, эгоцентризм, активность, энергичность, агрессивность, демонстративность [3]. В данном исследовании принимали участие взрослые игроки, в основном профессиональные программисты, имеющие опыт самостоятельной разработки игр, соответственно, они по многим параметрам существенно отличаются от лиц, не имеющих опыта ИКД, и несомненно, что перенос результатов данного исследования на другую возрастную группу будет не корректен.

Следует отметить тот факт, что большинство компьютерных игр явно ориентированы на мужские стереотипы поведения. Так, в 47 играх для приставки Нинтендо, изученных Дж.Провенцо [2] было представлено 115 мужских и 9 женских образов, причем ни одна из женщин не оказывалась в активных или доминантных позициях, и, в основном, они были пострадавшими или спасаемыми. «Компьютерные игры создают мужчины для мужчин» (Gutman [2]) и они являются частью нормы муж-

кого поведения, успешность в играх вызывает одобрение со стороны сверстников и общества. Девочки исходно проявляют меньше интереса к компьютерным играм и предпочитают менее агрессивные и менее динамичные игры, чем мальчики, они показывают значимые отличия в стиле игры. «Женский стиль» игры отличается меньшим стремлением к выигрышу и оценке достижений, предпочтением несложных и гибких правил, реалистичных сюжетов и доброжелательного тона обратной связи; «мужскому стилю», наоборот отвечает стремление к победе в игре, игры-поединки, жесткость и сложность правил, фантастичность сюжетов и вызывающий, агрессивный тон обратной связи.

В исследовании 216 младших подростков, проведенном нами с целью изучения психологических особенностей игровой компьютерной деятельности младших подростков, подтвердились гендерные различия в игровых предпочтениях. 70% мальчиков предпочитают игры воинственного, агрессивного содержания, тогда как 75% девочек предпочитают игры с воплощением женских полоролевых стереотипов: модель, домохозяйка, заботливая мать и т. д. Следовательно, можно предположить, что склонность к ИКД обусловлена не только общими характерологическими особенностями подростка, но также имеет связь с феминными и маскулинными чертами личности. По нашему мнению, важной задачей изучения психологических аспектов ИКД является определение личностных черт, которые отличают подростков с высокой степенью игровой компьютерной активности (ИКА) от подростков с низкой степенью ИКА, имеющих приблизительно одинаковый опыт ИКД. С целью изучения личностных особенностей младших подростков с различной степенью ИКА, нами было проведено двухэтапное тестирование 94 девочек и 122 мальчиков в возрасте 11-12 лет с помощью адаптированного модифицированного варианта де-

тского личностного опросника Р.Кеттелла, содержащего 12 шкал для измерения степени выраженности черт личности. В исследовании принимали участие подростки, имеющие дома компьютер и опыт ИКД от 2 до 9 лет ($M=4$). Для перевода баллов в стеновые нормы для мальчиков и девочек 11-12 лет использовались нормативные данные, полученные при обследовании 570 школьников, интерпретация факторов приведена там же [1].

Анкета увлеченности ИКД позволила разбить выборку на две группы: подростки с низкой степенью игровой компьютерной активности ($n=60$) и подростки с высокой степенью игровой компьютерной активности ($n=60$). Подростки первой группы характеризуются низкой частотой игры, т.е. один раз в неделю и реже. У данной группы не выражены симптомы игровой компьютерной зависимости, понимаемой как стремление уйти от реальности окружающего мира путем погружения в мир виртуальной реальности, идентификации с персонажем игры и ростом дезадаптации в реальном мире. Подростки второй группы играют за компьютером ежедневно и отмечают, что испытывают симптомы игровой компьютерной зависимости. Подросткам данной группы трудно оставить незавершенную игру, во время игры испытывают ощущение потери чувства реального времени, забывают из-за игры о важных делах, едят сидя за монитором и др. В процессе формирования выборок отразились типичные для ИКД подростков гендерные различия в степени ИКА. В группе с низкой степенью ИКА преобладают девочки (42 девочки и 18 мальчиков), тогда как в группе с высокой степенью ИКА – мальчики (52 мальчика и 8 девочек). Распределение признаков по всем факторам в обеих группах не отличается от нормального ($t_A < 3$, $t_E < 3$). Сравнение средних двух выборок по каждому фактору показало, что по факторам A, D, F, Q3 между группами существуют статистически значимые различия (табл. 1).

Таблица 1

**Средние значения показателей детского многофакторного личностного опросника
Кеттелла для групп низкой и высокой степени ИКА**

Факторы	Низкая степень ИКА		Высокая степень ИКА		t-критерий Стьюдента
	M	S	M	S	
A	4,5	2,6	6,0	1,9	3,640**
B	5,7	2,7	5,5	2,8	0,051
C	5,1	1,6	5,4	2,0	0,940
D	6,5	2,3	4,9	2,5	3,653**
E	4,8	2,5	4,1	2,5	1,535
F	6,1	2,3	4,3	2,3	4,296**
G	6,0	1,0	6,4	1,9	1,444
H	5,3	2,1	6,0	2,0	1,877
I	5,2	2,1	6,0	2,6	1,860
O	6,4	2,3	6,5	2,3	0,236
Q3	4,5	1,7	5,6	2,5	2,820*
Q4	5,6	1,9	5,7	2,2	0,267

Примечание: *значимые различия ($p < 0,01$); **значимые различия ($p < 0,001$).

Высокая оценка фактора А (аффекто-мия, доброта, сердечность) предполагает следующие качества: легкость в общении, эмоциональность, мягкосердечность, открытость, доверчивость, гибкость, адаптивность, беззаботность, импульсивность, экспрессивность, хороший характер. Низкая оценка фактора А (шизотимия, обособленность, отчужденность) предполагает следующие качества: уединенность, сухость, холодность, беспристрастность, скрытность, подозрительность, ригидность, упрямость, тревожность, осторожность, сдержанность, конфликтность. Более высокая оценка фактора А у группы с высокой степенью ИКА согласуется с тем, что 55 % подростков этой группы предпочитают играть за компьютером с друзьями, в группе с низкой степенью ИКА с друзьями предпочитают играть 40 % подростков. Возможно, что личности с высокой аффектоимией более вовлекаются в игровую компьютерную деятельность, т. к. имеются экспериментальные свидетельства связи желания продолжать игру с эмоциональ-

ными переживаниями во время игры и ответной эмоциональной реакцией на положительное подкрепление в игре [7].

Высокая оценка фактора D (возбудимость, беспокойство) предполагает следующие качества: нетерпеливый, демонстративный, активный, ревнивый, высокое самомнение, непостоянный, бесцеремонный. Низкая оценка фактора D (флегматичность, уравновешенность) предполагает следующие качества: спокойный, удовлетворенный, флегматичный, неревнивый, самокритичный, постоянный, тактичный. Более низкие оценки по фактору D у активных игроков можно объяснить тем, что игровая компьютерная деятельность требует проявления терпения, спокойствия и усидчивости. Этим качеств у возбудимых, двигательно-расторможенных ребят не хватает для длительного, успешного ведения игры, они отвлекаются, устают и переключаются на другой вид деятельности.

Высокая оценка фактора F (сургенция, беспечность) предполагает следующие качества: жизнерадостный, спокойный, общи-

тельный, разговорчивый, доверчивый, бодрый, энергичный, импульсивный, гибкий, подвижный, находчивый, легкомысленный, небрежный. Низкая оценка фактора F (деургенсия, озабоченность) предполагает следующие качества: печальный, пессимистичный, тревожный, уединённый, интроспективный, молчаливый, подозрительный, вялый, апатичный, серьёзный, осторожный, ригидный, ответственный. Несмотря на то, что стремление к острым ощущениям является одним из ведущих мотивов игровой компьютерной деятельности и одним из симптомов игровой зависимости, подростки группы с высокой ИКА имеет более низкие показатели по фактору F. Так как в опроснике Кеттелла измеряется стремление к острым ощущениям в реальной жизни, мы можем предположить, что подростки с высокой степенью увлеченности компьютерными играми реализуют это стремление в виртуальной действительности, где их безопасности ничего не угрожает, и не стремятся к поиску острых ощущений в реальной жизни.

Высокая оценка фактора Q3 (контроль желаний, высокий самоконтроль поведения) свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение. Низкая оценка фактора Q3 характерна для слабовольных и обладающих плохим самоконтролем людей. Более высокая оценка по фактору Q3 у подростков группы высокой ИКА подтверждает тот факт, что активные игроки обладают более высоким самоконтролем поведения и организованностью, способны упорно преодолевать препятствия в игре, склонны доводить начатое до конца, что, в свою очередь, способствует достижениям в ИКД [3, 5]. Мы можем также отметить, что у мальчиков с высокой ИКА в целом ниже показатели формального интеллекта (фактор В) и доминантности (фактор Е), выше показатели эмоциональной устойчивости (фактор С), добросовестности (фактор G), социальной смелости (фактор Н), мягкосердечности (фактор I), склонности к чувству вины (фактор О) и фрустрированности

(фактор Q), но данные различия не являются статистически значимыми

Анализ различий между группами выявил существенные различия по ряду факторов между девочками с низкой ИКА и высокой ИКА. Девочки группы высокой ИКА получили более низкие показатели по фактору В ($M = 4,2; t = 2,657; p < 0,05$), по фактору Q4 ($M = 4,2; t = 3,024; p < 0,01$) и по фактору D ($M = 3,5; t = 9,482; p < 0,001$), дополнительные различия среди мальчиков не существенны. Можно сделать вывод о том, что девочки группы с высокой ИКА отличаются более низким интеллектом, более низкими мыслительными способностями, нефрустрированностью, расслабленностью, спокойствием и уравновешенностью. Возможно, что эти качества связаны с игровыми предпочтениями девочек, которые не носят соревновательный, конкурентный характер и имитируют стереотипы женского ролевого поведения.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что подростки с высокой ИКА отличаются от подростков с низкой ИКА по ряду характерологических черт. Мы можем говорить о том, что подросткам с высокой ИКА более свойственна, эмоциональность, мягкосердечность, лёгкость в общении, открытость, экспрессивность, спокойствие, уравновешенность, озабоченность, серьёзность, осторожность, тревожность, интроспективность, высокий самоконтроль поведения. Девочки группы высокой ИКА имеют дополнительные существенные отличия от девочек с низкой ИКА. Они обладают более низким интеллектом, расслабленностью и уравновешенностью.

Не вызывает сомнения тот факт, что компьютерные игры воздействуют на личностные особенности увлеченных ими подростков, но в то же время существует и обратная взаимосвязь, которую можно охарактеризовать как притягательность компьютерных игр для определенной категории подростков. В данной работе исследовались личностные особенности, определяющие большую склонность к ув-

лечению ИКД некоторых младших подростков, предпочитающих данный вид досуговой активности любым другим возможным видам доступных развлечений. Результаты проведенного исследования могут помочь в решении многих вопросов, связанных с влиянием ИКД на личность, пониманию психологических детерминант увлеченности ИКД, а также содействовать профилактике формирования игровой компьютерной зависимости младшего подростка.

Литература

1. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: учеб. пособие; В 2 кн. – М.: Владос-Пресс, 2003. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.
2. *Смирнова Е.О.* Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII / под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – 462 с.
3. *Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В.* Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 1991. – № 3. – С. 27–39.
4. *Шакирова Л.И.* Исследование мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психологических особенностей подростков с позиции влияния на них компьютерных игр агрессивного содержания: дис. ... канд. псих. наук. – Казань: РГБ, 2006. – 130 с.
5. *Шапкин С.А.* Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 86–102.
6. *Anderson, C.A., and Bushman, B.J.* Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature // *Psychological Science*. – 2002. – № 12. – P. 353–359.
7. *Chumbley J., Griffiths M.* Affect and the computer game player: the effect of gender, personality, and game reinforcement structure on affective responses to computer game-play // *CyberPsychology&Behavior*. – 2006. – V. 9, № 3. – P. 308–316.
8. *Grusser S.M., Thalermann R., Griffiths M.D.* Excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression? // *CyberPsychology&Behavior*. – 2007. – V. 10, № 2. – P. 290–292.
9. *Lemmens J.S., Bushman B.J.* The appeal of violent video games to lower educated aggressive adolescent boys from two countries // *CyberPsychology&Behavior*. – 2006. – V. 9, № 5. – P. 638–641.
10. *Shao-I Chiu, Jie-Zhi Lee, Der-Hsiang Huang.* Video Game Addiction in Children and Teenagers in Taiwan // *CyberPsychology&Behavior*. – 2004. – V. 7, № 5. – P. 571–581. ■

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АСОЦИАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

А.В.Иващенко, Л.В.Зубова, О.А.Щербинина

Ключевые слова: асоциальная личность, рефлексивное самосознание.

Асоциальная личность является недостаточно изученной в психологии. Современная научная литература в основном занимается уточнением некоторых категорий и понятий, относящихся к данной проблеме. Например, девиантное, отклоняющееся, криминогенное поведение. Однако для разработки профилактической

и диагностической деятельности хотелось бы более ясно и точно определить критерии, при помощи которых, можно было бы выявить асоциальную личность. В своей научной работе мы рассматриваем асоциальную личность с точки зрения системного подхода, который позволяет взглянуть на исследуемую проблему в системе

ее реальных взаимодействий с другими объектами, опираясь на научные позиции информационно-когнитивной психологии, которая рассматривает человеческую психику, как рефлексивное (относящееся, сопоставляющееся, оценивающее, выбирающее, индивидуализированное) сознание. В рамках этого подхода к анализу асоциальной личности разработаны следующие критерии и параметры, при помощи которых можно выявить ее индивидуально-типологические особенности. Согласно самому общему критерию, асоциально направленной личностью – та, которая устойчиво демонстрирует образцы сознания и поведения, каким-то образом конфликтующие с общественными нормами. Асоциальная личность является продуктом всего комплекса условий социализации индивида – семейных и в целом институциональных, – дефицитных в отношении формирования у личности позитивных установок социума. При определении критериев и уровней развития асоциальной личности мы опирались на подход А.В.Иващенко, В.С.Агапова, И.В.Барышниковой, которые занимались Я-концепцией и самосознанием, естественно, являющихся показателями рефлексивного самосознания личности. Все отечественные авторитетные теории личности включают в себя следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, мотивационный, поведенческий.

Когнитивный компонент рефлексивного самосознания личности включает образ своих качеств, способностей, социальной значимости, то есть те концепции, в которых субъект осознает свои особенности: образ Я, наполненный различным содержанием представлений о себе; самосознание, как осознание самого себя, своих мотивов, целей своего поведения; осознание себя как субъекта деятельности и общения; наличие в сознании ценностей, которые не перечат нормам общественного бытия.

По мнению авторов, *эмоциональный компонент* отражает отношение к себе в целом или к отдельным сторонам своей

личности, деятельности и т.д. и проявляется в системе самооенок, а также через самоуважение, себялюбие, самоуничижение, стремление повысить самооценку, завоевать уважение способами, не перечасными общественным нормам.

Мотивационный компонент рефлексивного самосознания описывает сферу побуждений, а также интегрирует аффективные и когнитивные процессы.

Поведенческий компонент рефлексивного самосознания включает проявление когнитивного, эмоционального и мотивационного компонентов в поведении и действии, в активности, в коммуникации, которые человек «строит» на основе индивидуального опыта, закрепленного в его рефлексивном самосознании.

Перечисленные компоненты, а также критерии и параметры когнитивного самосознания представлены в табл. 1.

Содержательная характеристика данных компонентов рефлексивного самосознания личности имеет свою специфику в младшем школьном, подростковом и юношеском возрастах (см. табл. 2-3).

Итак, рефлексивное самосознание личности от младшего школьного до юношеского возраста развивается по следующим направлениям.

Когнитивный компонент рефлексивного самосознания личности развивается от осознания ею основ отношений между людьми в обществе в целом – нравственных/безнравственных – (младший школьный возраст), через осознание ею норм и ценностей, значимых для отдельной, конкретной социальной группы – принадлежности или референтной – (подростковый возраст) до формирования системы представлений личности о себе, своих способностях и возможностях их реализации, в том числе, и в качестве субъекта профессионального самоопределения (юношеский возраст).

Эмоциональный компонент рефлексивного самосознания личности развивается от начала осознания и осмысления ею соб-

Таблица 1

Компоненты, критерии и параметры рефлексивного самосознания личности

Компоненты	Критерии	Параметры
Когнитивный	Знания о социально приемлемых нормах, ценностях и правилах поведения	Объем, глубина, полнота, особенности содержания, ориентация на социально приемлемых/неприемлемых носителей знания
Эмоциональный	Отношения к известным нормам, ценностям и правилам поведения; к самому себе и окружающим	Устойчивость, модальность отношений; адекватность отношения личности к себе; удовлетворенность занимаемым статусом; наличие эмоциональной поддержки личности со стороны ее ближайшего социального окружения
Мотивационный	Мотивы, определяющие направленность личности и социальную приемлемость ее поведения и деятельности	Содержание, выраженность, сила мотивов; возможность реализации личностью своих потребностей разного рода
Поведенческий	Соответствие поведения личности социально приемлемым и одобряемым образцам поведения	Устойчивость, адекватность ситуации, занимаемому социальному статусу личности, особенности референтной группы и группы принадлежности

Таблица 2

Компоненты рефлексивного самосознания личности в младшем школьном, подростковом и юношеском возрастах

Критерии когнитивного компонента		
Младший школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст
Знаемые личностью правила и нормы поведения на основе формирующихся нравственных представлений и чувств	Знания, информация о ценностях, значимых, прежде всего, в среде сверстников	Знание личностью о себе, система представлений о себе (самосознание, самопознание)
Критерии эмоционального компонента		
Осознание и осмысление личностью собственных переживаний и отношений; удовлетворенность имеющимися отношениями	Соответствие занимаемого личностью социального статуса желаемому	Ценностное отношение личности к себе или самоотношение
Критерии мотивационного компонента		
Мотивы в системе мотивации поведения и деятельности личности	Мотивация социальной активности личности	Мотивация личных достижений
Критерии поведенческого компонента		
Особенности организации личностью своей жизнедеятельности и общения со взрослыми и сверстниками; характеристики проявляемых личностью отношений	Возможность удовлетворения претензий	Реализация представлений о себе, управление своим поведением, осуществление выбора, обеспечение возможности саморазвития

Таблица 3

Параметры рефлексивного самосознания личности в младшем школьном, подростковом и юношеском возрастах

Параметры когнитивного компонента		
Младший школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст
Объем, глубина и содержание знаний личности о правилах и нормах поведения в системах отношений со взрослыми и сверстниками; формирующиеся представления о друге, о роли взрослого в своей жизни	Соотношение информации о нормативных ценностях, транслируемых обществом, и информации о различного рода молодежных субкультурах и неформальных объединениях; содержание представлений о значимых в среде сверстников качествах и требованиях, необходимых для занятия подростком желаемого социального статуса	Знания о ценностях, нормах общества, знания о себе, о своих качествах (в том числе профессионально важных качествах), знания об избранной профессии (ее содержание, требования к личности), о вариативных путях и способах профессионального самоопределения (первоначальное решение, наличие запасного варианта решения), осознание самого себя, своих ценностей, мотивов поведения (в том числе как субъекта профессиональной деятельности)
Параметры эмоционального компонента		
Самочувствие личности в основных сферах жизнедеятельности: дома, в школе, во дворе; особенности отношения к окружающим людям; принятие личностью занимаемой позиции и удовлетворенность ею	Удовлетворенность личностью занимаемым ею социальным статусом; обоснованность притязаний личности на основе адекватной самооценки своих объективных возможностей занять желаемый ею социальный статус	Адекватно отношение к себе, позитивное принятие себя, в том числе как субъекта профессионального самоопределения, уверенность в своих силах, положительное отношение к профессиональной карьере
Параметры мотивационного компонента		
Представленность нравственных мотивов поведения в системе мотивации поведения и деятельности личности	Содержание системы ориентаций личности; особенности референтной группы; необходимость подтверждать свое соответствие занимаемому социальному статусу или обосновывать претензии на желаемый социальный статус	Потребность в самореализации своего потенциала, способность к самосовершенствованию в ходе практико-ориентированной деятельности
Параметры поведенческого компонента		
Появление и проявление личностью ответственности, инициативы, самостоятельности, сферы их приложения и задачи, на решение которых они направляются; преобладание (выраженность) устойчивых, ситуативных, безразличных или враждебных отношений со взрослыми и сверстниками, в том числе, направленность и содержание активности личности в ситуации конфликта со взрослыми и сверстниками	Адекватность поведения подростка занимаемому им социальному статусу, нормам и ценностям референтной для него группы и группы принадлежности; адекватность и социальная приемлемость приемов и способов сохранения подростком имеющегося статуса и приобретения желаемого статуса	Преобразование личности на основе присвоенных ценностей, адаптивность к окружающей среде, регуляция поведения, профессиональной деятельности личности, стремление к преодолению трудностей и трудностей профессионального самоопределения

твенных переживаний и отношений (младший школьный возраст), через осознание личностью своего объективного места в системе доступных социальных отношений и переживание его соответствия или несоответствия желаемому (подростковый возраст), до способности личности к формированию ценностного отношения к себе, в том числе, и как к субъекту профессионального самоопределения (юношеский возраст).

Мотивационный компонент рефлексивного самосознания личности развивается от формирования системы мотивов поведения и деятельности на основе формирующихся у личности представлений и ценностей – нравственных /безнравственных – (младший школьный возраст), через формирование системы мотивов личности, лежащих в основе системы ценностных ориентаций личности, содержание которых определяется референтной для нее группой или группой принадлежности (подростковый возраст) до формирования у личности системы мотивов личных достижений, проявляющихся в стремлении личности к самореализации и самосовершенствованию, в том числе, и в качестве субъекта профессионального самоопределения (юношеский возраст).

Поведенческий компонент рефлексивного самосознания личности развивается от осознания личностью своих некоторых свойств и проявления их в поведении и деятельности (младший школьный возраст), через развитие адекватных и социально приемлемых/неприемлемых способов включения личности в группу, способов обретения ею желаемого социального статуса в системе доступных ей общественных

отношений (подростковый возраст), до возможности преобразования личностью самой себя, регуляции личностью своего поведения и деятельности, в том числе, и в качестве субъекта профессионального самоопределения (юношеский возраст).

Данные критерии позволяют разработать уровни развития рефлексивного самосознания личности для определения основных направлений и содержания коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1.
2. Иващенко А.В., Фролова Н.В. Нравственные ценности и особенности их освоения школьной молодежью в современных условиях. – М.: Институт молодежи, 1996. – 158 с.
3. Зубова Л.В., Щербинина О.А. Психологические особенности внутренней позиции младших школьников с различной направленностью личности: монография. – Оренбург: ГУ РЦРО, 2007 – 196 с.
4. Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышникова И.В. Я – концепция личности в отечественной психологии: монография. – М.: МГСА, 2000. – 155 с.
5. Arlow J.B., Brenner C. Psychoanalytic concepts and the structural theory. – N.Y.: International university press, 1964.
6. Atkinson M. Cognitive science and philosophy of mind // Understanding cognitive science. – N.Y. etc., 1988. – P. 46–68.
7. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency // American psychologist. – 1982. – Vol. 37. – P. 122–147.

Работа выполнена при поддержке гранта № 08-06-00358а, финансируемая РФНФ. ■

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ЮМОРА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

Н.Р.Салимов

Ключевые слова: юмор, социально-психологический тренинг, основные проявления юмора.

Юмор (англ. *humour* – нрав, настроение) – особый вид комического; отношение сознания к объекту, к отдельным явлениям и к миру в целом, сочетающее внешне комическую трактовку с внутренней серьёзностью [2, с.401]. Юмор – добродушно-насмешливое отношение к кому-либо или к чему-либо, умение представить события, недостатки, слабости в комическом виде, изображение в художественных произведениях каких-либо явлений действительности в комическом, смешном виде, когда при этом насмешка, внешне комическая трактовка сочетаются с внутренней серьёзностью, сочувственным отношением к предмету смеха [5, с.774].

Исходя из определений, юмор «своенаправен», «субъективен», «зависим от типа темперамента, от настроения». «Юмор стремится к сложной, как и сама жизнь, оценке, свободной от односторонностей общепринятых стереотипов. На более глубоком (серьёзном) уровне юмор открывает за ничтожным возвышенное, за безумным радость, за своенравным подлинную природу вещей, за смешным грустное (смех сквозь слёзы). Первый теоретик юмора, Жан Поль, уподобляет юмор птице, которая летит к небу вверх хвостом, никогда не теряя из вида землю» [2, 401].

Юмор, по мнению А.В.Дмитриева, А.Н.Лука, З.Фрейда и других исследователей, является специфическим феноменом человеческой жизни, основное назначение которого – это получение удовольствия и радости.

А.Н.Лук в работе «Юмор, остроумие, творчество» отмечает, что в основе чувства комического лежат такие свойства психики, как остроумие и чувство юмора. Соотношение чувства юмора и остроумия А.Н.Лук видит в следующем: «остроту со-

здают (работа остроумия), а комическое находят (функции чувства юмора)» [4, с.46]. В этом он идёт за З.Фрейдом, который писал: «остроту создают, комическое находят». А.Н.Лук выделяет предпосылки развития чувства юмора:

- способность к отчуждению, умению видеть себя как бы сторонним взглядом;
- способность видеть вещи под неожиданным углом зрения;
- «раскованность» мышления, лёгкость ассоциирования без боязни нежелательных последствий.

Из этого следует важный вывод, что мы можем совершенствоваться, оттачивать остроту ума (остроумие) у будущих учителей, которые обладают этим природным даром. Но чувство юмора возможно развивать и у остальных, так как для этого есть психологические предпосылки практически у каждого индивида. «Чувство юмора – это способность понимать юмор, воспринимать смешное. Это комплексное чувство: и моральное, и эстетическое, и интеллектуальное, и эмоциональное» [6, с.15]. «Чувство юмора развивается, как и любая сторона жизни человечества» [6, с.76]. «Чувство юмора и воспитывать, и развивать можно, и весьма эффективно» [6, с.122]. «Чувство юмора надо начинать воспитывать с самого раннего детства, вместе с обучением ребёнка говорить, то есть с 1,5-2 лет» [6, с.123].

Не только в научных исследованиях, но и в обычной жизни многие люди отмечают влияние положительных переживаний на повышение психической активности человека, обеспечивающей его «настроенность» на решение той или иной задачи. Смех «сближает, помогает общению», – отмечает В.В. Иваницкий, поэтому уместное использование юмора важно как для

межличностного общения в целом, так и педагогического, в частности.

Программа социально-психологического тренинга

Пояснительная записка

В условиях тренинговых занятий, как показывают наблюдения, возможны самореализация потенциала остроумия, свобода различных проявлений юмора, снятие психологических барьеров, стрессовых ситуаций.

В тренинговой группе действует обратная связь. Мнение об эффективности использования комического со стороны группы позитивно воздействует на юморотворчество каждого из его участников. В результате чего будущие учителя могут корректировать собственные различные проявления чувства юмора, осознавать уместность использования данного средства, отрабатывать индивидуальные приёмы конструирования шуток.

Остроумие является природным даром, врождённым качеством. Участникам, обладающим остроумием, социально-психологический тренинг поможет их совершенствовать.

Юмор является качеством личности, которое можно и развивать и воспитывать.

Цель тренинга – совершенствование остроумия у студентов, обладающих этим природным даром, и развитие чувства юмора у остальных, так как предпосылки для этого есть практически у каждого человека.

Цель тренинга конкретизировалась через частные задачи:

- диагностика индивидуальных возможностей, связанных с остроумием и чувством юмора;

- развитие индивидуального планирования использования юмора в различных педагогических ситуациях;

- выработка индивидуальных способов воздействия в сложных ситуациях, используя вербальные, невербальные средства, связанные с юмором.

В основу тренинга нами были заложены следующие принципы:

- равноправное межличностное общение, основанное на взаимоуважении индивидуальных проявлений, связанных с юмором, вне зависимости от степени его развития;

- добровольное участие в тренинге, предполагающее личную заинтересованность в действиях, связанных с юмором;

- изолированность, обеспечивающая конфиденциальность занятий;

- свободное пространство, создающее возможность свободного передвижения, работы в микрогруппах.

При проектировании тренинга для профилактики школьных конфликтов нами были использованы материалы В.И.Андреева, А.П.Егидеса, И.А.Зязюна, В.А.Кан-Калика, А.А.Леонтьева, П.Л.Сопер, Ю.Г.Тамберга и др.

В самом начале тренинга для того, чтобы заинтересовать его участников, настроить на позитивный лад, мы посчитали целесообразным предложить диагностические тесты В.И. Андреева [1, с.209-210], И.О. Вагина [3, с.289-292] на определение чувства юмора.

Следует отметить, что ключи к обработке тестов на определение чувства юмора целесообразно предложить после следующего, второго задания по определению остроумия с той целью, чтобы результаты тестирования не повлияли на юморотворчество.

После оригинальных тестов на определение чувства юмора создаётся мотивация на выполнение задания по определению остроумия. Всем участникам раздаются комплекты из 12 юмористических рисунков и бланки для заполнения, в которые они должны внести те подписи к рисункам, которые им удастся придумать. Подчёркивалось, что подписи должны быть смешными, результаты будут обсуждены в группе, и объявляется конкурс на лучшие названия. Подписи (названия) к рисункам могут быть оформлены в виде предложений, словосочетаний – в прозе, стихах и т.п.

Работу каждого из участников задания оценивали независимо друг от друга три человека, выбранные или преподавателем, или же самими студентами по пятибалльной системе. Таким образом, каждая остроумная подпись было оценена трижды, что в какой-то мере обеспечивало объективность. Затем подсчитывался средний балл по каждой работе. В конце преподаватель с помощью выбранной «комиссии» рассортировывал выполненные задания на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». «Отличные» высказывания зачитывались вслух, и смех аудитории был критерием правильности выставленной оценки. Приведём примеры наиболее, на наш взгляд, остроумных, смешных названий к предложенным рисункам № 1.

«Арбузомойка», «Приплыли»; № 2. «Обратная сторона пяточков», «Крючки и пяточки», «Хрю Компании», «Счастье по-украински»; № 3. «Болторуб», «Железный дровосек»; № 4. «Лёжа пробовал – неудобно», «Папа Карло в детстве», «Рыба-пила, рыба закусывала».

Содержание программы тренинга включает в себя три темы, связанные с основными проявлениями юмора: мимическом, пантомимическом и словесном. Поскольку использование юмора педагога в своей профессиональной деятельности предполагает наличие умения управления собственным эмоциональным состоянием, первая тема посвящена знакомству со способами создания хорошего самочувствия.

Тема 1. Управление собственным эмоциональным состоянием

Цель: формирование представления о возможностях управления собственным эмоциональным состоянием, о способах создания хорошего самочувствия, настроения, необходимых для развития чувства юмора.

Теоретические сведения

1. Основные способы саморегуляции: самовнушение; контроль своего поведения

(дыхание, регуляция мышечного напряжения, эмоционального состояния и т.п.); разрядка деятельности (музыкотерапия, сказкотерапия, трудотерапия, библиотерапия, юмор и т.п.).

2. Саморегуляция включает: умение снимать излишнее волнение, напряжение; умение мобилизовать рабочее самочувствие; умение преодолевать в себе нерешительность перед выступлением; умение сдерживать себя в различных ситуациях; умение создавать хорошее настроение.

План занятия

1. Проверка теоретических сведений.
2. Знакомство с техникой саморегуляции собственного состояния.
3. Микропреподавание. Управление своим самочувствием в предложенных ситуациях.

Тема 2. Невербальные средства общения

Цель: знакомство и помощь в осознании и создании своего невербального поведения; формирование умений взаимосвязанного, педагогически целесообразного использования юмора и невербальных средств общения.

Теоретические сведения

Всё многообразие невербальных средств принято разбивать на три группы: 1) фонационные, 2) кинетические, 3) проксемические.

1. Фонационные (фонация – от фр. *phonation* – произнесение звуков речи) средства включают в себя ритмико-мелодическую характеристику речи: интонационная высота голоса, темпоритм, тембр, мелодика, интенсивность звучания, фразовое и логическое ударение.

2. Кинетические (от греч. *kinetikos* – движение) средства включают в себя моторику, свойственную: лицу (мимика), рукам (жестикация), телу (пантомимика).

3. Проксемикой (от лат. *proximus* – ближайший) выделено несколько видов возможных дистанций между партнёрами: интимная (15–46 см), личная (45–75 см), социальная (75–100 см), публичная (3,5–7,5 м).

Основные показатели невербального поведения учителя, свидетельствующие о его своеобразии и культуре:

1. Интонация (разнообразная, монотонная, подвижная).
2. Дикция (ясная, нечёткая).
3. Темп речи (быстрый, медленный, умеренный).
4. Регистр звучания голоса (высокий, низкий, средний).
5. Сила голоса (сильный, слабый, умеренный).
6. Тембр голоса (благозвучный, глухой, звонкий).
7. Мимика (статичная, подвижная, выразительная).
8. Контакт глаз (соблюдается, не соблюдается).
9. Доминирующие физиогномические маски (улыбчивость, доброжелательность, хмурость, злобность).
10. Жестикуляция (оживлённая, сдержанная, избыточная, умеренная).
11. Позы (расслабленные, напряжённые, свободные, скованные, естественные).
12. Дистантность (соблюдение или нарушение проксемических закономерностей).

План занятия

1. Проверка теоретических сведений.
2. Знакомство с упражнениями на осознание своего невербального поведения.
3. Формирование умений использовать юмор при помощи невербальных средств общения.

Тема 3. Выразительность речи учителя

Цель: закрепление знаний об условиях педагогически целесообразного поведения при использовании речевых средств комического, совершенствование умений использовать юмор как одно из средств выразительности речи.

Теоретические сведения

Педагогически целесообразная речь призвана обеспечить: поддержание психологического контакта с аудиторией; непрерывное возбуждение и заострение интереса к определённой теме; создание расположения слушателей; преодоление безразличного отношения, критической, недоброжелательной установки слушателей; удовлетворение любознательности, воодушевление и призыв к активной работе деятельности; разряжение напряжённой

обстановки, связанной со стрессами и конфликтами.

Большое значение в эффективности работы учителя имеет выразительность речи. Выразительность речи учителя зависит от голоса, включающего в себя шесть составляющих: звучности, темпа, высоты, тембра, произношения и артикуляции, которые необходимо развивать.

План занятия

1. Проверка теоретических сведений.
2. Знакомство с упражнениями по постановке и развитию голоса.
3. Микропреподавание.

Тема 4. Практикум по развитию чувства юмора

Задания, конкурсы, рекомендации по данной теме.

Шутливая рифмовка.

1. Найдите и произнесите рифму на заданное слово (не обязательно по смыслу, лишь бы было смешно). Например: Книжка – мартышка. Ручка – закорючка. Ледокол – дырокол и т.п.

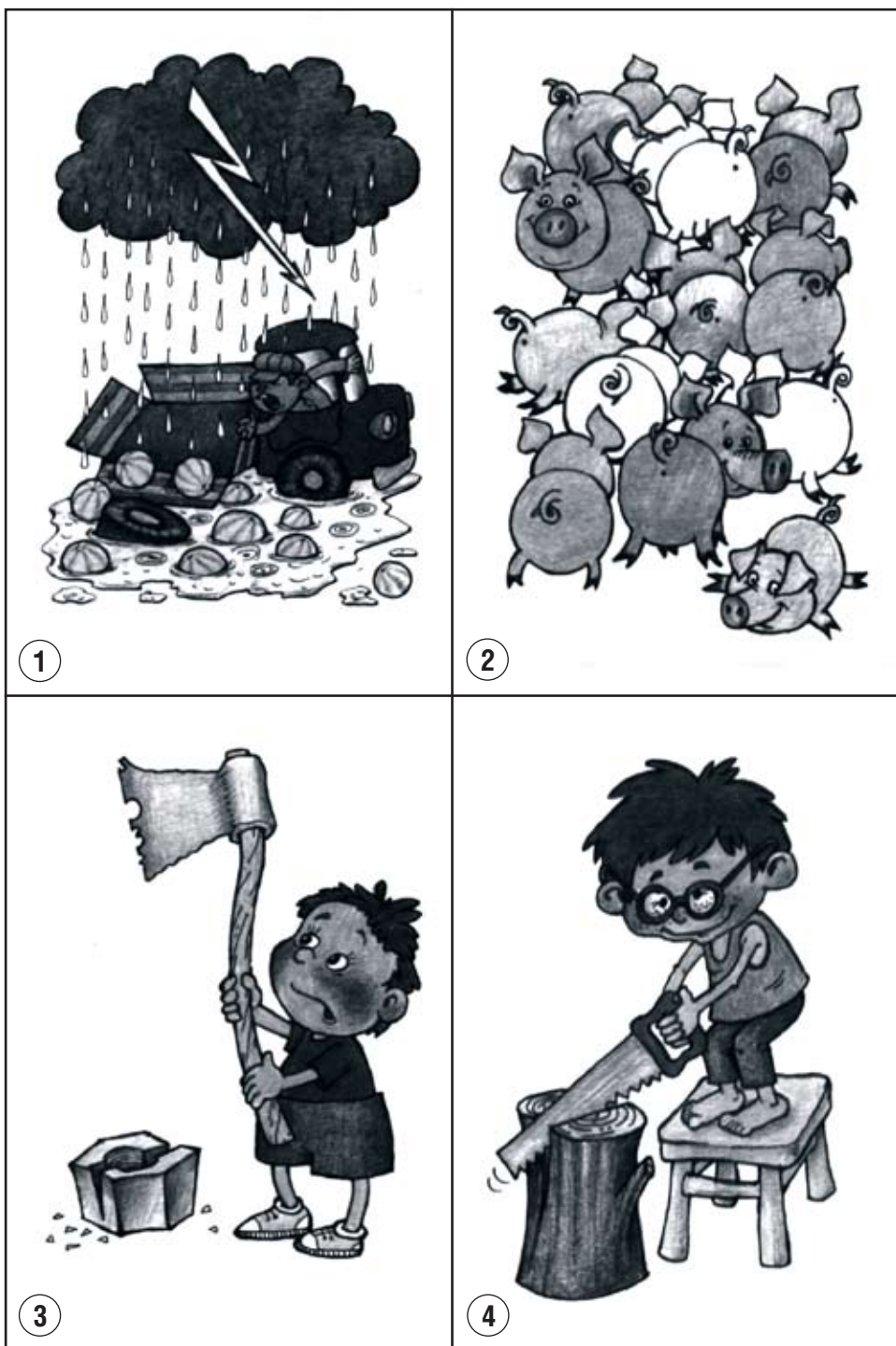
2. Составьте цепочку слов с одной и той же концовкой. Это тоже надо делать в быстром темпе. Например: лёт – самолёт – вертолёт – водолёт. Рифмуйте слова со смыслом. Например: Книжка – мыслишка. Свобода без народа. Дед – сто лет и т.п.

4. Составляйте двустишья. Например: Едет красенький трамвай, на него ты успевай. Шутки над собой люблю, что ни скажешь, всё стерплю. Юмор, шутки, анекдот поскорей пускайте в ход. В институт вчера бежал, поскользнулся и упал и т.п.

5. Из набранных двустиший выберите и составьте четверостишья, или их придумайте. Например: В институт вчера бежал, поскользнулся и упал. Если бы не торопился, то б на пару опоздал.

Все слова на одну букву.

1. Постройте фразу, все слова которой начинаются с одной буквы. Например: Жадный жёлтый жук желает жевать жирное мясо.



2. Придумайте рассказ, все слова которого начинаются на одну букву. Например: Поросёнок, почувствовав пробуждение, подумал – пора просыпаться: половина пятого. Потянулся – пора пойти прогуляться по проспекту по холодку. Почесал, почистил пятак. Позавтракал помидорами, пловом, попил пепси-колу...

Шутливый рассказ.

Придумайте смешной рассказ. Тема рассказа может быть заданной или свободной. Предлагается начало рассказа или же его неожиданная концовка.

Пример: Пошёл мужик копать фундамент под строительство дома. Вдруг его лопата наткнулась на что-то твёрдое...

Сказка на новый лад.

Даётся один из вариантов начала сказки, необходимо придумать продолжение. «Три раза забрасывал старик невод...». «Было у отца...». «Пустил Иван стрелу...»

Конкурсы.

1. Конкурс анекдотов.

Задаётся тема и устанавливается время. Определяется самый лучший анекдот.

2. Конкурс «Кто знает больше анекдотов».

Условие: не рассказывать пошлые анекдоты.

3. Конкурс на лучший юмористический рассказ, шутку, эпиграмму.

4. Конкурс на лучший розыгрыш.

5. Конкурс на лучшую миниатюру.

Сюжетом миниатюры может быть смешной случай из жизни класса, или же

на основе комических ситуаций, анекдотов.

Рекомендации

для самостоятельной работы

1. Смотрите юмористические передачи, читайте юмористическую литературу. Выписывайте в дневник наиболее понравившиеся шутки, анекдоты, высказывания, случаи из жизни, постарайтесь лучшие из них запомнить. Обращайте внимание на рекламы, объявления, надписи, они могут быть объектами улыбки или смеха.

2. Участвуйте в играх, конкурсах в компаниях. Проводите их сами. Рассказывайте ваши лучшие истории, шутки, анекдоты. Старайтесь запомнить рассказанные вам истории, шутки, анекдоты.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.

2. Большая Советская Энциклопедия: В 30 томах / гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Советская энциклопедия. – Изд. 3-е. – Т. 30.

3. *Вагин, И.О.* Научи себя смеяться. Смехотерапия по-русски / И.О.Вагин. – М.: Изд-во АСТ и др., 2004.

4. *Лук, А.Н.* Юмор, остроумие, творчество / А.Н.Лук. – М.: Искусство, 1977.

5. *Ситаров, В.А.* Психология и педагогика ненасилия / В.А.Ситаров, В.Г.Маралов. – М.: Клуб «Реалисты», 1997.

6. *Тамберг, Ю.Г.* Как развить чувство юмора / Ю.Г.Тамберг. – 2-е изд. испр. – М.: Флинта, 2006. ■

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКОЙ

С.Г.Соловьянюк

Ключевые слова: педагогическая коррекция, девиантное поведение, поступок, привычка, индивидуализация, субъективная среда личности, фасилитирующие условия, проектно-творческая деятельность.

Девиантное поведение детей может возникать по многим причинам. Физические дефекты, соматические заболевания, психические болезни или отклонения, влияния среды, педагогическая запущенность и т.п. – все это может привести к отклонениям от нормального поведения разной степени. В своем исследовании проблем педагогической коррекции девиантного поведения старшеклассников мы рассматриваем только физически и физиологически здоровых, психически нормальных подростков, ставших девиантами из-за ошибок воспитания.

В Федеральной программе развития образования отмечается, что в последние годы отчетливо проявляется тенденция увеличения делинквентности детей. Устойчивый рост преступности несовершеннолетних указывает на недостаточную эффективность профилактики девиантного поведения. Поэтому на первый план выдвигаются проблемы педагогической коррекции девиантного поведения старшеклассников.

Психолого-педагогические аспекты коррекции отклоняющегося поведения рассматриваются в работах С.А. Бадмаева, Л.И.Божович, Л.С.Славиной, Е.В. Змановской, Л.Б.Шнейдер и др. Связь девиантности с образовательной неуспешностью исследуют М.А.Галагузова и О.С.Тоистева. Преодоление сложившегося девиантного поведения подростков в процессе коллективного творческого воспитания описано в учебном пособии А.Г.Петрынина и В.К.Григоровой. Общие вопросы воспитательной работы с девиантными подростками представлены в работах Ю.И.Юрички.

Тенденция проведения педагогической коррекции девиантного поведения учащихся во внеучебной деятельности четко прослеживается в работах И.П. Подласого, В.А.Сластенина и др.

Несмотря на значительное количество работ по вопросам социальной, психологической и педагогической коррекции поведения подростков во внеурочное время, педагогические возможности коррекции девиантного поведения подростков средствами образовательной деятельности изучены недостаточно.

В результате исследования нами было обосновано и сформулировано следующее определение понятия педагогической коррекции девиантного поведения. **Педагогическая коррекция девиантного поведения** старшеклассников – это процесс исправления отклонений в поведении старшеклассника с использованием набора педагогических методов и приемов, применяемых в образовательном процессе, в результате которого уменьшается частота проявления отклонений в поведении старшеклассника.

Общая стратегия педагогической коррекции девиантного поведения старшеклассников заключается в создании условий, способствующих угасанию девиантных проявлений в поступках старшеклассников и последующего обучения их социально-одобряемым формам поведения, средствами и методами учебного процесса.

Чтобы наполнить стратегию конкретным содержанием, необходимо хотя бы в общих чертах понимать механизм происхождения девиантного поведения. Поэтому нами была разработана примерная модель

процесса возникновения и закрепления отклоняющегося поведения.

Цепочку из последовательных действий, возникающих в результате поступков и привычек, будем называть **поведением**. Само поведение определяется поступками и привычками. **Поступок** – это выбор действия из нескольких действий в ситуации столкновения нескольких конкурирующих между собой мотивов. Для старшеклассника вполне реальна, например, такая ситуация. На завтра надо выполнить уроки, хочется поиграть на компьютере, друзья предложили сходить компанией в кино, симпатичная девушка намекнула на свидание, и все это практически в одно и то же время. Поступок может оказаться в некоторых ситуациях выбора нелегким делом хотя бы потому, что требует значительных волевых усилий. Поэтому повседневное поведение не может определяться только одними поступками, это иррационально.

В стандартных, ежедневно повторяющихся ситуациях человеку совсем необязательно каждый раз сознательно делать выбор действия в условиях столкновения нескольких конкурирующих мотивов. Достаточно сделать такой выбор несколько раз, получая при этом положительное эмоциональное подкрепление. Потом, при возникновении такой же ситуации, воспроизводится одно и то же действие. Тем более, что выбранное действие получало каждый раз положительное эмоциональное подкрепление.

Поступок после нескольких повторений одной и той же ситуации выбора с его положительным эмоциональным подкреплением становится **привычкой**. Например, старшеклассник во время урока, вместо выполнения учебной работы начинает беседовать с соседом о посторонних вещах. Стоит учителю допустить это несколько раз и у этого школьника вырабатывается привычка болтать на всех занятиях. В качестве положительного эмоционального подкрепления в этом случае выступает удовольствие от общения с другим человеком. В

этом примере положительное эмоциональное подкрепление достается неправильно, с точки зрения современных норм, поступку. В результате нескольких повторений у субъекта закрепляется неправильная привычка, и поведение в этой части становится отклоняющимся.

Если же закрепившиеся ошибочные действия индивида приводят его к конфликтам с предметным миром и другими людьми, то в этом случае можно говорить уже о девиантном поведении личности.

Представленная картина возникновения девиантного поведения подростков логично приводит нас к уточненной классификации видов отклонений. В нашей модели возникновения девиантного поведения возможны следующие **уровни отклонений** от социальных норм:

– *отклоняющееся поведение* – подростки совершают в результате поступка или по привычке ошибочные (иррациональные с точки зрения накопленного на данный момент общечеловеческого опыта) действия, не приводящие к конфликтам с природой и обществом;

– *делинквентное поведение* – подростки совершают в результате поступка или по привычке ошибочные действия, которые социальное окружение оценивает как незначительные проступки (хулиганство, ложь, нецензурная брань), нарушающие правовые, культурные нормы, но не приводящие к уголовному наказанию;

– *криминальное поведение* – подростки совершают в результате поступка или по привычке ошибочные действия, которые социальное окружение оценивает как недопустимое нарушение законности и общественного порядка, влекущие за собой уголовную ответственность;

– *аддиктивное поведение* – подростки совершают в результате поступка или по привычке ошибочные действия, которые независимо от оценки социального окружения, ведут к разрушению личности и здоровья индивида (наркомания, токсикомания, алкоголизм, суицид).

При этом делинквентное, криминальное и аддиктивное поведение могут считаться разновидностями собственно девиантного поведения.

На основе нашей модели процесса возникновения девиантного поведения получается следующее определение девиантного поведения подростков. **Девиантное поведение** – это отклоняющееся от социальных норм поведение, закрепившееся под влиянием различных факторов и приводящее к конфликтам с предметным миром и людьми социального окружения.

Меры, предпринимаемые учителями, родителями и другими окружающими подростка людьми для того, чтобы в психике ребенка не закреплялось ошибочное выполнение действий, деятельности, поступков, поведения мы будем называть в целом **профилактикой девиантного поведения**.

Система мер, направленная на *исправление сложившихся неверных способов действий в поведении* относится уже к **коррекции** девиантного поведения. **Цель коррекции** девиантного поведения – *выработать нормальное поведение за счет превращения (закрепления) правильных поступков в соответствующие привычки*.

Чтобы исправить (скорректировать) девиантное поведение старшеклассника, необходимо выполнить следующие шаги:

- лишить неправильную привычку положительного подкрепления;
- вернуть индивида на уровень поступка в той же ситуации;
- обеспечить осознание старшеклассником процесса выбора;
- подтолкнуть к правильному (с точки зрения морали) выбору действия;
- создать положительное подкрепление правильного поступка;
- многократным повторением закрепить верный выбор действия и тем самым превратить этот правильный поступок в нормальную привычку.

Это описание является *моделью процесса педагогической коррекции девиантного поведения подростка*.

В наших моделях поведением является цепочка из последовательно исполняемых действий, вызванных поступками или привычками индивида. Моральный выбор действия в поступке осуществляется индивидом на основе его личностной системы ценностей. Любые сбои в процессе воспитания и обучения школьников приводят к возникновению дефектов развития личности. А так как суть личности проявляется в ее поведении, то именно дефекты развития личности приводят к возникновению девиантного поведения. Поэтому для понимания особенностей поведения старшеклассника, эффективного исправления отклонений в его поведении необходимо в первую очередь получить конкретную информацию о его личности.

Рассмотрим характерный случай с Ильясом Х., учащимся 10-го класса центра образования. На первых уроках информатики он обратил на себя внимание тем, что перед ним лежала старая потрепанная тетрадь, в руках он держал ручку и делал вид, что что-то там записывает. Однажды он случайно задержался после урока и разговорился с учительницей, которая налаживала компьютер. В разговоре выяснилось, что его интересует изготовление сайтов. Учительница мимоходом указала на связь текущего учебного материала с работой над сайтами. Каково же было ее удивление, когда на следующем занятии перед ним была уже новая тетрадь, куда он тщательно записывал информацию по новой теме.

Однако потом он по болезни пропустил две недели занятий, а когда вернулся на уроки, то поведение стало прежним. Случайное знание особенности личности старшеклассника поспособствовало естественной нормализации поведения. Но не было всесторонней информации о внутреннем мире ученика, и продолжение педагогического воздействия оказалось не эффективным. Требуется не случайная индивидуализация взаимодействия учителя и ученика, а глубинная индивидуализация педагогического воздействия на подростка с девиантным

поведением с всесторонним учетом особенностей личности этого старшеклассника. Для этого нужен соответствующий инструмент изучения личности ученика.

Наблюдая за учениками в процессе учебной деятельности, определяя и исследуя степень положительного изменения в развитии той или иной личностной функции, можно узнать, насколько успешно организована педагогическая коррекция девиантного поведения старшеклассников. В качестве научного инструмента для целостного изучения личности старшеклассника мы вводим новое понятие «**субъективная среда личности**».

В своем исследовании мы опираемся на положение о том, что человек при взаимодействии с окружающим миром ориентируется не на объективные законы существования природы и общества, а на свое собственное субъективное представление об устройстве мира, законах природы и общества. Субъективные образы повседневного окружающего мира вещей, людей и отношений между ними лежат в основе поведения отдельного человека и составляют его субъективную среду личности.

Каждый человек живет в своем уникальном субъективном мире и сам определяет для себя свои приоритеты, одно считая необходимым и важным, другое – несущественным.

Субъективная среда личности является результатом собственной активности личности, которая заключается не столько в преобразовании окружающей среды, сколько в личностном отборе тех компонентов окружающей социальной среды, из которых складывается личный образ мира индивида.

Являясь системой субъективных образов, субъективная среда личности отображает из объективной среды существования только то, что личностно значимо для индивида. Субъективная среда личности старшеклассника, как постоянно используемая индивидом часть его внутреннего мира, содержит образы:

– ближайшего предметного мира, способов взаимодействия с ним и законов взаимодействия внутри него;

– ближайшего социального окружения, способов взаимодействия с ним и внутри него;

– «Я», своего внутреннего мира и взаимодействий с ним.

Подростки с девиантным поведением так же имеют свою субъективную среду личности, сформированную на основе сложившихся у них ориентировок. Дефекты личности отражаются на структуре и качестве элементов субъективной среды их личности. Поэтому, изучая субъективную среду личности старшеклассника с помощью известных психолого-педагогических методов, мы получаем достоверное представление о развитости отдельных функций личности подростка и важную информацию о круге интересов ученика. Благодаря этому мы получаем хорошую возможность планировать и эффективно осуществлять педагогическую коррекцию отклоняющегося поведения старшеклассников.

Всякая коррекция поведения требует обязательного изменения психики индивида. Естественнее всего такое изменение психики проводить через развитие субъективной среды личности, которое заключается в формировании новых и изменении уже имеющихся у индивида ориентировочных основ действий и изменение или создание новых связей между ними.

Психологи утверждают, что изменить личность может только в совместной предметной деятельности учителя и учащихся. Следовательно, если мы хотим осуществлять педагогическую коррекцию отклоняющегося поведения у старшеклассников, мы, прежде всего, должны организовывать совместную деятельность учителя и учеников.

Нечто подобное происходило на публичных сеансах К.Роджерса. Он помогал своим пациентам решать волнующие их проблемы, соблюдая три, как он называл, **фасилитирующие условия**: *конгруэнтнос-*

ти, эмпатии и безусловного позитивного отношения к человеку. Конгруэнтность учителя – это открытое переживания тех же чувств, что и ученик. Эмпатия – умение вообразить себя на месте ученика с его чувствами и эмоциональными переживаниями. Позитивное отношение к человеку – это безусловная вера во внутренние силы человека. Выполнение этих фасилитирующих условий обеспечивают позитивное изменение личности индивида.

Но чтобы обеспечить конгруэнтность переживаний учителя и ученика, требуется надежная информация о внутреннем мире школьника. Чтобы представить себя на месте ученика, надо точно знать положение предметов и других людей не в объективном мире, а в субъективной среде личности старшеклассника. Абстрактная вера во внутренние силы ученика бесполезна, если подробно и точно не знать какие именно силы во внутреннем мире старшеклассника есть в наличии, а какие еще надо развивать. Во всех случаях фасилитирующее обучение сможет обеспечить развитие личности ученика только с конкретной опорой на специфические черты субъективной среды личности обучаемого.

При этом очень важным требованием является условие, чтобы организуемая деятельность была лично значима для старшеклассника. Быть лично значимой – это значит быть представленной в соответствующей части субъективной среды старшеклассника. Учащемуся необходимо предлагать такие цели и задачи, такие способы выполнения деятельности и организации взаимодействия с учителем и другими учениками, которые соответствуют образам этих целей и задач в его субъективной среде.

Главной причиной снижения интереса подростка к обучению является несоответствие изучаемого материала насущным потребностям ученика из-за ненужности этих знаний в данный момент, из-за непонятого ученику призрачного обещания, что все это пригодится ему когда-то в будущем. Одним

из способов снятия данного противоречия является **технология проектного обучения** или метод проектов в обучении.

Педагогическая технология метода проектов ориентирует учащегося не только на интеграцию фактических знаний, но и на их немедленное применение, на приобретение новых знаний (порой и путем самообразования) для активного включения их в освоение новых способов человеческой деятельности.

В настоящее время метод проектов в обучении все более активно применяется в школьной практике, привлекая учащихся разумным соотношением между изучаемой теорией и практикой. Как отмечает Е.С. Полат, основной идеей, привлекающей педагогов в обучении с помощью проектной деятельности, является возможность воплотить на практике прагматический девиз ученика: «все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу это содержание применить».

Чем интереснее будет предложенная ученику проектно-творческая деятельность, тем больше шансов у учителя быть не просто представленным в субъективной среде личности ученика, а создать образ значимого для старшеклассника человека, и тем самым увеличить степень своего влияния на личность ученика в процессе совместной деятельности.

Старшеклассники проявляют повышенный интерес к информационным технологиям и применению компьютера в организации своей деятельности. Поэтому проектно-творческая деятельность с компьютерной поддержкой может быть использована как эффективное средство творческой самореализации старшеклассников, делая учебный процесс высокомотивированным и лично значимым.

По определению Л.С. Выготского, «Творческой деятельностью мы называем всякую такую деятельность человека, который создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или

известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке».

Чтобы проектный метод обучения приобрел черты творчества, необходимо внести в эту деятельность следующие условия творчества (В.И. Андреев):

а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;

б) социальная и личная значимость и прогрессивность, т.е. она вносит вклад в развитие общества и личности;

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

г) наличие субъективных личностных качеств – знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности (предпосылок личности);

д) новизна и оригинальность процессов и результатов.

Вовлечение старшекласников с девиантным поведением в творческую деятельность необходимо для исправления их поведения потому, что педагогическая коррекция их отклоняющихся от нормы привычек предполагает элементы творчества со стороны подростков.

Согласно нашей модели, для нормализации привычного девиантного поведения необходимо девианту на первом шаге вернуться от привычки к поступку и сделать новый для него выбор действия. Выбор правильного, с точки зрения моральных норм, действия. Потом, после нескольких повторений с положительным эмоциональным подкреплением, поступок превращается в хорошую привычку.

Любое творчество начинается с возврата от привычного действия к соответствующему поступку. Только в этом случае человек получает возможность в ситуации выбора одного действия в условиях нескольких конкурирующих мотивов заново перебрать набор действий и выделить лучшее, более эффективное. Нечто подобное происходит в процессе исправления девиации в поведении.

Опишем процесс педагогической коррекции девиантного поведения.

Мы считаем, что поведение старшеклассника не соответствует нормам, оказывается ошибочным с точки зрения социального опыта из-за того, что выбранное в условиях конкурирующих мотивов действие оказалось неправильным. Никто его вовремя не поправил, и в подобной ситуации он поступает аналогично. Поведение становится девиантным, приводит к конфликтам с окружающими людьми.

Фактор – это причина, определяющая характер какого-либо процесса или явления. Опираясь на модель процесса педагогической коррекции девиантного поведения подростка, мы можем выделить следующие факторы исправления девиаций в поведении:

– четкий критерий неправильности поведения старшеклассника;

– приближенное моделирование ситуации конкурирующих мотивов, в которой в свое время старшеклассник выбрал неправильное действие;

– повторение поступка старшеклассника в этой ситуации;

– информация старшеклассника сразу после повторения поступка о правильности выбора действия;

– эмоциональное подкрепление правильного поступка старшеклассника;

– эмоциональное отрицание неверного выбора действия;

– закрепление правильного поступка до новой привычки поведения.

Чем больше факторов определяет успешность какого-либо процесса, тем сложнее обеспечить их одновременное выполнение. Многофакторность процесса педагогической коррекции девиантного поведения старшеклассника делает этот процесс практически неосуществимым без активного желания самого подростка. По сути дела, процесс исправления отклоняющегося поведения может быть успешным тогда, и только тогда, когда он из коррекции превращается в **самокоррекцию**. Роль

учителя в этом случае заключается в помощи ученику педагогическими средствами.

Чтобы самокоррекция девиантного поведения с помощью учителя была эффективной, необходимо обеспечить глубинную индивидуализацию совместной деятельности учителя и старшеклассника. Для этого надо исследовать индивидуальные особенности психики старшеклассника через изучение его субъективной среды личности. Чтобы справиться с океаном индивидуальных особенностей, мы вводим типологию девиантных поведений по степени развития ведущей личностной функции старшеклассника, которая позволяет упростить сложную ситуацию с особенностями. Типология девиантного поведения старшеклассников позволяет разработать достаточно гибкую стратегию действий педагогической коррекции отклоняющегося поведения.

Проектно-творческая деятельность старшеклассников с компьютерной поддержкой организуется для достижения двух целей:

1) обеспечение и поддержка сильной мотивации ученика, чтобы начался и мог продолжаться процесс самокоррекции девиантного поведения старшеклассника;

2) для исправления девиантного поведения старшеклассника используется значительный резерв времени учебного процесса по сравнению с традиционным внеурочным воспитанием.

Реализация фасилитирующих условий также предполагает знание индивидуальных особенностей старшеклассника. Понятие субъективной среды личности выступает адекватным инструментом для этого.

Процесс педагогической коррекции девиантного поведения старшеклассника с последующим переходом в самокоррекцию может начаться только тогда, когда образ учителя займет достойное место в субъективной среде личности ученика. Но обычно у девиантного подростка этого нет. Чтобы процесс исправления успешно начался, учитель вынужден сначала изучить субъективную среду личности старшеклассника так, чтобы подросток воспринял его, услышал слова учителя, согласился с ним на совместную партнерскую деятельность.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
3. Закон Российской Федерации «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (от 24.06.1999 г.) // Вестник образования. – 2000. – № 6. – С. 3–46.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
5. Подласый, И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб. для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей 0300 «Образование» / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 350 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ

сплоченности группы // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 48–58.

М.В. Уварова

Болыгина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд. – М.: Педагогика, 1999. – 288 с.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, сплоченность группы.

Педагогике интересуют вопросы создания коллектива и использования его возможностей для всестороннего развития личности, т.е. как инструмента для целенаправленного влияния на личность не непосредственно, а опосредованно через коллектив. Основной целью воспитания, считал А.В.Луначарский, должно быть всестороннее развитие такой личности, которая умеет жить в гармонии с другими, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально. «Мы хотим, – писал он, – воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами» [2, с.138]. В то же время он отмечал, что только на основе коллектива могут быть развиты наиболее полно особенности человеческой личности. Воспитывая индивидуальность на базе коллективизма, необходимо обеспечить единство личной и общественной направленности, считал А.В.Луначарский.

Таким образом мы наблюдаем, опираясь на модели воспитания, а именно на личностную педагогическую поддержку проявляется факт педагогической поддержки в процессе формирования сплоченности группы, коллектива. Личностная педагогическая поддержка состоит в совместном с учеником определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в самоорганизации. Основное внимание уделяется поддержке деятельности личностных структур сознания.

Преодоление препятствий определяется ключевым понятием педагогической поддержки. Во-первых, пытаюсь реализовать свой феномен «быть личностью»,

ученик поступает далеко не всегда сознательно и целенаправленно. Повседневные препятствия перерастают в проблемы, решение которых происходит на спонтанном и эмоциональном уровнях, что вынуждает обращаться за помощью к взрослым. Получая ее в традиционной форме регламентаций поведения, ученик отчуждается от старшего, наращивая не только комплексы неудовлетворенности по отношению к себе, но и к учителям. Во-вторых, в успешном преодолении препятствий реализуется феномен борьбы «Я»-реального и «Я»-идеального, что приводит личность к саморазвитию и самоопределению, которые вновь нуждаются в поддержке. В-третьих, синергетический феномен гармонии и оппозиции социализации (как необходимой деятельности по воспитанию нормативного поведения) и индивидуализации, приносит позитивные результаты – развитое самосознание, неконформистская позиция, неадаптивная активность и т.д. – лишь в процессе преодоления препятствий между обществом и личностью. Опыт даже самых развитых демократий показывает: если человек не борется за свои интересы, не умеет этого, он проигрывает на фоне других в своем развитии и самоопределении.

Таким образом, преодоление препятствий составляет содержание педагогической поддержки. В связи с этим необходимо уяснить смысл этого понятия и того качества, которое отличает гуманистическую поддержку от традиционной поддержки в педагогике нормированного поведения.

Препятствие – это обобщенное понятие, включающее помеху и трудность, задержку и затруднение, преграду и остановку, проблему и задачу, вопрос и сомнение, негативное состояние, ситуацию проблемности. Препятствие – то, что отдаляет личность от

достижения желаемого результата. Препятствия подразделяются на:

1) субъективные (личностные) «Я»-препятствия – отсутствие ориентации, трудность, проблема. Отсутствие ориентации связывается с недостаточностью у личности первичной информации для самостоятельного действия. Потеря или отсутствие информации выражается в вопросе и может быть устранено ответом на вопрос. Этого бывает достаточно, чтобы школьник мог ориентироваться, т.е. определить свое местоположение в возможных границах поведения, оптимальное направление своей активности. В системе педагогической поддержки ориентировать – означает: отвечать на вопросы, давать необходимую информацию и, тем самым, помогать в дальнейшем самодвижении. «Я»-препятствия обычно расположены в познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой структурах личности.

Препятствие-трудность: некоторая сложность в деятельности, отношениях, самосознании, с которой человек может справиться сам, т.к. имеет необходимые задатки, способности, качества, но при условии дополнительного напряжения волевых, интеллектуальных, моральных сил. Трудность требует дополнительного труда от личности. Поддержка в преодолении трудностей основывается на оказании помощи в мотивации и самоорганизации.

Препятствие-проблема: переживаемая личностью недостаточность (физического, психического, коммуникативного развития, знаний, опыта, способов деятельности) для достижения необходимого результата. Ее невозможно устранить имеющимися у школьника средствами, либо средства выбраны неверно. Для решения проблемы используются новые для индивида средства, способы, подходы к их выбору, привлечение других или отказ от принципиально нерешаемых проблем.

2) объективные (социальные) «ОНИ»-препятствия: социальная среда – учителя, администрация – как носители существ-

ствующих программ, методов обучения и воспитания, стиля отношений к ученикам; друзья, группы сверстников; семья; социокультурная атмосфера региона и др.

3) материальные препятствия – нехватка учебных помещений; финансовое положение семьи и др.

Перечисленные группы препятствий прямо или косвенно расположены на пути развития процессов самореализации, самоорганизации и самоопределения. Работа с каждой группой составляет специфические задачи педагогической поддержки, выступающей в качестве учительской помощи, имеющей свои особенности и отличия от традиционной [1, 71].

Анализируя теоретические аспекты авторов Анохиной Т., Асмолова А.Г. и других, мы приходим к следующему заключению, что процесс сплочения группы поможет каждой личности преодолеть препятствия и выразить свое саморазвитие.

Необходимо отдельно отметить объективные (социальные) «Они» – препятствия, так как большую роль в социальном становлении обучаемых призваны сыграть отношения, складывающиеся у них со сверстниками. Именно в процессе развития групповых отношений формируются условия, при которых более успешно протекает процесс социализации молодых людей. От того, какие отношения сложились у учащихся со своими товарищами, с педагогами зависит возможность, с одной стороны, адаптации учащихся, с другой – раскрытие его потенциалов, сохранение его автономности [3, с.15].

Как считал Л.И.Уманский, самое существенное качество группы, уровень ее социально-психологической зрелости, превращает ее в группу-коллектив. В своих работах он выделяет критерии развития группы. Первый из них – групповая направленность, под которой понимается социальная ценность принятых группой целей, мотивов деятельности, групповых норм. Основой группового сознания, определяющего направленность группы, является гуманность принимаемых группой норм отношений. В

случае наличия устойчивых антигуманных норм (жесткости, недоброжелательности, обмана и т.п.) группа становится асоциальным объединением. Особую роль в формировании социальных норм играет социальная позиция лидера группы.

Вторым критерием развития первичного коллектива является способность группы к самоуправлению (самоуправляемость). К третьему критерию относится подготовленность группы к совместной деятельности. Необходимо подчеркнуть зависимость этой подготовленности от особенностей самой деятельности – ее сложности, профессионального характера, уровня творчества, вида, формы и т.д.

Необходимо сказать еще о трех взаимосвязанных показателях развития группы: интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности. Интеллектуальная коммуникативность – это процесс межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка, способность членов группы понимать друг друга с «полуслова». Эмоциональная коммуникативность – это межличностные связи эмоционального характера, которые в большей степени характеризует народная мудрость: «Разделенная радость – две радости, разделенное горе – полгоря». Волевая коммуникативность – это способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях [5, с.26].

Важнейшая особенность основного коллектива состоит в том, что именно в нем личность получает наиболее благоприятную возможность для осуществления своего самоопределения и саморазвития. С этой идеей очень активно выступали и Л.И.Уманский, и А.В.Петровский, и К.К.Платонов, и др. Именно в основном коллективе, по мнению Петровского, с наибольшей силой проявляются элементы групповой активности, в которой он выделяет 3 слоя. Каждый слой характеризуется определенным принципом, по которому в нем строятся отношения между членами группы.

Таким образом, сплоченность, характеризующая взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу можно отнести к такой группе препятствий, как объективные (социальные), о чем говорилось выше.

В хорошо организованных коллективах проявляются взаимопомощь и взаимответственность, доброжелательность и бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование. Группа формально сотрудничающих людей может обходиться без этих качеств, коллектив без них теряет свои преимущества.

Необходимо четко понимать, что различные отношения создают разные группы. Это могут быть группы как сплоченные, так и несплоченные. Сплочение групп также происходит на разной основе. В результате интеграции могут возникнуть группы социальной и асоциальной направленности, различного уровня деятельности опосредования.

Группы отличаются друг от друга и таким признаком, как доминирующий фактор сплочения. Факторами могут быть общие интересы членов группы, стремление приспособиться в специфических условиях, авторитет лидера, наличие социальных норм, принимаемых всеми членами группы, и т.д. В зависимости от каждого фактора группа имеет свою траекторию развития и то качество, которое отличает одну сплоченную группу от других.

Проецируя на студенческую группу выделенные признаки коллектива, приходим к выводу, что студенческий коллектив – это группа студентов, объединенная общей социально значимой целью, деятельностью, организацией этой деятельности, имеющая общие выборные органы и отличающаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью при безусловном равенстве всех членов в правах и обязанностях.

Работа с группой может рассматриваться в двух плоскостях. С одной стороны, речь идет о том, что, оказывая воспитательное влияние на обучаемых, педагог, классный

руководитель, администратор должен учитывать специфику группы, особенности ее сплочения, а с другой стороны, стремиться к тому, чтобы сплочение группы происходило достаточно демократично, на основе гуманистических норм отношений, т.е. создавался воспитательный коллектив. Именно этому и посвящено данное исследование.

В результате чего в 90-е годы XX века коллектив стал объектом справедливой критики педагогов, а гуманизация образования потребовала разработки новых подходов к коллективному воспитанию с позиции личностно-ориентированной педагогики.

Анализ вышеизложенного показывает, что стратегия в решении проблемы личности и коллектива предполагает наряду, с ее качественным обновлением, возможность сохранения положительных элементов, проверенных практикой. Новая гуманистическая концепция воспитания в коллективе отражает идеи единства социализации и индивидуализации личности, самореализации индивида в условиях коллективной деятельности и отношений, развития самоуправления и творчества в коллективе.

Такое содержание новой концепции и возобновления интереса к вопросам коллектива в начале XXI в. обусловлено тем, что человек – существо социальное, его развитие невозможно без контакта, без совместной деятельности с другими людьми. Он неосознанно стремится к обществу. И в то же время человек испытывает желание выделяться, осознавать себя не составной частью общей массы, а неповторимой, яркой индивидуальностью. При этом ему важно, чтобы эту неповторимость видели и ценили окружающие его люди. Эти желания составляют три группы задач его социальной деятельности:

– социальной адаптации – активного приспособления к условиям среды, общества в соответствии с потребностями общества и собственными потребностями и мотивами.

– социальной индивидуализации – реализации совокупности установок на себя, выделение себя из группы;

– интеграции – достижения взаимодействия между личностью и группой, сочетание личных интересов с интересами окружающих.

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных средств социализации и развития личности студента, является создание из студенческой группы, студенческого коллектива. Так как именно коллектив в современном обществе помогает решать существующие проблемы социализации личности. В коллективе вырабатывается умение договариваться, вставать в позицию другого человека, находить компромисс, уметь быть и лидером, и ведомым, обладать организаторскими качествами и самоорганизовываться, входить в группу, не растворяясь в ней. Также в условиях педагогически управляемого коллектива при реализации стремления к индивидуализации и самореализации выбираются способы, приемлемые для общества, тогда как вне него это встречается редко. Большую роль для личности коллектив играет и при развитии ответственности и планирования своих действий.

Но не любой коллектив может благотворно влиять на социализацию личности, а только тот, в котором достигнута высшая стадия развития группы.

Литература

1. Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. Вып. 6. – М.: Инноватор. – 1996. – С. 71–80.
2. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности // Новые ценности образования. Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – С. 39–44.
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996.
4. Луначарский А.В. О народном образовании. – М., 1958. – С. 445.
5. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М., 1980. ■

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ С ВЫСОКИМ И НИЗКИМ ЧЕСТОЛЮБИЕМ

Ю.Н.Устина

Ключевые слова: честолюбие, личностные характеристики, этический слой.

Честолюбие выступает качеством человека, содержательно включающим его стремление к достижениям. Однако, несмотря на данный позитивный аспект честолюбия, отношение к нему, как к этической характеристике, неоднозначно. С одной стороны, оно признается этически-деструктивным качеством, синонимичным эгоизму, гордыне и тщеславию, с другой – этически конструктивным, определяющим как позитивное развитие человека, так и его эффективное взаимодействие с окружающим миром. Данное противоречие определило проблему нашего исследования.

Цель данной работы – рассмотреть честолюбие как явление этической, нравственной психологии личности, выявить его сопряженность с личностными характеристиками в длительной возрастной динамике и экспериментально доказать позитивную роль честолюбия в развитии личности.

Теоретический анализ имеющихся источников показывает, что, честолюбие, прежде всего, рассматривается в рамках философского и религиозного направлений. В данном контексте авторами (Платон, Аристотель, Б.Спиноза, И.Кант и др. [4]) подчеркивается его негативный характер. Честолюбие оценивается как отрицательная характеристика личности, которая лежит в основе деструктивных отношений. Истоки такого понимания, на наш взгляд, базируются на религиозных источниках, где честолюбие трактуется как производное гордыни, которая является грехом [17].

Более позитивно честолюбие раскрывается в словарных источниках. В словаре по этике под редакцией А.А.Гусейнова и И.С.Кона оно трактуется как «социальное чувство, проявляющееся как мотив действий, которые совершаются ради общественных почестей, приобретения влияния

и веса в какой-либо сфере общественной жизни». Оно связано с «желанием приобрести высокое общественное положение, вес, влияние, а также заслужить официальное признание и связанные с ними почести и награды». Также указано, что в том случае, если честолюбие станет «характерным свойством поведения человека», то оно приобретет «значение позитивного морального качества личности» [12]. В определении В.И.Даля уточняется, что «...честолюбивый человек, страстный к чинам, отличиям, ко славе, похвалам и потому действующий не по нравственным убеждениям, а по сим видам» [3]. Д.Н.Ушаков определяет честолюбие как «любовь к почестям, жажду к почестям, стремление к ним» [2], а С.Ю.Ожегов и Н.В.Шведова как «жажда известности, почестей, стремление к почетному положению» [13]. В толковом словаре Н.Е.Яценко честолюбие трактуется как: «стремление к славе, к получению наград, к почетному положению в какой-либо области деятельности, сфере общественной жизни». В словаре практического психолога под честолюбием понимается выраженность в личности мотивов достижения первенства, стремление к славе, к получению наград, к почетному положению в некоей области деятельности, сфере общественной жизни. Гипертрофированное честолюбие усиливается тщеславием – высокомерным отношением к другим. Честолюбие как стремление к общественному признанию может играть относительно положительную роль, стимулируя повышенную социальную активность человека. Но, будучи индивидуалистическим по характеру, оно препятствует воспитанию личности в духе коллективизма, потребности в разумном сочетании общественных и личных интересов [18].

Как показывает анализ литературы по психологии делового поведения, честолюбие выступает одним из позитивных качеств, которые составляют основу конкурентоспособности – значимого фактора успешности человека как субъекта развития и саморазвития. Так, в работах Т. Питерса и Р. Уотермена показано, что одним из основных признаков, отличающих процветающую компанию, является стремление «превратить» рядового сотрудника в «героя и неперемногого победителя» [7]. Как отмечает Х. Маккей, менеджеру следует постоянно подчеркивать ценность и значимость сотрудников, так как желание, чтобы его по достоинству оценили свойственно каждому [6]. Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе», анализируя результаты собственных исследований с работами Аргириса (Argyris), Герцберга (Herzberg) и А. Маслоу (A. Maslow) пишет, что большинство людей заинтересовано в том, чтобы развиваться и приносить пользу, чтобы их таланты получали признание и вознаграждение [10]. С. Б. Каверин, отмечая позитивный характер честолюбия, показывает, что от системы признания и оценки достижений, существующей на предприятии, зависит социальный статус, авторитет и влияние человека в группе [5].

Осмысление имеющихся определений честолюбия дает возможность выделить ряд схожих моментов: 1). Стремление или желание; 2). Слава и признание; 3). Реальные поступки и достижения; 4). Значимая группа. 5) Превосходство. Таким образом, в содержательном аспекте честолюбие выступает интегральной характеристикой, которая включает в себя основные признаки таких понятий как мотивы достижения, одобрения, превосходства и власти, потребности в признании и самоуважении. Выделенные конструкты честолюбия (стремление или желание, слава и признание; реальные поступки и достижения; значимая группа, превосходство) отражают его содержание и тесно с ним переплетаются. Единство данных конструктов соответству-

ет понятию честолюбия, их дискретность выступает предметным содержанием синонимичных честолюбию понятий.

В предлагаемом исследовании честолюбие понимается как этическая характеристика – то есть нравственная детерминанта поведения. Такое определение основано на этическом подходе, который в настоящее время прорабатывается в рамках концепции психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития (Л. М. Попов [8, 9]). В этой концепции проблема нравственного начала рассматривается через этический слой, который отражает особенности соотношения этически конструктивных и этически деструктивных качеств, определяющих направленность человека в сторону Добра или Зла. Соотношение этих качеств отражает нравственный потенциал человека, который проявляется в регуляции отношений с окружающим миром и выражается через такую категорию как человечность.

В системно-структурном представлении психологической организации этическое начало является составляющей детерминантного комплекса, который представлен внешней и внутренней детерминацией. Под термином «детерминация» понимается набор условий, факторов, причин, которые оказывают определенное воздействие на процессы, проходящие внутри и вовне у человека, а также на формирование продуктов когнитивного плана – внешняя и внутренняя детерминация. Внешняя детерминация обусловлена действием внешних причин, побудителей (типы профессий, типы макро и микросреды). Внутренняя детерминация отражает действие внутренних причин, которые определяют направленность действий субъекта вовне и создают условия для постоянного самоизменения (мотивационно личностная сфера, Я-полисфера). Таким образом, в нашем исследовании честолюбие как этическая характеристика выступает составляющей мотивационно-личностной полисферы детерминантного комплекса.

Этическое понимание честолюбия, как показывает теоретический анализ психологической литературы, имеет неоднозначный характер. Общим в понимании честолюбия выступает то, что оно, как нравственная детерминанта поведения человека, вне его отношений с другим людьми не проявляется. Анализ различных подходов к понятию честолюбия (А.Адлер [1], А.И.Розов [11], З.Фрейд [14], Х.Хекхаузен [15], К.Хорни [16] и др.) показывает, что оно не имеет четкого отнесения к одной из сторон – Добра или Зла. Этически-конструктивный или этически-деструктивный характер проявления честолюбия обусловлен выбором тех средств, с помощью которых человек добивается своих целей. В основе же такого выбора лежит общая этическая направленность человека. В результате имеется главное расхождение в оценке честолюбия: как достоинства или недостатка в психологической организации человека. Проведенное исследование личностных особенностей учащихся позволило экспериментально доказать, что честолюбие является позитивной этической характеристикой.

Для изучения личностных особенностей учащихся с высоким и низким честолюбием было проведено эмпирическое исследование. Испытуемыми выступили учащиеся среднего и старшего школьного возраста, а также студенты первого, второго, третьего и четвертого курсов. Возрастные границы составили диапазон от 11 лет до 21 года. Половое соотношение представлено 94 испытуемыми мужского пола и 214 испытуемыми женского. Общий объем выборки включал 308 человек.

На основе результатов диагностики учащихся с использованием авторской методики измерения честолюбия были выделены три группы: с высоким, средним и низким честолюбием. Данные группы сравнивались по характеру выраженности личностных характеристик и особенностей их развития. В качестве личностных характеристик рассматривались: личностные

черты (16-PF), этические черты (ДЗ), мотивационные компоненты (мотивации достижения и одобрения), компоненты системы самоотношения, способность к самоактуализации и локус контроля. Сравнение осуществлялось с помощью *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок, а также дисперсионного анализа (двухфакторный ANOVA). Использование дисперсионного анализа позволило установить характер влияния честолюбия на выделенные характеристики в длительной возрастной динамике (с 11 до 21 года).

По личностным чертам (16-PF) с помощью *t*-критерия Стьюдента было установлено, что честолюбие влияет на все основные блоки черт (интеллектуальный, эмоционально-волевой и коммуникативный). В интеллектуальном блоке изменения касаются следующих черт – факторов: М (мечтательность), Q1 (радикализм). Установлено, что чем выше честолюбие, тем выше радикализм и ниже мечтательность. В эмоционально-волевом блоке с увеличением честолюбия увеличиваются эмоциональная устойчивость (С) и сознательность (G). В коммуникативном блоке с увеличением честолюбия увеличиваются отзывчивость (А), доминантность (Е), смелость (Н) и дипломатичность (N).

С помощью дисперсионного анализа было установлено, что честолюбие влияет на следующие личностные факторы: А-отзывчивость ($F=3,61$, $p<0,028$), С-эмоциональная устойчивость ($F=5,11$, $p<0,006$), Е-доминантность ($F=5,88$, $p<0,003$), Н-смелость ($F=3,98$, $p<0,02$), М-мечтательность ($F=3,15$, $p<0,044$), Q1-радикализм ($F=6,96$, $p<0,001$). Также было установлено, что честолюбие напрямую не влияет на показатели G-сознательность и N-дипломатичность. Полученный результат мы объясняем тем, что значимые различия (по *t*-критерию Стьюдента) в представленности данных черт в группах с различным честолюбием обусловлены влиянием других факторов.

Таким образом, экспериментально показано, что наличие честолюбия уве-

личивает отзывчивость, эмоциональную устойчивость, доминантность, смелость, радикализм и снижает мечтательность.

Анализ взаимодействия таких факторов как честолюбие и возраст с выделенными личностными чертами не показал статистически значимого результата. Полученные данные позволяют сделать вывод, что в возрасте с 11 лет до 21 года характер влияния честолюбия на отзывчивость, эмоциональную устойчивость, доминантность, смелость, радикализм и мечтательность не меняется.

По этическим чертам (ДЗ) с помощью *t*-критерия Стьюдента было установлено, что при разных уровнях честолюбия имеются различия в показателях человечности и добра. При этом добро снижается при низком честолюбии, а человечность имеет наибольшую выраженность при среднем честолюбии. С помощью дисперсионного анализа было обнаружено значимое влияние на показатель Добра как возраста ($F=3,701$, $p<0,006$), так и честолюбия ($F=4,622$, $p<0,011$). Влияние происходит таким образом, что значение показателя Добро увеличивается с повышением честолюбия, но снижается с возрастом. Однако характер влияния честолюбия на добро в течение возрастного периода с 11 лет до 21 года не меняется.

Вместе с тем было обнаружено отсутствие статистически значимого влияния честолюбия и возраста на показатель человечности (ДЗ). Полученные результаты показывают положительный характер честолюбия, которое детерминирует увеличение положительных характеристик в духовной структуре, однако на общую человечность в человеке честолюбие влияния не оказывает.

С помощью *t*-критерия Стьюдента было установлено, что мотивация достижения повышается при повышении уровней развития честолюбия. Дисперсионный анализ показал: на мотивацию достижения значимо влияет честолюбие ($F=17,668$, $p<0,001$), не влияет возраст ($F=0,267$, $p<0,898$), но

их взаимодействие статистически достоверно ($F=2,520$, $p<0,046$). Анализ графиков показал, что при высоком честолюбии мотивация достижения снижается до 10–11-го класса, а затем резко увеличивается, а при низком честолюбии пик мотивации достижения приходится на 10–11-е классы с последующим снижением. Данный результат показывает, что честолюбие и мотивация достижения не являются идентичными образованиями – честолюбие выступает детерминантой мотивации достижений, а характер этой детерминации определяется возможностью личного выбора. Когда появляется возможность самостоятельного выстраивания жизненного сценария (студенческие годы), мотивация достижения честолюбивого человека резко возрастает, а нечестолюбивого резко снижается. Эти результаты объясняются механизмами внешней и внутренней детерминации, которые действуют по принципу психологического маятника: для жизненных достижений значение честолюбия возрастает, когда отходят на задний план внешние стимуляторы (учителя, родители и другие значимые лица).

С помощью *t*-критерия Стьюдента было установлено, что при увеличении честолюбия повышается как уровень интегрального самоотношения, так и всех его компонентов (самоуважение, аутосимпатия, ожидаемое отношение от других, самоинтерес). Дисперсионный анализ подтвердил влияние честолюбия на интегральный показатель самоотношения ($F=7,731$, $p<0,001$), а также на его отдельные компоненты: самоуважение ($F=7,779$, $p<0,001$), аутосимпатию ($F=7,665$, $p<0,007$) и самоинтерес ($F=6,882$, $p<0,001$). Однако характер влияния честолюбия на параметры самоотношения имеет свою специфику и соотносится с возрастным фактором. Данный вывод основан на наличии межфакторного взаимодействия честолюбия и возраста на шкалы интегрального самоотношения ($F=2,116$, $p<0,034$), аутосимпатии ($F=2,719$, $p<0,034$) и самоинтереса ($F=2,083$, $p<0,037$) (вли-

яние межфакторного взаимодействия на самоуважение обнаружено не было). Высокое честолюбие с возрастом приводит к увеличению данных параметров, низкое честолюбие с возрастом снижает их уровень. На ожидаемое отношение от других влияние честолюбия отсутствует ($F=2,116$, $p<0,122$), однако имеется влияние возраста ($F=2,856$, $p<0,024$) – то есть, чем старше человек, тем больше он ожидает позитивного отношения к себе от других людей.

Таким образом, механизм влияния честолюбия на самоотношение имеет следующую особенность: с возрастом высокое честолюбие способствует развитию самоотношения, а низкое честолюбие оказывает негативное влияние.

С помощью *t*-критерия Стьюдента установлено, что глобальные характеристики самоактуализации, имеют значимо более низкие значения в группе с низким честолюбием, то есть при низком честолюбии снижается целостность восприятия жизни (Компетентность во времени) и независимость личности (Поддержка). По аспектам самоактуализации обнаружена та же закономерность – при снижении честолюбия снижаются показатели самоактуализации. Изменения касаются восьми из двенадцати показателей. Чем выше честолюбие, тем выше готовность разделять ценности самоактуализирующейся личности и реализовывать их в поведении (ЦО и ГП); тем выше способность к рефлексии потребностей и чувств (Сз); выше самоуважение и самопринятие (Су и Спр); выше принятие собственной агрессивности как проявления человеческой природы (ПА); выше способность к установлению субъект – субъектных отношений (Кт) и творческое начало (Кр).

Дисперсионный анализ показал влияние честолюбия на компетентность во времени ($F=4,363$, $p<0,043$), ценностные ориентации ($F=13,257$, $p<0,001$), сензитивность ($F=4,282$, $p<0,016$), самоуважение ($F=16,589$, $p<0,001$), самопринятие ($F=4,458$, $p<0,041$) и принятие агрессии ($F=5,860$, $p<0,004$). Данный анализ также позволил

выделить отсутствие влияния возраста и его взаимодействия с честолюбием на характеристики самоактуализации.

Полученные результаты дают основание сделать следующий вывод: честолюбие выступает одной из детерминант развития самоактуализации, напрямую влияя на ее отдельные составляющие.

С помощью *t*-критерия Стьюдента было установлено, что в группе с высоким уровнем честолюбия наблюдается более высокая общая интернальность (Ио), интернальность в области достижений (Ид) и интернальность в области здоровья (Из). Дисперсионный анализ показал, что общая интернальность ($F=5,671$, $p<0,004$) и интернальность в области достижений ($F=5,618$, $p<0,004$) зависят от уровня честолюбия и не зависят от возраста и его взаимодействия с честолюбием. Полученные результаты показывают, что честолюбие выступает детерминантой интернальности личности, особенно в зоне ответственности за успехи, достижения: с повышением честолюбия увеличивается интернальный характер локализации контроля над жизнью.

Таким образом, экспериментально показано, что честолюбие увеличивает отзывчивость, эмоциональную устойчивость, доминантность, смелость, радикализм, добро, мотивацию достижений, самоактуализацию, интернальный локус контроля и снижает мечтательность. Кроме того, высокое честолюбие способствует развитию самоотношения, а низкое оказывает негативное влияние. Полученные результаты доказывают позитивную роль честолюбия в развитии личности.

Литература

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 291 с.
2. Большой толковый словарь современного русского языка: 180 000 слов и словосочетаний / Д. Н. Ушаков. – Москва: Альта-Принт, 2005. – 1239 с.

3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Русский яз. Медиа, 2007. – Т. 4. – 683 с.
4. История философии в кратком изложении / пер. с чеш. И.И. Богута. – М.: Мысль, 1997. – 590 с.
5. *Каверин С.Б.* Мотивация труда. – М.: ИАРАН, 1998. – 224 с.
6. *Маккей Х.* Как уцелеть среди акул: Опередить конкурентов в умении продавать, руководить, стимулировать, заключать сделки / Х. Маккей. – М.: Экономика, 1991 – 170 с.
7. *Питерс Т.* В поисках эффективного управления / Т. Питерс, Р. Уотермен. – М.: Прогресс, 1986. – 418 с.
8. *Попов Л.М.* Добро и зло в этической психологии личности / Л.М. Попов, О.Ю. Голубева, П.Н. Устин. – М.: ИП РАН, 2008. – 240 с.
9. *Попов Л.М. Кашин А.П. Старшинова Т.А.* Добро и зло в психологии человека. – Казань: Изд-во КГУ, 2000. – 176 с.
10. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.
11. *Розов А.И.* Стремление к превосходству как одно из основных влечений // Психологический журнал. – 1993. – Т.14, № 6. – С. 133–141.
12. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
13. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И.Ожегов и Н.Ю.Шведова. – М.: А ТЕМП, 2006. – 938 с.
14. *Фрейд З.* Психоаналитические этюды. – Минск: Попурри, 1997. – 606 с.
15. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1988. – 406 с.
16. *Хорни К.* Невроз и развитие личности. – М.: Смысл, 1998. – 488 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКЕ ВОЛЕЙБОЛА В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

М.Н. Чапурин, Н.Н. Кисапов, Е.Н. Симзяева

Ключевые слова: техника волейбола, личностно-ориентированный подход в обучении, физическое воспитание, методы проблемного обучения, принцип обобщения в обучении.

Новое педагогическое мышление, характерное для современного общества, предполагает создание необходимых и достаточных условий для максимального развития каждой личности через реализацию личностно-ориентированного подхода в образовании. Учеными и специалистами в области физической культуры разработана новая концепция, предполагающая непрерывное физическое образование на основе учета индивидуальных потребностей личности, различных социальных групп и общества в целом, переход от утилитарного использования ценностей физической культуры к развитию и учету индивидуальных возможностей и способностей каждого человека.

В соответствии с гуманистической тенденцией развития системы образования стратегической целью физического воспитания студентов вузов выступает формирование физической культуры личности.

Анализ учебной программы по дисциплине «Физическая культура» позволяет заключить, что усвоение представленного в ней содержания обучения является достаточным для достижения этой цели.

В педагогике всё более актуальным и научно разрабатываемым направлением становится рассмотрение педагогического процесса с позиций управления. С учетом сложности и динамичности управление педагогическими системами строится на идеях синергетики, предполагающими воз-

возможность достижения цели через создание определенной свободы в выборе образовательной траектории для каждого учащегося. С позиций синергетического подхода при организации физического воспитания студентов не следует полностью программировать его содержательные и процессуальные характеристики, а учитывать его основные тенденции и создавать необходимые объективные и субъективные условия для их эффективной реализации.

Результаты экспериментальных исследований, направленных на апробацию истинности идей «гуманистической педагогики» говорят о том, что учет ценностных ориентаций студентов в сфере физической культуры позволяет создать оптимальные условия для актуализации, стимуляции и самодвижения студентов к общекультурному, профессиональному и физическому развитию

Наряду с этим, результаты исследования традиционной практики физического воспитания свидетельствуют о низком уровне развития основных компонентов физической культуры личности. Студенты осознают личностную и социальную значимость занятий физическими упражнениями, но это не отражается в их поведении. Факторами, препятствующими включению в занятия физическими упражнениями, является слабая вооруженность студентов знаниями, умениями и навыками физкультурно-спортивной деятельности. Ограниченный объем двигательной активности в форме физических упражнений выступает, в свою очередь, основной причиной низкого уровня развития физических качеств и функциональных возможностей организма большинства студентов.

Во многом это связано с тем, что традиционные подходы к физическому воспитанию студентов не способны содержательно и технологически обеспечить реализацию личностно-ориентированного подхода. Физическое воспитание осуществляется одновременно и одинаково для всех студентов без учета их способностей и интересов

в области физкультурно-спортивной деятельности. В настоящее время сложилась такая ситуация, когда решение правильно определенных целей, задач и усвоение адекватного им содержания физического воспитания характеризуется низкой практической эффективностью, что связывается с недостатками в их процессуальном обеспечении. Это проявляется в нерациональном выборе средств, методов и форм обучения, видов занятий.

Педагогическая практика свидетельствует, что аналитическое изучение приемов, составляющих содержание техники волейбола, осуществляется при значительных затратах времени, усилий как обучаемых, так и преподавателя, и не позволяет усвоить их на должном уровне. Отсутствие у студентов системных представлений об объективно существующих горизонтальных и вертикальных связях между изучаемыми элементами техники, характерное для традиционного подхода к обучению, ограничивает: 1) возможности переноса усвоенного ранее опыта при овладении новыми элементами; 2) творческого построения двигательных действий с учетом конкретных условий соревновательной деятельности.

Между тем современный этап развития образования, в том числе и в области физической культуры, характеризуется тенденцией к интеграции знаний, исходящей из философского принципа системного познания и преобразования действительности.

Анализ научно-методической литературы показывает, что для традиционной практики обучения характерно существование противоречия между целостным, системно организованным содержанием техники волейбола и аналитическим подходом к обучению технических приемов, без учета существующих между ними структурно-логических связей, не позволяющим реализовать дидактический потенциал положительного переноса между разучиваемыми двигательными действиями. В результате студенты, не умея выделять общее, что присуще всем приемам или группам приемов,

не в состоянии в полной мере использовать эффект положительного переноса знаний и умений выполнения одного элемента или приема на овладение другими приемами.

Реализация принципа обобщения в обучении технике волейбола позволяет разрешить это противоречие. Это предполагает, с одной стороны, структурирование ее содержания с учетом общего и частного, с другой – развертывание этого содержания в учебно-познавательной деятельности в направлении от общего к частному, от базовых, общих для всех технических приемов, элементов к конкретным формам их проявления. Реализация этих задач обеспечивает степень методологической целостности обучения технике волейбола, способствует ее целостному системному видению, формированию двигательных умений и навыков высокой степени обобщенности на основе усвоения общих, инвариантных признаков изучаемых технических приемов, формированию ориентировочной основы обобщенного типа. Усвоение содержания обучения с учетом соотношения общих и частных элементов обеспечивает, благодаря развитию способности к обобщению, возможности самостоятельной ориентировки при изучении относительно нового учебного материала. Обучаемые выделяют в его содержании наиболее общие, базовые элементы, которые были уже ранее усвоены, и концентрируют свое внимание на овладении элементами частного характера, являющиеся действительно новыми, незнакомыми по отношению к их прошлому опыту.

Передовая педагогическая практика показывает высокую эффективность процесса обучения, осуществляемого через восхождение от общего, абстрактного понятия к конкретным формам его проявления. Реализация такого подхода способствует, как утверждают психологи, развитию творческого мышления вследствие формирования умений анализа, сравнения и обобщения и способности к целостному системному видению учебного материала.

Несмотря на большие дидактические возможности принципа обобщения, в практике обучения двигательным действиям по-прежнему преобладает аналитический подход, когда изучение отдельных элементов техники вида спорта осуществляется без раскрытия их места в целостной системе.

Одной из причин сложившейся ситуации является недостаточная исследованность частно-методических аспектов реализации принципа обобщения в обучении двигательным действиям, в которых предлагаются обучение системе двигательных действий, входящих в содержание вида спорта, начинать с освоения общих структурных единиц для всех или большинства действий с последующей детализацией в зависимости от специфики конкретного действия. Данные комплексные методики обучения двигательным действиям разрабатываются на основе анализа техники изучаемых упражнений с выявлением общих структурных единиц двигательных действий и дублирующей информации. При условии реализации принципа обобщения в обучении, общее количество изучаемых элементов сокращается почти вдвое по сравнению с традиционной методикой. У обучаемых формируется целостное представление о системе двигательных действий, составляющих содержание данного вида спорта.

При комплексном обучении технике волейбола на основе непосредственного взаимодействия логически сопряженных в игре технических приемов и рациональной последовательности изучения технических приемов в волейболе, рекомендуется опираться на два принципа:

1. Принцип структурного обеспечения движений, который предполагает предварительное формирование двигательных структур, сходных по форме и механизму с изучаемыми техническими приемами через использование подводящих упражнений, что позволяет сформировать у занимающихся перед началом изучения или совершенствования технического приема

навыки выполнения необходимых движений, которые входят в их содержание.

2. Принцип стандартности форм движения, предполагающий объединение однородных элементов технических приемов в блоки и представлять такие блоки в виде организованной системы с целью последующей стандартизации отдельных движений при освоении комплекса технических приемов игры. Выделение подобных блоков стандартных двигательных форм дает возможность:

1) изучать технические приемы по составляющим их частям, так как освоение технических приемов проходит более успешно при использовании расчлененного метода;

2) при дальнейшем объединении изученных частей в единый технический прием повысить качество его освоения в целом;

3) снизить затраты времени на освоение каждого технического приема.

Для традиционной практики физического воспитания студентов характерно противоречие между необходимостью предварительной вооруженности знаниями ориентировочной основы разучиваемых технических приемов и преимущественной ориентацией учебного процесса на отработку их исполнительской части, при которой функции управления и контроля построения двигательных действий остаются за преподавателем.

Концептуальные положения физиологической теории построения движений, психологической теории поэтапного формирования действий и понятий и разработанные с их учетом качественно новые подходы к обучению двигательным действиям позволяют разрешить это противоречие. Реализация этих подходов предполагает решение двух задач:

1) разработку ориентировочной основы технических приемов, составляющих содержание техники вида волейбола, включая:

а) определение сущности двигательной задачи;

б) определение фазового состава двигательного действия с выделением частных задач, решаемых каждой операцией;

в) установление условий, выполнение которых необходимо и достаточно для решения частных задач и двигательной задачи в целом;

г) определение характера субъективных ощущений, отражающих правильность выполнения каждого из условий;

2) выбор средств, методов и форм организации учебно-познавательной деятельности, адекватных особенностям содержания ориентировочной основы технических приемов в конкретном виде спорта.

Для традиционной практики физического воспитания характерно противоречие между высокими требованиями к вариативности применения технических приемов в волейболе и преимущественным использованием репродуктивных методов обучения, не позволяющих сформировать у обучаемых готовность к их творческому применению с учетом вариативных условий конкретных игровых ситуаций.

Проблемное обучение обладает высоким дидактическим потенциалом для разрешения этого противоречия. Эффективность его применения в обучении студентов технике волейбола определяется качеством решения двух взаимосвязанных задач:

1) отбора и дидактической трансформации содержания техники волейбола в систему учебных проблем;

2) развертывание этого содержания в учебно-познавательной деятельности студентов.

Сущность проблемного обучения заключается в организации преподавания и учебно-познавательной деятельности в соответствии со структурой познавательного цикла на этапах: создания проблемной ситуации, постановки проблемы, выдвижения и обоснования гипотезы, ее доказательства, решения проблемы и его проверки. В целом, идеализированная структура проблемного обучения схематически представляется как система звеньев,

каждое из которых состоит из соответствующей задачи и полного цикла её решения, включая получение результата и введения его в систему ранее усвоенных знаний.

Применение проблемного обучения вносит существенные изменения в качество усвоения знаний как ориентировочной основы разучиваемых способов деятельности. Во-первых, они отличаются системным характером, поскольку рождаются из стремления разрешить проблемную ситуацию, непрерывно восходя от менее полного знания к более полному.

Во-вторых, они отличаются действенным характером, поскольку формируются не сами по себе, а в связи с регулируемым посредством их способами деятельности. Проблемное обучение приводит не только к открытию и усвоению новых знаний, но и способствует формированию умений творческого их применения в решении учебных проблем. При обучении проблемного типа студент открывает и усваивает учебную информацию в процессе регулирования личностно значимых действий.

В педагогической литературе выделяются четыре метода проблемного обучения (информационно-рецептивный метод, репродуктивный метод, частично-поисковый и исследовательский методы) и четыре уровня осуществления проблемного обучения в вузе:

1) преподаватель сам показывает противоречие, формулирует проблему, разрешает её, воспроизводя поиск решения, выдвижение гипотез, их обоснование и проверку;

2) противоречие и проблема формулируются преподавателем, разрешение проблемы происходит совместно со студентами;

3) противоречие и проблема формулируются преподавателем, решение студенты находят самостоятельно;

4) имеются неупорядоченные данные. Перед студентом ставится задача: сформулировать проблему и разрешить её.

С переходом с низшего на высший уровень увеличивается степень самосто-

ятельности студентов и, соответственно, изменяется роль и ограничивается участие преподавателя в решении проблемных задач.

Проблемное обучение обладает высоким дидактическим потенциалом по отношению к стратегической цели формирования личности студента. Необходимым условием эффективной реализации этого потенциала выступает применение проблемного обучения в сочетании с другими типами обучения.

В традиционной практике физического воспитания обучение техническим приемам волейбола осуществляется преимущественно в рамках групповой организационной структуры учебного процесса, при которой один преподаватель одновременно обучает группу студентов. Это приводит к возникновению и проявлению противоречия между значимостью поступления обучаемым непрерывной обратной информации о качестве усвоения технических приемов волейбола, для повышения эффективности управления процессом обучения и невозможностью реализовать это требование в рамках групповой организационной структуры учебного процесса.

В целом, анализ научно-методической литературы по исследуемой проблеме показывает, что вопросы технологического обеспечения реализации личностно-ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе углубленного изучения волейбола как избранного ими вида спорта для занятий в спортивных отделениях являются мало исследованными. Поэтому, эффективная реализация личностно-ориентированного подхода в физическом воспитании студентов предполагает внесение соответствующих научно-обоснованных изменений в содержательное и процессуальное обеспечение, в том числе, разработку теоретического и технологического аспекта обучения студентов двигательным умениям и навыкам, составляющим содержание техники волейбола. ■

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В.Швецова

Ключевые слова: модель, процесс развития, патриотическое воспитание, развитие личности дошкольника и младшего школьника, ценности.

В научной литературе имеется несколько подходов к определению понятия «модель». Модель – это схема, на основе которой возможно последующее воспроизведение того или иного процесса, а также осуществление возможного сравнения, сопоставления в последующих исследованиях и сложных психолого-педагогических проблемах.

Моделирование как метод научно-го познания объединяет теоретическое и эмпирическое, индукцию и дедукцию и находит освещение в трудах В.Г.Афанасьева, С.И.Архангельского, Б.А.Глинского, Б.С.Гершунского, Н.В.Кузьминой, И.Б.Новика, Т.И.Шамовой и других. Метод моделирования используется в педагогике для определения качеств или улучшения характеристик.

В философии модель определяется как система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования. Отмечается, что ни одна модель не может претендовать на универсальность: по мере исследования объекта структура модели может видоизменяться, некоторые элементы могут быть удалены или, наоборот, добавлены извне.

По мнению В.А.Сластенина, «при моделировании прибегают к изучению и разработке вспомогательной искусственной или естественной системы: а) находящейся в некотором объективном соответствии с предметом познания; б) способной замещать его в определенных отношениях; в) дающей, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте. Необычайная сложность социальных, в том числе педагогических процессов, их зависимость от огромного числа переменных, отражающих внешние условия и состояние созна-

ния людей, очень осложняют построение модели и ее использование» [12].

В научной литературе понятие «процесс» трактуется и как ход какого-либо явления, последовательная смена состояний, стадий развития, и как совокупность последовательных действий для достижения результата, и как закономерная, последовательная смена следующих друг за другом моментов развития.

Наше исследование опирается на процессуальный подход в развитии личности, разработанный С.Л.Рубинштейном: психическое функционирует непрерывно, эта непрерывность обеспечивается органическим единством осознанно-неосознанного (бессознательного). Непрерывность наиболее значима для такого качества психики, как процессуальность (т.е. для процесса). Непрерывность психики объективно определяют его ведущей ролью в саморегуляции всей жизни людей.

В психологии проводится различие между изменением и развитием личности (К.А.Абульханова-Славская). В процессе развития личности особую роль играет внутренняя активность субъекта: развитие осуществляется не в ходе имманентного развертывания в индивиде каких-то психических сил, не выступает оно и в результате стихийно совершившихся перестроек психической организации. Предпосылки внутреннего развития личности связаны, в частности, со способностью человека вырабатывать и изменять отношение к самому себе, переоценивать и видоизменять свой опыт, взглянуть на себя со стороны, как бы «другими глазами».

Понятие «развитие» в отличие от простого изменения обладает признаком необратимости, направленности и закономер-

ности происходящих изменений. В науке развитие рассматривается как сложный процесс движения от простого к сложному, от низшего к высшему, движение по восходящей линии от одного качественного состояния к другому. В процессе развития происходит духовное изменение во всех значимых для личности сферах: в деятельности, в отражении окружающей действительности, в познавательных процессах.

Любое развитие подразумевает необходимость разработки его моделей. В частности академик В.Г.Афанасьев считает: «...моделирование – непрерывный процесс, не ограничивающийся, как правило, одной обособленной моделью. Это, скорее, последовательная разработка серии сменяющих друг друга моделей, что обеспечивает все большее приближение модели к моделируемому оригиналу» [2].

В работах В.А.Штоффа под моделью понимается такая «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [14]. По мнению И.Б.Новик: «познать объект – значит смоделировать его». Моделирование в этом смысле охватывает все познание по широте, но не исчерпывает его по глубине [8]. Согласно исследованиям В.В.Никандрова, «основными отличительными особенностями модели, позволяющими предпочесть ее изучаемому объекту, выступают ее меньшая сложность по сравнению с объектом и наглядность» [9].

Исходя из этого, последовательность разработки модели является собой конкретное проявление движения познания от относительной истины к абсолютной. По мнению В.С.Швырева, моделирование находится во взаимосвязи с творческим процессом и в этой связи рассматривает модель как играющую формообразующую функцию при исследовании научных гипотез: «...она органически связана с экспериментом, создается для исследования в

эксперименте, не может быть понята вне связи с экспериментом» [13].

Теоретический анализ исследований позволил нам выделить в процессе моделирования несколько этапов:

- поиск модели на эвристической основе с использованием интуиции исследователя;
- проверка модели на основе понятийного аппарата;
- прагматическая проверка модели;
- проверка модели на соответствие общим научным представлениям.

При моделировании необходимо учитывать соответствующие принципы: наглядность, определенность, объективность, которые определяют возможности, тип модели, функции в педагогических исследованиях.

Так, В.И.Михеев считает, что широкое распространение метода моделирования в педагогических исследованиях связано с многообразием его гносеологических функций. Изучение педагогических явлений и процессов на специальном объекте – модели является промежуточным звеном между субъектом – педагогом-исследователем и предметом исследования [7]. В.Г.Афанасьев считает, что достоинство моделирования состоит также в том, что оно позволяет изучать системы, еще не существующие в действительности, которые должны быть созданы [2].

Итак, метод моделирования – это создание идеальной, с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо ее части.

Для исследования проблемы патристического воспитания дошкольников и младших школьников на основе народных, национальных и региональных традиций в ходе совместной деятельности учителей начальных классов, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, детей и родителей потребовало разработки и внедрения в педагогический процесс структурно-содержательной модели пат-

риотического воспитания детей, начиная с дошкольного возраста.

В нашем исследовании мы избрали структурно-содержательную модель, имитирующую внутреннюю организацию структуры оригинала, что обусловлено следующими обстоятельствами:

– для выявления сущности объекта необходимо раскрыть его структуру;

– структурные модели могут иметь различный уровень абстрактности, обобщенности и применимости;

– каждому оригиналу может быть создано несколько структурных моделей, что позволяет изучать разные уровни структуры объекта.

Системообразующим звеном структурно-содержательной модели является организация патриотического воспитания дошкольников и младших школьников в ходе совместной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей начальных классов, детей и родителей. Здесь нами формируются следующие задачи:

– создание педагогических условий для организации патриотического воспитания и личностного развития детей;

– развитие чувств и способностей у детей проявлять любовь к Отечеству в различных видах деятельности;

– формирование понятий на основе народных, национальных и региональных традиций, необходимых для проявления патриотизма в различных видах деятельности (познавательной, коммуникативной, игровой, художественно-эстетической, трудовой и др.).

В теоретических исследованиях отечественных ученых отмечается, что процессы обучения и воспитания детей осуществляются не сами по себе, а в ходе деятельности, и имеют соответствующее содержание. Таким образом, между обучением, воспитанием и развитием человека всегда стоит деятельность.

Опираясь на теоретические исследования отечественных педагогов и психо-

логов, мы считаем, что построение процесса патриотического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста должно осуществляться на основе личностно-ориентированного и аксиологического подходов. Так, Э.Ф.Зеер определяет личностно-ориентированный подход как «... становление духовности личности, позволяющей ей реализовать свою природную, биологическую и социальную сущность. Целью воспитания является создание условий для удовлетворения потребности быть личностью духовно богатой, нравственно устойчивой, психически здоровой» [4]. Автор выделяет существенные признаки личностно-ориентированного подхода в образовании на основе обобщения современных разработок: главная цель обучения – развитие личности обучающегося; личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса; ведущими мотивами образования, его ценностью становится саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения; формирование прочных знаний, умений и навыков становится условием обеспечения компетентности личности; полноценная компетентность обучающегося обеспечивается путем включения его субъективного опыта; целью личностно-ориентированного образования становится развитие самостоятельности, ответственности, устойчивости духовного мира, рефлексии.

По мнению И.Я.Зимней наиболее важными признаками личностно-ориентированного подхода являются: организация субъект-субъектного взаимодействия; создание условий для самоактуализации личности; активизация обучаемого; обеспечение единства внешних и внутренних мотивов обучаемого; получение удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими обучаемыми. В качестве ключевого понятия для характеристики личностно-ориентированного подхода она выделяет «субъектный опыт» [5].

У А.К.Осницкого в содержание субъектного опыта входят такие черты как: цен-

ностный опыт; опыт рефлексии; знания в области человековедения, знания в сфере общения и др. [10, 11]. В исследованиях Н.А.Алексеева и В.В.Серикова выделяются «личностные функции»: коллизийная, рефлексивная; смыслотворческая; ориентирующая; творчески-преобразующая; самореализующая [1]. В трудах Е.В.Бондаревской личностные структуры характеризуются как «... проявление деятельности сознания (функции сознания), которые регулируют, управляют мыслительной деятельностью человека, определяя его поведение на личностном уровне. Благодаря деятельности личностных структур сознания реализуется феномен «быть личностью», то есть умение проявлять собственные смыслы и управлять ими, выстраивая в соответствии с гуманистическими требованиями» [3]. Она выделяет такие функции личностных структур как контроль, критичность, рефлексивность, коллизийность, мотивирование, опосредование, ориентирование, автономность, смыслотворчество, самоактуализацию, обеспечение уровня духовности жизнедеятельности.

Исходя из этого, личностно-ориентированное воспитание – это процесс обеспечения и сохранения физического здоровья ребенка, развитие природных способностей – ума, чувственности, потребности в деятельности, овладение опытом общения, понимания природы искусства. Таким образом, идеи целостности, единства личностного и культурного развития человека положены в основу такого подхода, в котором фактором развития является воспитательная система, а системообразующим признаком – отечественная национальная культура, культура своего народа, своей малой родины.

Одной из ключевых идей модернизации современного образования является аксиологическая идея. Аксиология – это учение о ценностях, обобщенные устойчивые представления о предпочитаемых благах, объектах, значимых для человека, являющихся предметом его желаний, стремлений, инте-

реса. Обосновывая философско-методологические принципы или метапринципы педагогики, Е.В.Бондаревская, В.А.Сластенин и др., в качестве определяющих называют: аксиологический, культурологический и гуманистический принципы.

Педагогическая аксиология – наука о ценностях образования, в которых представлена система значений, принципов, норм, идеалов, регулирующих взаимодействие в образовательной сфере и формирующих отношение личности к ценностям человека и общества.

Ценность служит основой и фундаментом человеческой культуры, в том числе и педагогической культуры, задавая основополагающие социальные и индивидуально-личностные ориентиры, придавая устойчивость личности воспитателя и воспитанника, определяя принципы их поведения, направляя интересы и потребности, регулируя мотивационную сферу.

Ценность – это реальная преобразующая сила, возвышающая значение универсальной деятельности. Знание, которое рассматривается вне аксиологического контекста, превращается в безличную информацию, утрачивает свою воспитательную функцию, ведет к утрате нравственно-духовной ответственности личности за сформировавшуюся у нее картину мира. Ценность – это критерий совершенства; она обеспечивает необходимыми средствами оценочно-ориентационную сторону деятельности личности, этим позволяя человеку полноценно осуществить свой жизненный выбор, что является основой воспитания.

В научно-педагогической литературе выделяются следующие принципы аксиологического анализа педагогических ценностей:

– историко-педагогический, предполагающий выделение базисных, устоявшихся норм и идей, апробированных и традиционно принятых педагогической наукой и практикой;

– инновационный, предполагающий вычленение продуктивных инновацион-

ных педагогических идей, новых ценностей образования и педагогической деятельности. Нам представляется наиболее целесообразно сочетание этих принципов в их внутренней диалектической противоречивости.

В качестве основного методологического требования при построении педагогической модели воспитательного процесса детей дошкольного и младшего школьного возраста, на основе народных, национальных и региональных традиций, выступает требование целостного охвата процедурой выбора всех основных компонентов воспитательной работы: ее принципов, целей, содержания, возможностей системы методической работы, особенностей влияния на воспитательный процесс внешних условий.

Процесс формирования патриотических чувств сложный и длительный. Он должен проходить в системе, комплексно и начинаться с понимания и определения общей задачи. Системный подход предполагает преемственность процесса. В связи с этим мы рассматриваем вопросы организации патриотического воспитания и формирования патриотизма в единстве всех его участников: педагогических коллективов, дошкольных образовательных учреждений и семьи.

Особенностью данной модели является наличие следующих взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, деятельностно-процессуального и рефлексивного, связанных с выполнением установленных функций:

функции целевого блока:

стимулирующая, предполагающая использование различных стимулов, вызывающих формирование потребностей и мотивов деятельности с учетом личностных качеств;

ценностно-ориентированная, обеспечивающая создание условий для самостоятельной ориентации личности в образовательном пространстве, выбор деятельности, наиболее полно отвечающей потребностям,

склонностям, способностям и интересам саморазвивающейся личности;

функции содержательного блока:

аксиологическая, создающая условия для введения детей в мир ценностей и оказывающая им помощь в выборе личностно значимой системы ценностей;

развивающая, обеспечивающая развитие и оптимизацию совместной познавательно-игровой деятельности на основе рефлексии;

интегрирующая, объединяющая и координирующая знания и виды детской деятельности в области воспитания;

компенсаторная, предоставляющая возможности и средства самоосуществления, удовлетворения актуальных потребностей личности ребенка в самовыражении, получении признания;

функции деятельностно-процессуального блока:

ориентационная, создающая условия для обеспечения самоопределения личности в различных сферах жизнедеятельности и построения личностных планов за счет выявления и реализации индивидуальных возможностей;

кооперативная, обеспечивающая объединение и координацию образовательных задач и участников образовательного процесса;

коммуникативная, гарантирующая активный обмен информацией между равноправными участниками общения.

функции рефлексивного блока:

рефлексивная, обеспечивающая развитие самосознания и регуляторов поведения, начиная с дошкольного возраста;

коррекционная, создающая возможности для учета индивидуальных способов деятельности, осуществляющая коррекцию возникающих затруднений;

реабилитационная, ориентирующая педагогов на восстановление уверенности воспитанников в своих возможностях посредством обеспечения удовлетворения ими воспитательным процессом в результате различных педагогических форм организации обучения;

социальная, обеспечивающая условия равенства прав субъектов в совместной деятельности за счет осознания индивидуальной самооценности субъектов.

В представленной структурно-содержательной модели инструментарий по организации, поддержанию и корректировке процесса патриотического воспитания детей в ходе совместной деятельности педагогов, детей и родителей представлен общими методами и организационными формами, входящими в деятельностно-процессуальный блок. Общие педагогические методы, будучи способами достижения поставленной цели, выступают в качестве способов организации эффективного совместного патриотического воспитания в семье и образовательном учреждении. В модели нами представлены следующие методы педагогического процесса: формирование национального самосознания личности дошкольника и младшего школьника, педагогическое просвещение родителей по изучению народных, национальных и региональных традиций и освоению опыта народной педагогики; исследовательский метод (эксперименты, прогнозирование, моделирование); метод педагогического стимулирования (поощрение, моральное воздействие словом, создание ситуаций успеха).

В модели представлены общие формы организации педагогического процесса: фронтальная, групповая, микрогрупповая, парная. Контрольно-оценочный блок связан с рефлексивной деятельностью и направлен на реализацию задачи патриотического воспитания ребенка и формирования представлений о собственных возможностях, на фиксацию положительных достижений, возникающих в процессе реализации программы воспитания, на стимулирование нравственного развития дошкольника и младшего школьника. Разработанная нами модель патриотического воспитания дошкольников и младших школьников должна эффективно функционировать при реализации в воспитательном процессе

комплекса определенных педагогических условий.

Под понятиями «формирование патриотизма» и «патриотическое становление личности ребенка» мы понимаем процесс овладения им общечеловеческими нормами нравственности, формированием внутренней системы моральных регуляторов поведения, способность измерять свои поступки и поведение гуманистическими критериями, воспитание убежденного патриота с опорой на национальные и общечеловеческие ценности и исторический, воспитательный опыт народа, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом и защищать его интересы.

Метод моделирования указывает путь к дальнейшим исследованиям, проверке эффективности модели на практике, установлению степени её соответствия реальным закономерностям развития системы воспитательной работы в образовательных учреждениях на основе нового подхода к воспитанию патриота с дошкольного и младшего школьного возраста в тесном взаимодействии с семьей. Педагогическая модель патриотического воспитания дошкольников и младших школьников позволяет выявить пути совершенствования воспитательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, школе и семье в современных условиях.

В нашей дальнейшей работе предусмотрена проверка эффективности предложенной педагогической модели и комплекса педагогических условий патриотического воспитания дошкольников и младших школьников.

Литература

1. *Алексеев, Н.В.* Конкретная педагогика личностно-ориентированного образования / Н.В. Алексеев. – Тюмень: ТГУ, 1995. – Ч. I.
2. *Афанасьев, В.Г.* Моделирование как метод исследования социальных систем // Системные исследования: Методологические проблемы / В.Г. Афанасьев. – М.: Наука, 1999.

3. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 3.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1997.
5. Зимняя И.Я. Педагогическая психология / И.Я. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
6. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Наука, 1980.
7. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории изменений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: Мысль, 2004.
8. Новик И.Б. О моделировании сложных систем: Философский очерк / И.Б. Новик. – М.: Наука, 1965.
9. Никандров, В.В. Метод моделирования в психологии / В.В. Никандров. – СПб: СПбГУ, 2003.
10. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъективной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
11. Осницкий А.К. Проблемы психического здоровья и адаптации личности / А.К. Осницкий. – М.: Серебряный век, 2004.
12. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин. – М.: Мысль, 2002.
13. Швырев, В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В.С. Швырев. – М.: Наука, 1978.
14. Штоф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штоф. – М.: Наука, 1966. ■

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ДОСТИЖЕНИЯ СТАБИЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Л.Д.Межеричкая

Ключевые слова: идентичность, психологические средства, стабильность.

Создание условий для формирования целостной, полноценно функционирующей личности – устойчивой, автономной, но в то же время открытой для роста и развития, является одной из проблем современного высшего образования. **Актуальность** исследования обусловлена тем, что в обществе существует запрос на качественное образование, способствующее достижению стабильной позитивной идентичности студентов уже в процессе обучения в вузе. Достижение идентичности, т.е. личностной целостности при сохраняющихся возможностях ее динамики и развития, признается в психологической науке критерием сформированности личности. В процессе достижения личностной идентичности человек осознает свою уникальность, границы своей личности, своего Я, свои возможности и жизненные перспективы, источники самоуважения и самоуверенности [2, 3, 4]. Формирование стабильной идентичности становится необходимым условием развития личности,

ее продуктивности, творческой направленности, открытого ответственного сознания. Этот процесс значим не только для отдельной личности, но и для развития общественных связей и гуманизации всех институтов общества.

В предпринятом исследовании **идентичность** определяется как постоянная, динамичная, связанная с биологическим и социальным контекстом существования индивида гипотетическая структура, элементами которой являются самоопределения – принятые человеком представления и суждения относительно себя и своей жизни [1, с.23]. Для выполнения задачи формирования стабильной личностной идентичности важным является рассмотрение и выбор из арсенала практической психологии адекватных психологических методов, диагностирующих состояние идентичности, и средств, оказывающих помощь в обучении навыкам создания стабильных состояний. **Объектом** исследования явился процесс становления личност-

ной идентичности студентов медицинского и педагогического вузов. **Предметом** исследования выступали средства, детерминирующие процесс достижения стабильной личностной идентичности студентов в период обучения в вузе. **Цель** исследования заключалась в выявлении психологических средств достижения стабильной личностной идентичности студентов в период обучения в вузе. **Гипотеза** выразилась в предположении, согласно которому достижение стабильной личностной идентичности у студентов в период обучения в вузе, будет более успешным при условии применения в данном процессе индивидуальных (беседа, монодрама) и групповых (психодрама, гештальт-подход) средств психологического воздействия.

Цель работы определила основные **задачи** исследования:

1) выявить специфику личностной идентичности у студентов медицинских и психологических специальностей вузов, определить ее структурные компоненты и содержательные характеристики;

2) установить взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями личности студентов и структурными компонентами идентичности;

3) экспериментально определить динамику структурных компонентов личностной идентичности и описать влияние групповых и индивидуальных средств воздействия на процесс достижения личностной идентичности у студентов медицинских и психологических специальностей.

Методы исследования. В число эмпирических методов вошли: стандартизированное наблюдение, формирующий эксперимент, психологическое тестирование (батарея методик на исследование смысло-жизненных ориентаций, личностных черт и характеристик личностной идентичности: методика смысло-жизненных ориентаций (СЖО) в модификации Д.А.Леонтьева, тест эго-идентичности (стандартизированное интервью Э.Эриксона-Дж.Марсиа),

минимизированный вариант в модификации Г.Аминева; шкала социального интереса Дж.Крэндалла SIS; тест установок личности на себя «Кто Я?» М.Куна, Т.Макпартлэнда. Также применялись интерпретационно-описательные методы – количественный и качественный анализ полученных данных; методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, непараметрический критерий различий (Т-критерий) Вилкоксона, однофакторный дисперсионный анализ для связанных выборок. Статистический анализ данных был проведен с помощью пакетов прикладных программ для ПЭВМ (Excel, SPSS).

Организация, база и этапы исследования. Базой исследования явились Новосибирская государственная медицинская академия, Новосибирский государственный педагогический университет. Участниками исследования были студенты, получающие высшее образование по специальностям «лечебное дело», «психология». Объем выборки составил 60 человек. В пилотажном исследовании участвовало 115 человек – студенты медицинского, педагогического, технического университетов в возрасте от 17 до 28 лет. Исследование проводилось в 2003–2007 гг. и состояло из трех этапов.

На первом этапе (2003–2004 гг.) осуществлялась теоретическая разработка проблемы на основе изучения философской, психологической, педагогической, социологической литературы, определялись гипотеза, цели, объект, предмет и методы исследования, формировался банк диагностических методик, проводилось пилотажное исследование, проверяющее обоснованность выбранных методик.

На втором этапе (2005–2006 гг.) разрабатывался план и определялась база проведения эксперимента. Проводилось экспериментальное исследование по изучению влияния индивидуальных и групповых психологических средств на формирова-

ние стабильных характеристик личностной идентичности студентов вузов. Осуществлялся качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

На третьем этапе (2006–2007 гг.) обобщались, анализировались и обсуждались основные результаты теоретического и практического исследования, были сформулированы основные выводы.

Обоснование методов. К индивидуальным психологическим средствам, влияющим на становление личностной идентичности у лиц возраста юности, обучающихся в вузе, были отнесены консультации, основными методами которых выступили недирективная беседа и метод монодрамы; групповыми психологическими средствами явились занятия психотренинговой группы, основными методами которой были психодрама и гештальт. Инструменты беседы (принятие, подстройка, техники активного слушания, открытые вопросы) формируют атмосферу доверия и открытости, помогают осознанию изменения актуального состояния. Монодрама, являясь индивидуальным вариантом применения психодраматического метода, позволяет исследовать существующие психологические трудности самоидентификации и углублять межличностное взаимодействие в действии – через разыгрывание значимых жизненных ситуаций и внутренних конфликтов. Инициатива при этом идет от консультируемого, который является постановщиком и одновременно исполнителем всех значимых ролей. Под руководством психолога он реализует в творческом моделировании новые формы и стратегии поведения через разыгрывание реальных или потенциально существующих жизненных ситуаций. Для занятий в группе была выбрана психодрама, как межличностный гуманистический метод, основанный на взаимодействии людей и развивающий спонтанность – способность человека создавать самопроизвольные ответы и формы поведения, адекватные появляющимся ситуациям. Становление

идентичности – это творческое соединение внешних ролей и внутренних самоописаний в согласованную систему. Психодраматический метод позволял моделировать и материализовывать в группе разнообразные системы самоописаний участников, при необходимости терапевтически изменяя их.

Метод гештальта ориентировал личность на расширение осознания, развитие автономности и ответственности за свои выборы и поведение. Участники учились отделять «фигуру» (важные и значимые взаимоотношения и события своей жизни) от «фона» (менее важной информации) и обнаруживать свои «незавершенные гештальты» – незаконченные дела, отношения, противоречивые мысли и чувства.

Описание эксперимента. Были созданы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы студентов, последняя была разделена на две подгруппы. В подгруппу 1 (ЭГ1) вошли студенты, к которым применялись индивидуальные психологические средства в форме психологических консультаций. К участникам подгруппы 2 (ЭГ2) применялись групповые психологические средства в форме занятий в психотренинговой группе, основными методами которой были психодрама и гештальт. В КГ психологическое воздействие не применялось. До начала и по окончании эксперимента все участники КГ, ЭГ1, ЭГ2 выполнили батарею психологических тестов. Влияние психологических средств оценивалось по изменению показателей содержательных и структурных (когнитивного, эмоционального, ролевого) компонентов личностной идентичности. К когнитивному компоненту были отнесены показатели *Локус контроля Я* методики СЖО и *Мораторий* теста эго-идентичности Э.Эриксона-Дж.Марсиа; к эмоциональному компоненту – показатели *Процесс жизни* теста эго-идентичности и шкалы *Социальный интерес* Дж.Крэндалла; ролевой компонент выражался через *Личные роли* и *Социальные роли* теста «Кто я?» М.Куна, Т.Макпартлэнда.

Таблица 1

**Оценка достоверности сдвига содержательных показателей структуры
личностной идентичности до и после применения индивидуальных средств
психологического воздействия**

Сравниваемые параметры	Показатели	
	T эмпирическое (Тэмп)	Принимаемая гипотеза
Процесс жизни	13,23*	$H_1 \uparrow$
Локус контроля – Я	23,07**	$H_1 \uparrow$
Социальный интерес	47,55	H_0
Мораторий	40,05*	$H_1 \downarrow$
Социальные роли	25**	$H_1 \uparrow$
Личные роли	31*	$H_1 \uparrow$

Примечания. Знаком * – отмечены достоверные (статистически значимые) различия показателей; *** – высокий уровень значимости ($p \leq 0,001$); ** – средний уровень значимости ($p \leq 0,01$); * – низкий уровень значимости ($p \leq 0,05$).

Анализ табл. 1 показал, что в ЭГ1 после применения индивидуальных и групповых психологических средств произошли достоверные сдвиги содержательных проявлений в структуре личностной идентичности: в когнитивном компоненте значительно возрос показатель *Локус контроля Я* и снизился *Мораторий*; в эмоциональном компоненте увеличился сдвиг показателя *Процесс жизни*; в ролевом компоненте возросли сдвиги параметров *Социальные роли*, и, в большей степени, *Личные роли*. В процессе индивидуальной работы у мо-

лодых людей ЭГ1 стал проявляться интерес к процессу управления собственной жизнью, формироваться самоопределение «я – хозяин своей жизни», чему способствовали проживание в игре и последующий анализ имеющихся и желаемых новых социальных ролей. Открытое обсуждение вариантов, проработка проблемных ситуаций в обстановке безопасности (пространство консультационной комнаты, подстройка и безоценочное восприятие психологом молодого человека) снижали эмоциональное напряжение.

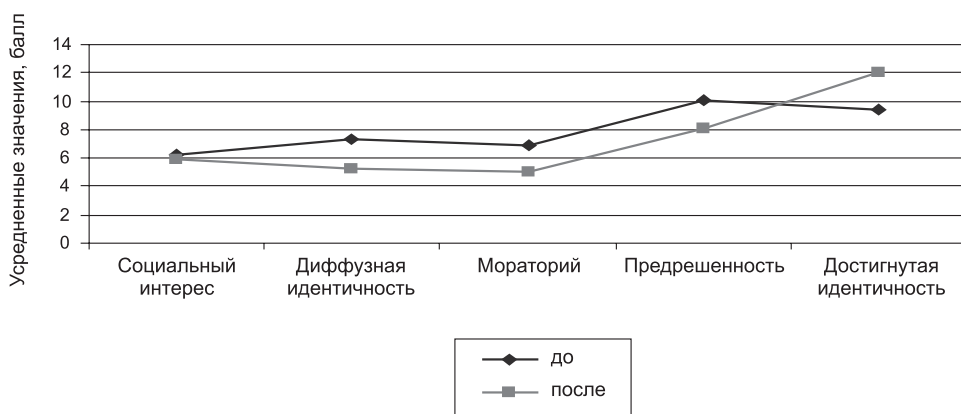


Рис. 1. Динамика показателей эго-идентичности и социального интереса у испытуемых до и после индивидуального консультирования (ЭГ 1)

После применения индивидуальных психологических средств произошли изменения в показателях тестов, отражающих другие параметры личностной идентичности. Так, в тесте эго-идентичности Э.Эриксона-Дж.Марсиа и шкале социального интереса Дж.Крэндалла (рис. 1) отмечены достоверные сдвиги в сторону снижения показателей *Диффузная идентичность* (18,74, $p \leq 0,01$), *Мораторий* (40,05, $p \leq 0,05$), *Предрешенная идентичность* (50,05, $p \leq 0,05$), увеличился сдвиг показателя *Достигнутая идентичность* (29,03, $p \leq 0,05$). Индивидуальная работа как с внутренними (мысли, эмоции, чувства, состояния), так и с внешними содержаниями (образы других людей, восприятие значимых жизненных ситуаций) способствовала активизации самоопределения, появлению согласованных самоописаний. Не изменился показатель *Социальный интерес*, т.к. отсутствовал развивающий взаимную направленность опыт взаимодействия с другими участниками; в общении с психологом «с глазу на глаз» молодые люди больше фокусировались на внутрличностных содержаниях.

Анализ результатов теста СЖО до и после применения индивидуальных средств (рис. 2) показал, что, помимо увеличения сдвигов проявлений *Локуса контроля-Я* и *Процесс жизни*, отнесенных соответственно к когнитивному и эмоциональному компонентам структуры личностной идентичности, достоверно возросли сдвиги показателей *Цели в жизни* (16,83, $p \leq 0,05$) и *Локус контроля- Жизнь* (27,39, $p \leq 0,05$).

Соответственно росту отдельных показателей смысложизненных ориентаций вырос и общий показатель *Осмысленности жизни* (39,33, $p \leq 0,05$). Изменения показателей отражают у студентов (в их представлениях о будущем) появление или уточнение целей, которые придают жизни осмысленность и направленность. Благодаря этому молодые люди воспринимают процесс жизни как интересный и наполненный смыслом. Рост показателя *Локус контроля – Жизнь* свидетельствует об укреплении убеждения, что человек может сам контролировать принятие и воплощение решений, касающихся собственной жизни.

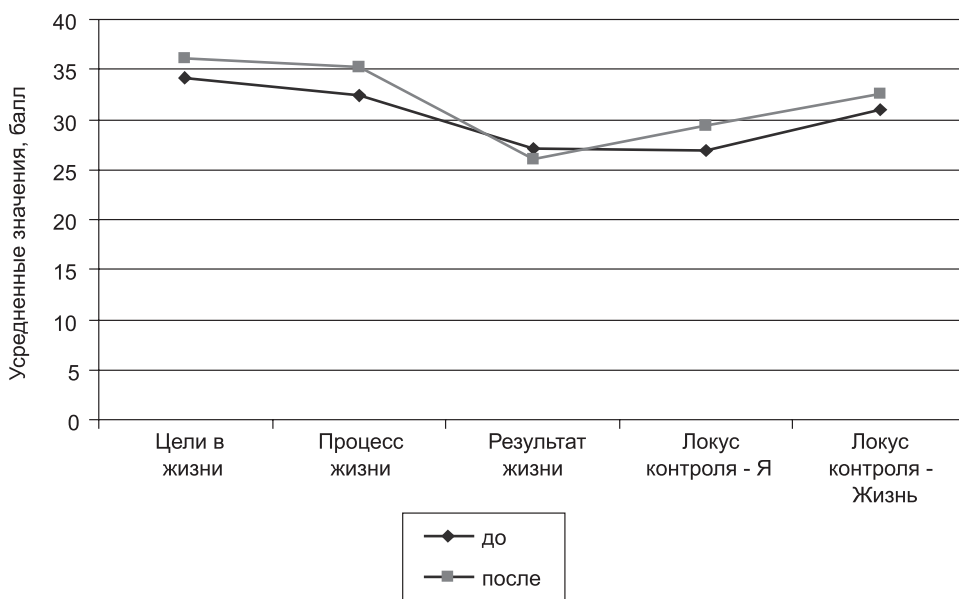


Рис. 2. Динамика показателей СЖО до и после индивидуального консультирования (ЭГ1)

Таблица 2

Оценка достоверности сдвига содержательных показателей личностной идентичности до и после применения групповых средств психологического воздействия

Сравниваемые параметры	Показатели	
	T эмпирическое	Принимаемая гипотеза
Процесс жизни	19,56*	H ₁ ↑
Локус контроля – Я	18,92*	H ₁ ↑
Социальный интерес	17,82*	H ₁ ↑
Мораторий	20**	H ₁ ↓
Социальные роли	15**	H ₁ ↑
Личные роли	13,02**	H ₁ ↑

Примечания. Знаком * – отмечены достоверные (статистически значимые) различия показателей; *** – высокий уровень значимости ($p \leq 0,001$); ** – средний уровень значимости ($p \leq 0,01$); * – низкий уровень значимости ($p \leq 0,05$).

У испытуемых ЭГ2 после применения групповых психологических средств также были выявлены изменения в структурных и содержательных показателях личностной идентичности (табл. 2).

Анализ таблицы 2 выявил, что после занятий в группе у студентов ЭГ2 достоверно изменились содержательные проявления компонентов личностной идентичности: в ролевом компоненте значительный сдвиг в сторону увеличения показателя *Социальные роли*, в меньшей степени – *Личные роли*, в когнитивном компоненте возрос показатель *Локус контроля – Я*, а в эмоциональном – *Процесс жизни* и *Социальный интерес*. Это объясняется спецификой психодраматической групповой работы. На занятиях участникам предлагались упражнения и ситуации, моделирующие события из разнообразных жизненных сфер (учеба, семья, встречи с друзьями и т.д.), актуальное состояние, с возможностью выбора членов группы на роли элементов своего внутреннего мира (мысли, чувства, ощущения, фантазии и т.д.). Каждый участник мог в ходе группы многократно практиковаться в проигрывании известных или освоении новых для него социальных и личных ролей, а затем безопасно интериоризировать полученный опыт взаимодействия в систе-

му внутренних самоопределений. Ситуации образного самопредъявления в группе, возможность экспериментировать в атмосфере принятия и взаимного интереса, отсутствие критики способствовали развитию более адекватных и ясных представлений о динамике существования и развития своих внутренних ролей.

В тесте эго-идентичности Э.Эриксона-Дж.Марсиа и по шкале социального интереса Дж.Крэндалла отмечена положительная динамика (рис. 3).

Определено снижение сдвига в по параметру *Мораторий* (20, $p \leq 0,01$). Актуальные переживания, катарсисы и инсайты после драматической игры и обсуждений способствуют прояснению жизненных целей. Усиливается активность и ощущение себя как человека, способного к осознанному выбору поведения.

Рост сдвига параметров *Социальный интерес* (17,82, $p \leq 0,05$), *Предрежденность* (25, $p \leq 0,05$), *Достигнутая идентичность* (10,09, $p \leq 0,001$), связан с феноменом идентификации – возможностью наблюдать и принимать за образцы модели поведения значимых в группе лиц: активного ведущего, лидеров группы, а также ярких лидеров ситуаций (физическая и моральная поддержка, принятие, сочувствие). В

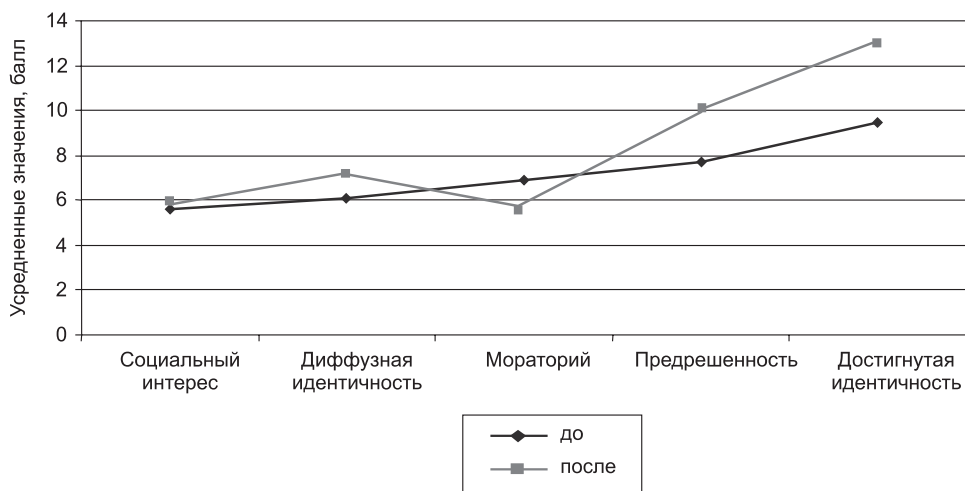


Рис. 3. Динамика показателей Эго идентичности испытуемых до и после применения групповых средств (ЭГ2)

тесте СЖО достоверно возросли сдвиги показателя *Цели в жизни* (20,01, $p \leq 0,05$), *Локус контроля – Жизнь* (17,05, $p \leq 0,05$). Групповая работа стимулирует у участников процессы самоисследования через экстернизацию и материализацию в ролях внутренних переживаний и размышлений, моделирование новых схем поведения в контактах с собой и другими.

Выводы. В результате использования индивидуальных и групповых средств психологического воздействия в выборке студентов произошло изменение содержательных характеристик и иерархии компонентов личностной идентичности. В первую очередь изменились когнитивный и ролевой компоненты идентичности. В когнитивном компоненте идентичности достоверно уменьшился показатель *Мораторий* и увеличился показателя *Локус контроля Я*. В ролевом компоненте возросли показатели *Личные роли* и *Социальные роли* (больше в ЭГ2). В эмоциональном компоненте отмечено увеличение показателя

Процесс жизни. Индивидуальные и групповые средства формируют позицию самоопределения, т.е. сознательного выявления и утверждения в действии собственной линии поведения в проблемных ситуациях, способствуя процессу становления стабильной идентичности личности у молодых людей, получающих высшее образование.

Литература

1. Антонова, Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 23–30.
2. Кон, И.С. В поисках себя: личность и её самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
3. Короленко, Ц.П. Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство: Монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Н.В. Загоруйко. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 472 с.
4. Хабермас, Ю. Демократия. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас. – М: Академия, 1995. – 256 с. ■

ИЗУЧЕНИЕ АДЕКВАТНОСТИ МОТИВОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ С УЧЕТОМ ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

Р.В.Габдреев, Е.П.Минаш

Ключевые слова: мотив, адекватность мотивов, удовлетворенность работой, успешность профессиональной деятельности, удовлетворенность потребностей.

В широком смысле адекватность понимается как соответствие между некими объектами. В нашем исследовании адекватность рассматривается как соответствие между теми мотивами, которые входят в мотивационную структуру субъекта деятельности, и той деятельностью, которую этот субъект выполняет и в которой он может реализовать свои мотивы. Такой подход к пониманию адекватности мотивов профессиональной деятельности основан на положении, предложенном Б.Г.Ананьевым, А.Н.Леонтьевым, Б.Ф.Ломовым, о соответствии между психологической структурой субъекта деятельности и психологической структурой выполняемой им деятельности [4, 5].

Как отмечается, ведущий мотив проявляется в предмете и целях деятельности, которые выбирает субъект; в результатах деятельности, которые приносят удовлетворение; в эмоциональных переживаниях и реакциях, которые сопровождают процесс достижения цели.

В научной литературе есть ссылки на исследования управленческой деятельности и приоритетов в работе менеджеров различного уровня. Результаты этих исследований позволяют выделить наиболее часто встречающиеся мотивы профессиональной деятельности. Эти мотивы называют адекватными, и они определяют эффективность и успешность деятельности менеджеров [1]. Но успешность и эффективность деятельности должна сочетаться с удовлетворенностью трудом и результатами своей работы. Именно в этом случае, когда сочетаются успешность и удовлетворенность, можно говорить об адекватности мотивов.

Л.Д.Гительман и А.П.Исаев приводят список из 11 мотивов, которые наиболее часто встречаются у менеджеров различного уровня. С учетом успешности профессиональной деятельности менеджеров они выделяют среди этих мотивов «адекватные», «относительно адекватные» и «неадекватные мотивы». К адекватным, в первую очередь, относятся мотивы: достижения, материальный, самореализации и саморазвития, социального статуса и престижа.

С нашей точки зрения, адекватность мотивов необходимо определять, исходя из соотношения трех показателей (табл. 1):

- уровня успешности (объективный показатель);
- удовлетворенности работой (субъективный показатель);
- удовлетворенности потребностей (субъективный показатель).

Предлагаемый подход представляется наиболее перспективным, т.к. возможно получить ответы на следующие вопросы: 1) почему человеку нравится его работа (даже если он неуспешен), 2) почему менеджер успешен, если мотив не является адекватным с традиционной точки зрения, 3) почему менеджер неуспешен, если мотив «подходящий».

Цели и методы исследования

Основной целью исследования стало определение адекватности мотивов профессиональной деятельности менеджеров на основании сопоставления трех показателей: успешности, удовлетворенности работой, удовлетворенности потребностей.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики:

Таблица 1

Объективный и субъективные показатели и адекватность мотивов

Объективный показатель	Субъективный показатель 1	Субъективный показатель 2	Мотив
Высокая успешность	Удовлетворенность работой	Удовлетворенность потребностей	Адекватный
Высокая успешность	Удовлетворенность работой	Неудовлетворенность потребностей	Адекватный
Высокая успешность	Неудовлетворенность работой	Удовлетворенность потребностей	Адекватный
Высокая успешность	Неудовлетворенность работой	Неудовлетворенность потребностей	Неадекватный
Средняя успешность	Удовлетворенность работой	Удовлетворенность потребностей	Адекватный
Средняя успешность	Удовлетворенность работой	Неудовлетворенность потребностей	Неадекватный
Средняя успешность	Неудовлетворенность работой	Удовлетворенность потребностей	Адекватный
Средняя успешность	Неудовлетворенность работой	Неудовлетворенность потребностей	Неадекватный
Низкая успешность	Удовлетворенность работой	Удовлетворенность потребностей	Адекватный
Низкая успешность	Удовлетворенность работой	Неудовлетворенность потребностей	Неадекватный
Низкая успешность	Неудовлетворенность работой	Удовлетворенность потребностей	Неадекватный
Низкая успешность	Неудовлетворенность работой	Неудовлетворенность потребностей	Неадекватный

«Диагностика мотивационной структуры личности», «Мотивация к успеху», «Опросник МАС», «Мотивация аффилиации», «Оценка удовлетворенности работой» (В.А. Розанова), «Оценка удовлетворенности потребностей методом парных сравнений». Для определения уровня успешности использовалась специально разработанная анкета, в которой содержались критерии успешности (например: «результативность работы», «выполнение работы в назначенный срок», «отсутствие значимых ошибок в работе» и т.д.).

Выборка

На данный момент в исследовании приняла участие 71 менеджер. Из них мужчин – 19 испытуемых, женщин – 52. Возраст испытуемых колеблется от 18 до 50 лет.

Менеджеры принадлежат к двум уровням иерархии – менеджеры низшего звена и менеджеры среднего звена (62 и 9 испытуемых соответственно). Стаж работы всех участвовавших в исследовании менеджеров колеблется от 2 месяцев до 30 лет. Необходимо отметить, что как минимальный стаж работы (составляющий несколько месяцев), так и максимальный (составляющий более 18 лет) отмечается только у нескольких испытуемых.

Результаты

Согласно полученным в ходе исследования данным, группа испытуемых была поделена на несколько подгрупп в зависимости от уровня успешности профессиональной деятельности и удовлетворенности работой (табл. 2).

Таблица 2

Распределение испытуемых по подгруппам в зависимости от уровня успешности и удовлетворенности работой

Успешность	Удовлетворенность			
	вполне удовлетворен	удовлетворен	не вполне удовлетворен	неудовлетворен
Высокая успешность	4	13	2	1
Средняя успешность	1	20	6	7
Низкая успешность	–	4	4	9

Далее были рассмотрены данные, полученные с помощью методики «Оценка удовлетворенности потребностей методом парных сравнений», и соотнесены с выделенными подгруппами.

В подгруппах менеджеров с высоким и средним уровнем успешности и «вполне удовлетворенных работой» в целом отмечается удовлетворенность всех групп потребностей, за исключением одной – потребности в признании являются частично неудовлетворенными (27,5 балла), т.е. соответствующие стремления в их профессиональной деятельности реализуются не в полной мере. При этом ведущие мотивы, диагностируемые у испытуемых данных подгрупп, признаются адекватными, т.к. «работают» положительно все три показателя. Это мотивы общей активности (Д), творческой активности (ДР), общественной

полезности (ОД) – развивающие мотивы, а также мотивы жизнеобеспечения (Ж), комфорта (К) и социального статуса (С) – поддерживающие мотивы (табл. 3).

В подгруппах менеджеров с высоким, средним, а также низким уровнем успешности и удовлетворенностью работой выявлены как частично неудовлетворенные, так и неудовлетворенные потребности. У 77% испытуемых из подгруппы с высоким уровнем успешности неудовлетворенными потребностями являются потребности в самовыражении (31 балл). У 65% менеджеров со средним уровнем успешности – потребности в признании (30 баллов). В данном случае можно признать, что ведущие мотивы менеджеров, входящих в эти подгруппы, также являются адекватными: мотивы творческой активности (ДР), общения (О), общественной полезности (ОД), комфорта (К).

Таблица 3

Адекватные и неадекватные мотивы профессиональной деятельности менеджеров (с сохранением выделенных подгрупп)

Успешность	Удовлетворенность				
	вполне удовлетворен	удовлетворен	не вполне удовлетворен		неудовлетворен
Высокая успешность	Ад. мотивы: Д, ДР, ОД, Ж, К, С	Ад. мотивы: ДР, О, ОД, К, С	Ад. мотивы: К, ДР, О		Неад. мотивы: С1, С, Д
Средняя успешность			Ад. мотивы: ОД, СП	Неад. мотивы: Ж, С1, О	Ад. мотивы: ДР, СП, ОД
Низкая успешность	–	Ад. мотивы: ОД, ДР, Ж	Неад. мотивы: О, Ж		Неад. мотивы: Ж, К

Для подгруппы успешных менеджеров, либо полностью, либо частично удовлетворенных своей работой, характерен интерес к своей профессиональной деятельности, ее конечному результату. Успешные менеджеры рассматривают свою работу как «точку приложения» своих усилий, способ реализовать свои возможности. Как отмечают сами испытуемые, на работе им всегда интересно, они всегда с нетерпением ожидают новых заданий, причем таких, которые были бы связаны с возможностью проявить себя и решить задачу новым или необычным способом.

У успешных менеджеров среднего звена, со значительным трудовым стажем, отмечается ориентированность на реализацию долгосрочных целей, связанных, прежде всего, с деятельностью организации. Отвечая на вопрос о том, какие цели перед ними стоят и чего они хотели бы добиться за определенный срок, менеджеры среднего звена указывают на стоящие перед их подразделениями задачи: «закончить подготовку проекта», «получить лицензию» и т.п. Менеджеры низшего звена, отвечая на этот вопрос, указывают в первую очередь свои личные цели: служебный рост, повышение заработной платы, повышение квалификации. Кроме этого, менеджеры среднего звена в большей степени осведомлены о деятельности организации в целом и у них сформировано более адекватное представление о целях организации и возглавляемых ими подразделениях.

Все менеджеры, оказавшиеся в подгруппах «не вполне удовлетворенных работой», высказывают серьезные претензии ко многим аспектам своей профессиональной деятельности, а именно: уровень заработной платы, взаимодействие с коллегами и руководством, неудовлетворительное служебное продвижение, невозможность в полной мере применять свои знания и опыт. При этом отмечается, что в подгруппе менеджеров с высоким уровнем успешности данные высказывания носят более обоснованный характер и значения

соответствующих показателей не являются максимальными. В данной подгруппе частично неудовлетворенными являются потребности в самовыражении (35 баллов) и социальные потребности (33 балла). Это позволяет предположить, что при предоставлении этой подгруппе менеджеров более широких возможностей для решения своих профессиональных задач или «пространства для маневра», их удовлетворенность работой возрастет. Ведущие мотивы данной подгруппы признаются адекватными: мотивы комфорта (К), творческой активности (ДР) и общения (О).

Менеджеры, «не вполне удовлетворенные работой», со средним или низким уровнем успешности, оценивают отрицательно 7-9 из 14 различных аспектов своей работы. Также у них отмечается более высокая неудовлетворенность потребностей социальных (31,5 балла), в признании (29 баллов) и материальных (29 баллов). Исходя из соотнесения объективных и субъективных показателей, можно выделить как адекватные, так и неадекватные мотивы. К адекватным относятся: мотивы творческой активности (ДР), социального престижа (СП) и общественной полезности (ОД). К неадекватным – жизнеобеспечения (Ж), соперничества (С1) и общения (О).

Особое внимание следует уделить подгруппе неуспешных менеджеров, удовлетворенных своей работой. Субъективно они воспринимают свою профессиональную деятельность и ее результаты положительно, т.е. она полностью соответствует их ожиданиям и представлениям, дает им именно то, что и необходимо. Частично неудовлетворенными являются потребности в безопасности (26 баллов) и самовыражении (25 баллов). Вероятно, они осознают правомерность отрицательной оценки своей профессиональной деятельности со стороны своих коллег, но, как отмечают сами испытуемые, им интересен сам процесс работы, взаимодействие с клиентом, возможность помочь, даже в том случае, если это происходит «в ущерб интересам

организации». В данном конкретном случае «положительные» субъективные (удовлетворенность работой и удовлетворенность потребностей) показатели вступают в противоречие с «отрицательным» объективным (успешность). Тем не менее, ведущие мотивы менеджеров этой подгруппы признаются адекватными: мотивы общественной полезности (ОД), творческой активности (ДР) и жизнеобеспечения (Ж).

Для подгруппы менеджеров, неудовлетворенных работой, с любым уровнем успешности, характерно наличие неадекватных мотивов: мотивы жизнеобеспечения (Ж) и комфорта (К), соперничества (С1) и социального статуса (С). Чем ниже уровень успешности менеджера, тем более выражена неудовлетворенность собственной профессиональной деятельностью (заработная плата, положение на служебной лестнице, условия труда и длительность рабочего дня, взаимодействие с коллегами и руководством). Для менеджеров данной подгруппы профессиональная деятельность выступает в первую очередь как способ обеспечения материального благополучия и комфорта. В данном случае можно говорить о формальном выполнении профессиональных функций. В подгруппе среди стабильно неудовлетворяемых потребностей отмечаются потребности социальные (35 баллов), материальные (34,6 балла), в безопасности (30 баллов).

В целом же полученные в ходе исследования данные позволяют отметить несколь-

ко моментов. Во всех подгруппах менеджеров с понижением удовлетворенности работой все чаще встречается неудовлетворенность потребностей материальных и в безопасности. Мотив творческой активности встречается среди всех адекватных мотивов во всех подгруппах менеджеров. Мотив общественной полезности в качестве адекватного характерен для подгрупп менеджеров либо с высокой успешностью и удовлетворенных работой, либо со средним уровнем успешности и неудовлетворенных своей профессиональной деятельностью. Любой мотив может быть как адекватным, так и неадекватным (например, мотив жизнеобеспечения или общения) – необходимо рассматривать каждый конкретный случай. Это, в свою очередь, делает невозможным построение какой-либо классификации адекватных и неадекватных мотивов. Но позволит рассматривать динамику мотивов с учетом данного феномена.

Литература

1. Гительман, Л.Д., Исаев, А.П. Амбициозные менеджеры: дерзость и интеллект / Л.Д.Гительман, А.П.Исаев. – М.: Дело, 2004.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2006.
3. Каверин, С.Б. Мотивация труда / С.Б. Каверин. – М., 1998.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
5. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. ■

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Т.И.Кедрова

Ключевые слова: образовательная среда, одаренность, диссинхрония развития, интуитивные и дискурсивные компоненты мышления, личностная креативность.

Учреждения высшего образования в России всегда были организациями с жестко заданными задачами и средствами их решения. Но и в этих

рамках, в разные исторические периоды Российской Федерации, вузы значительно отличались один от другого способами и результатами своей деятельности. В пос-

леднее десятилетие ситуация изменилась радикально. Вузы приобрели большую свободу и самостоятельность, возросло число специфических внутренних задач, которые смогло ставить и решать каждое учреждение высшего образования. Особо остро встает задача подготовки будущего специалиста; конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе: по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Важным аспектом является также раскрытие и формирование индивидуальных ценностей студентов, ориентировать его на творческое развитие и саморазвитие. Проблеме ориентации студентов на творческую самореализацию в профессии посвящены работы И.Ф.Исаева, В.А.Караковского, А.В.Мудрика, Л.С.Подымовой, Н.В.Щурковой и др. В связи с этим исследуются творческие способности и творческое мышление в процессе обучения (Н.И. Ильясов, А.И.Кочетов, Ю.Н.Кулюткин, А.И. Савостьянов и др.), пути формирования творческой личности в вузе (О.А.Абдуллина, М.Я.Виленский, С.М.Горник, А.Б.Орлов, Т.И.Шамова, Е.Н.Шиянов и др.). Однако становится все более очевидным, что сложившаяся традиционная (репродуктивная) система обучения неэффективна, она не дает нужного импульса для развития и саморазвития студента. Все это побуждает искать новые, более совершенные методы и технологии обучения. Происходит перевод акцента с прямого воздействия на личность в область формирования благоприятной «образовательной среды», в которой будет находиться личность, среды, учитывающей личностные особенности студентов, развивающей и формирующей мышление, личностную креативность, одаренность.

К.Г.Кречетников [2, с.160] говорит о развитии креативной образовательной

среды на основе информационных и телекоммуникаций технологий и отмечает, «что как показывает опыт, применение информационных и телекоммуникационных технологий само по себе не приводит к существенному повышению эффективности образовательного процесса. Целесообразным является создание такой образовательной среды, которая обеспечивала бы процессы гуманизации образования, повышения его креативности, создавала бы условия, максимально благоприятствующие саморазвитию личности. При этом креативность понимается как интегральная устойчивая характеристика личности, определяющая её способности к творчеству, принятию нового, нестандартному созидательному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей». Основная цель креативной образовательной среды – «разбудить» в человеке творца. Это проявляется в необычных идеях, в отклонении мышления от традиционных схем, в быстроте разрешения проблемных ситуаций, что позволяет максимально развить заложенный в человеке творческий потенциал.

Организация креативной образовательной среды художественно-педагогических факультетов должна не только предоставлять возможность каждому студенту, в особенности проявляющему неординарные художественные способности, на каждом образовательном уровне развивать исходный творческий потенциал, но и (а это на наш взгляд – главное) пробудить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, «резонансном сотворчестве» (Сибгатуллина И.Ф.) [6].

Основными требованиями к креативной образовательной среде являются высокая степень неопределённости и проблемности, непрерывность и преемственность, «включение» студента в активную познавательную деятельность.

Об интегративно-комплексном содержании системного феномена художественного образования в педагогической

подготовке в условиях социальных и экономических изменений, говорилось в научных работах В.Г.Афанасьева, В.И.Горохова, Д.Б.Кабалевского, Б.М.Неменского, Р.М.Чумичевой, В.А.Молчанова, Г.Л.Смирнова, Г.Л.Хазаина, В.П.Кузьмина, Н.Р.Ставской. В теоретическом аспекте вопросы воспитания искусством рассматривались Л.С. Выготским, М.С.Каганом, Н.И.Киященко, А.Н.Леонтьевым, Б.Т.Лихачевым, А.Ф. Лосевой, А.Маргулис, Э.С.Маркарян, С.Х.Раппопортом, Н.К.Рерих, Г.Ридом. Художественно-эстетическому воспитанию посвящены работы Е.В.Бондаревской, С.В. Кульневича, Б.М.Теплова, В.Н. Шацкой, Б.П.Юсова, Б.М.Неменского, Е.В. Квятковского, В.А.Сухомлинского и др.

Между тем изменения социально-экономической ситуации в стране создают предпосылки к конкретным преобразованиям в системе художественного образования. Составленная в ноябре 2001 г. и утвержденная Министерством образования и Министерством культуры Российской Федерации концепция художественного образования, опирающаяся на основополагающий государственный документ – «Национальную доктрину образования в Российской Федерации», который устанавливает приоритет образования в государственной политике, определяет стратегию и направления развития системы образования в России на период до 2025 г. Концепция является актуальной программой, способной разрешить проблемы художественно-эстетического воспитания, активизировать, консолидировать научно-творческий потенциал художественной интеллигенции.

В настоящее время изменения в сфере высшего профессионального образования представлены самыми разнообразными направлениями: многоуровневым содержанием образования, инновационными технологиями и формами организации процесса обучения. Но одна и та же образовательная среда может по-разному воздействовать на личность студента, в особенности одаренную, так постоянная «недогрузка»

одаренного студента будет способствовать недостаточной стимуляции развития способностей, «не использованию» потенциала такого студента, но и возможному угасанию художественных способностей как не востребуемых в полной мере. Все вышесказанное сопряжено с рядом трудностей, которые обусловлены не только разнообразием видов одаренности, но и отсутствием единых теоретических и методологических подходов и систем развития творчески одаренных студентов [3]. Понятие одаренность рассматривается детально в трудах таких отечественных ученых, как Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, А.В.Запорожец, М.И.Лисина, Б.М.Теплов, А.В.Петровский, В.Д.Шадриков, Н.Н.Поддъяков, В.В.Клименко, А.И.Савенков. Большой вклад в разработку разных аспектов данной проблемы внесли зарубежные психологи В.Штерн, Ч.Спирмен, А.Бине, Р.Кеттел, Д.Векслер, Л.Терстоун, Дж.Фельдхьюсен, Дж.Рензулли, Ж. Пиаже, Л.Терман.

В своем исследовании мы придерживаемся рабочей концепции одаренности, где под одаренностью понимается – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одной или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1]. Изучая одаренность, мы отметили, что, согласно концепции человеческого потенциала американского психолога Джозефа Рензулли, одной из характеристик одаренности является творческая (креативная) составляющая, тесно связанная с мышлением. Она представляет собой способность учиться, решать поставленную задачу. Мышление представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Оно порождает такой результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует, это творческое преобразование имеющихся представлений [4].

«В художественном мышлении сам образ, отображая единичное, конкретное, вместе с тем выполняет и обобщающую функцию; будучи не бескровной абстрактной схемой, а изображением живого конкретного индивида, полноценный художественный образ вместе с тем возвышается до типичного, т. е. общего. В корне ошибочно было бы видеть в образе только единичное. Образ так же в той или иной мере заключает в себе единство единичного и общего; они необходимо в той или иной мере взаимосвязаны в нем, потому что они взаимосвязаны в объективной действительности, которая в нем отображается» [5]. Художественное мышление может проявляться в форме дискурсивного мышления, осуществляемого посредством суждений (рассуждений), на основе которых делаются умозаключения, основанные на формировании осознанных гипотез. А также в форме интуитивного мышления, осуществляемого с помощью предвидения чего-либо, в ситуации неопределенности. На наш взгляд, изучение психологических особенностей мышления художественно одаренных студентов поможет профессорско-преподавательскому составу вузов «проникнуть» глубже в понимание проблемы развития творческой личности и развития художественных способностей. Чем раньше преподаватель вуза обнаружит незаурядные способности в своих студентах и сумеет создать для них условия обучения, тем быстрее они проявят свои высокие возможности.

В связи с этим встает вопрос актуальности исследования качественного своеобразия мышления студентов в условиях художественно-педагогического образования, определения условий, благоприятных для развития специальной (художественной) или общей одаренности, и изучение содержания и характера взаимосвязи интуитивных и дискурсивных компонентов мышления одаренных студентов. Однако мы столкнулись с вопросом, с чего начать исследование студентов. Нам показалось

уместным и своевременными эти исследования на 1 этапе связать с изучением личностной креативности. Выборку составили студенты 1-2 курсов факультета изобразительного искусства и дизайна Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. В обследовании участвовал 91 человек, из них 18 юношей и 73 девушки. Учитывая, что исследуемые студенты учатся на художественно-дизайнерских и искусствоведческих факультетах, мы предполагаем, что они обладают достаточно большим креативным потенциалом.

Исследование креативности на сегодняшний день чаще всего проводится как исследование познавательности, как элемента одаренности, но не как личностная характеристика. Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих творческому проявлению. По Е.Торренсу, креативность проявляется: когда существует дефицит знаний; в процессе включения новой информации в новые структуры и связи; в процессе идентификации недостающей информации; в процессе поиска новых решений; при их проверке; в процессе сообщения результатов. По Д.Джонсону, в поведении, доступном для наблюдения, креативность проявляется как неожиданный, с позитивной опорой исполнителя на самого себя, продуктивный акт, совершенный исполнителем спонтанно, в определенной обстановке социального взаимодействия. Креативность часто рассматривается как нечто противоположное конформности, обыденности, предполагающее нестандартные подходы, отличающиеся от общепринятых. Ч. Спирмен называл креативность «силой человеческого ума, создающей новое содержание путем изменения и создания новых связей». Симпсон определял креативность как «способность к разрушению общепринятого, обычного порядка следования идей в процессе мышления». Несмотря на разные точки зрения, практически во всех определениях креатив-

ность связывается с изобретением чего-то нового (для личности или общества).

В настоящее время для оценки уровня креативности в нашей стране наиболее широко применяются тесты творческого мышления Е.Торренса, батарея креативных тестов, созданная на основе тестов Дж.Гилфорда, и адаптированный вариант опросника креативности Джонсона, направленный на оценку и самооценку характеристик творческой личности. Тест дивергентного мышления Дж.Гилфорда предназначен, в основном, для взрослых людей, батарея креативных тестов состоит из экспресс-тестов, а тесты творческого мышления Е. Торренса являются весьма трудоемкими при проведении и обработке данных.

Для диагностики креативности нами был применен тест Вильямса, адаптирован Е.Туник [7], предназначенный для комплексной диагностики креативности подростков, оценивающий как характеристики, связанные с творческим мышлением, так и личностно-индивидуальные креативные характеристики. Несмотря на адресованность

теста юношескому возрасту, он не утрачивает своей прогностичности и в зрелые годы. Тест состоит из трех частей: тест дивергентного (творческого) мышления; тест личных творческих характеристик; шкала Вильямса.

Нам показалось актуальным, исследовать у художественно одаренных студентов именно личностную творческую (креативную) особенность развития по тесту Вильямса. В своем исследовании мы используем вторую часть теста – тест личностных творческих характеристик, позволяющей выяснить, насколько креативной личностью считают себя студенты. Тест определяет четыре фактора, тесно коррелирующие с творческими проявлениями личности: Любознательность (Л); Воображение (В); Сложность решаемых задач (С) и склонность к Ризику (Р). Студентам предлагалась следующая инструкция: «Среди следующих коротких предложений вы найдете такие, которые определенно подходят вам лучше, чем другие. Их следует отметить знаком «Х» в колонке «В основном верно». Некоторые предложения подходят вам лишь

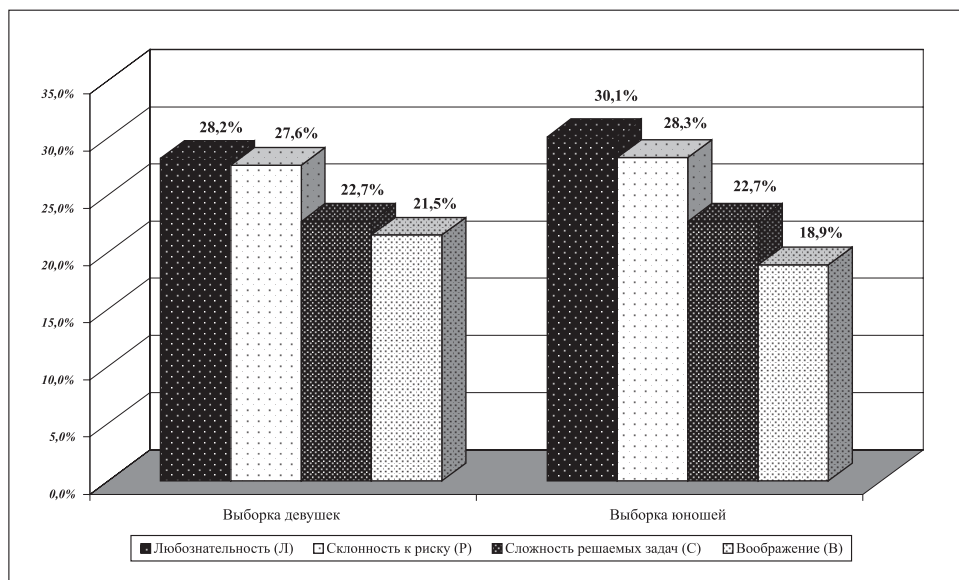


Рис. 1. Сравнительный анализ личностной креативности девушек и юношей ТГГПУ ФИИД по методике Вильямса

частично, их следует пометить знаком «Х» в колонке «Отчасти верно». Другие утверждения не подойдут вам совсем, их нужно отмечали знаком «Х» в колонке «Нет». Те утверждения, относительно которых вы не можете придти к решению, нужно помечали знаком «Х» в колонке «Не могу определить». Тест не ограничен во времени, но работайте как можно быстрее. На каждый вопрос выберите только один ответ». Сравнительный анализ выборки юношей и девушек проводился по всем четырем факторам. Анализ «показал», что студенты оценивают все факторы практически одинаково, кроме сложности решаемых задач, однако незначительные различия все же есть, и располагаются они в следующем порядке уменьшения процентной выраженности (рис. 1).

Сравнительный анализ результатов выявил, что доминирующей особенностью творческого проявления личности является сама способность, а не гендерные характеристики испытуемых. Размышляя далее, мы заинтересовались, почему же у людей с художественной способностью показатель воображения имеет самые низкие значения и в выборке юношей (18,91%), и в выборке девушек (21,5%). Доминантой представлены показатели когнитивной (показатели Л и С) и личностной сфер (показатель Р). По нашему мнению, это объясняется влиянием образовательной среды, которое в большей степени направлено на когнитивно-личностную сторону развития креативности и в меньшей степени на показатели способностей. В связи с этим обозначается проблема организации учебного образовательного процесса так, чтобы не только использовать ресурс одаренности, с которым пришел студент из художественной школы, но и развить художественные способности студентов в дальнейшем.

Анализируя многогранное понятие образовательной среды, хочется отметить, что его менее всего целесообразно рассматривать, как «систему влияний и условий формирования личности по заданному

образцу» [8], но в качестве «разнообразного поликультурного образования, индивидуального для каждого обучающегося, среды для построения собственного «творческого Я» [2], обеспечивающего создание условий для развитая высоконравственной, духовно богатой, гармоничной, креативной личности.

Для организации особой дифференцированной образовательной среды, развивающей личностную креативность, автором в своей практической деятельности, используется метод резонансного сотворчества. (MPC: Resonante Cokreation, Sibgatullina, Grussl) [6]. Данный метод является методом психоаналитической психотерапии и используется как в учебном процессе на факультете изобразительного искусства и дизайна Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, так и в индивидуальной психологической работе с одаренными студентами в форме психологической мастерской. Результатом применения метода резонансного сотворчества является регуляция интенсивности и продолжительности диссинхронии одаренных студентов. Под диссинхронией одаренности мы понимаем рассогласованное состояние систем взаимосвязанных психических явлений, несбалансированность когнитивного, эмоционального, физического развития. Личностная креативность, развивающаяся в условиях мастерской, как особой формы учебного процесса, становится, таким образом, самостоятельным психологическим показателем, влияющим на образовательную среду.

Литература

1. *Богоявленская, Д.Б.* «Рабочая концепция одаренности»: причины и цели / Д.Б.Богоявленская // Материалы Российской конференции «Одаренные дети: теория и практика». – М.: Псих. инст. РАО, 2001. – С. 26–35.
2. *Кречетников, К.Г.* Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.

3. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М.Матюшкин // Вопросы психологии. – 1988. – № 4.

4. Панов, В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности // Прикладная психология. – 1998. – № 3. – С. 33–49.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб., 1998.

6. Сибгатуллина, И.Ф. Психологическая безопасность, культура и качество жизни в мегаполисе. – Казань, 2008. – 96 с.

7. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб.: Речь, 2003.

8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Просвещение, 2000. – С. 5–35. ■

САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК КРИШНАИТОВ

Д.Г.Курачев

Ключевые слова: самосознание, рефлексия, идентификация, депривация, поведенческая реакция в ситуации фрустрации.

Религиозное направление «Международное Общество Сознания Кришны» (МОСК) было основано индийским проповедником Абхай Чарин Де (1896-1977) с ритуальным именем Бхактивинанда Свами Шрила Прабхупада. В России движение МОСК зародилось в 1971 г. В настоящее время Ассоциация российских общин МОСК объединяет множество региональных представительств с количеством верующих более 12 000 человек. По данным Международной сети осведомления о культах [1], МОСК относится к религиозным группам, которые используют методы манипулирования сознанием для вербовки и ассимиляции членов, тотально контролируя своих адептов. Подобные религиозные группы получили название «деструктивные» культы. Необходимость проведения данного исследования диктуется тем, что большинство позиций авторов, изучающих деструктивные культы, основывается на умозрительных построениях и поверхностных наблюдениях, лишены эмпирико-верифицируемой основы с использованием методик в рамках конкретной культовой общности.

В исследовании принимали участие юноши и девушки кришнаиты и секуляризированные студенты московских вузов. Общее количество испытуемых составило

160 человек, из них 80 кришнаитов и 80 студентов: 1) кришнаиты из московских храмов-Ашрамов, а также с Всероссийских фестивалей МОСК. Для исследования отбирались кришнаиты, приобщенные к «Международному Обществу Сознания Кришны» не менее полутора лет, т.е. в течение этого времени исповедующие догматы и регулярно выполняющие все необходимые ритуалы и предписания. Критерием отбора кришнаитов было наличие незаконченного высшего образования либо слушание образовательных программ Бхагт и Бхаггин; 2) студенты первых-четвертых курсов московских вузов: МПГУ и МИРЭА. Юноши и девушки представлены в обеих группах поровну – по 40 человек. Возраст испытуемых 17-21 год.

Теоретической основой исследования является концепция самосознания личности, разработанная В.С. Мухиной [3] и получившая отражение в ряде экспериментальных исследований. Самосознание личности понимается как психологическая структура, представляющая собой такое единство, которое находит свое выражение в каждом из своих структурных звеньев, и поэтому может быть рассмотрена на основе каждого из них. Структурными звеньями самосознания являются: имя собственное плюс личное местоимение, за которым стоит физический облик и инди-

видуальная сущность человека; притязание на признание, половая идентификация; психологическое время личности, ее прошлое, настоящее и будущее; социальное пространство личности в контексте прав и обязанностей. Структурные звенья самосознания содержательно наполняют ценностные ориентации, формирующиеся в онтогенезе под влиянием социального, природного и духовного окружения. Основанием формирования и дальнейшего развития личности служит идентификация с другими людьми, а также самоидентификация, функционально направленная на обособление личности, выделение себя среди других. Длительная депривация основных потребностей субъекта неизбежно приводит к отклонениям в развитии личности, деформации звеньев структуры самосознания. Отклонения могут возникать в любом из звеньев как искаженные ценностные ориентации, которые приводят к формированию негативного отношения к себе, что отражается на социальной адаптации и проявляется в поведении.

Для выявления ценностно-ориентационной наполненности самосознания юношей и девушек кришнаитов использовалась стандартизированная беседа. Беседа строится на вопросах, поставленных в открытой форме. Общее количество вопросов – пятнадцать.

Для выявления адаптированности респондентов к ситуациям фрустрации, а также определение реакций на депривацию самосознания использовался проективный метод депривации самосознания (В.С. Мухина, К.А. Хвостов). Метод содержит 26 черно-белых рисунков (с изображением ситуаций общения с авторитетным лицом, родителями и со сверстниками), провоцирующие поведенческие реакции в ситуациях фрустрации, в соответствии со структурными звеньями самосознания. В настоящем исследовании используется модификация методики, адаптированная автором на возраст 17-25 лет с вариантами для юношей и девушек. Ответы оценива-

ются по параметрам: активность – пассивность, адекватность – неадекватность, лояльность – нелояльность, направленность на преодоление фрустрации – фиксация на фрустрации [4].

Для выявления особенностей саморефлексии и идентификации использовался метод М.Куна, Т.Макпартленда «20 ответов на самоотношение». Испытуемому предлагалось дать 20 ответов на вопрос «Кто Я?» Интерпретация ответов заключалась в обработке полученных данных с помощью метода контент-анализа, в основу которого легла сетка категорий [2].

Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием непараметрического критерия χ^2 «хи-квадрат», критерия Фишера F, критерия Спирмена r, среднеарифметического-Хар.

Результаты исследования самосознания кришнаитов методом стандартизированной беседы показали, что приобщенность юношей и девушек к религиозной традиции МОСК соотносится с содержательным наполнением их самосознания. Экзотический образ жизни с принятием мировоззренческих доктрин МОСК в качестве эталонов для поведения и самоидентификации напрямую связан с глобальным в масштабе личности специфическим ценностно-ориентационным образованием. Юноши и девушки идентифицируют себя с новым ритуальным именем, полученном в результате инициации. Кришнаиты притязают быть признанным преимущественно в культовой практике и деятельности. Половая идентификация кришнаитов определяется жесткими культовыми эталонами мужского и женского поведения, отклонение от которых считается недопустимым. Прошлая жизнь, до прихода в движение, кришнаитами оценивается негативно, факт приобщенности к «Мы» религиозной общности МОСК определяет положительную оценку своей настоящей жизни. Социальное пространство юношей и девушек кришнаитов замыкается в локальном мире «Мы» религиозной общности.

Данные беседы иллюстрируют, что религиозные ценностные ориентации представляют собой наиболее важные для юношей и девушек кришнаитов насыщенные комплексы, содержательно наполняющие все структурные звенья самосознания: идентификацию с именем, притязание на признание, половую идентификацию, психологическое время и социальное пространство. Ценностные ориентации кришнаитов обоих полов определяются мировоззренческими доктринами МОСК и подчинены жестким нормативным предписаниям и ограничениям данной культовой общности. Таким образом, в МОСК можно наблюдать юношей и девушек, которые адаптированы к существованию в рамках локальной субкультуры данной религиозной общности.

Результаты исследования по проективному методу депривации структурных звеньев самосознания показали следующие отличительные особенности юношей и девушек кришнаитов.

В ситуациях фрустрации у юношей кришнаитов преобладает неадекватный лояльный тип поведения, а у девушек кришнаиток – игнорирующий (табл. 1).

Игнорирование, не являясь продуктивной формой поведения, все же демонстрирует сопротивление фрустратору, неадекватная лояльность, напротив, выражает полную покорность («Да, я плохой», «Да, я дерьмо»). Эти формы поведения по-видимому объясняется тем, что нравственно-идеологическая схема МОСК формирует у своих адептов различные полоролевые модели реагирования – у девушек «закрото-игнорирующий» а у юношей «покорно-лояльный».

Отличительной особенностью кришнаитов обоих полов является очень слабая по сравнению со студентами (F при $p = 0,999$) выраженность социально-нормативной агрессии (даже в ответ на очень грубую депривацию) и адекватного лояльного типов поведения. Данная тенденция объясняется тем, что в МОСК от адептов не требуется решения проблемных ситуаций, поведение верующих четко регламентировано инструкциями, а на агрессию наложено абсолютное табу.

Преобладание неадекватной лояльности и игнорирования пассивных форм психологической защиты у кришнаитов обоих полов является неконструктивным для ре-

Таблица 1

Выраженность типов реакций на ситуации фрустрации у юношей и девушек кришнаитов и студентов (в %)

Группа	Реакции	Кришнаиты	Студенты
Юноши	1*	6,6	22,3
	2	41,3	18,4
	3	3,8	32,3
	4	24,9	17,1
	5	23,5	9,9
Девушки	1	4,2	18,5
	2	33,1	19,7
	3	7,6	31,6
	4	37,6	20,6
	5	17,4	9,5

*1. Адекватный лояльный тип. 2. Неадекватный лояльный тип. 3. Агрессивный тип. 4. Игнорирующий тип. 5. Пассивный тип реагирования.

Таблица 2

Выраженность типов реакций на ситуации фрустрации с различными персонажами у юношей и девушек кришнаитов и студентов (в %)

Группа		Кришнаиты			Студенты		
серия	реакции	I**	II	III	I	II	III
Юноши	1*	10,0	7,7	2,0	30,8	22,5	13,5
	2	53,5	33,3	36,6	23,7	18,5	12,9
	3	2,3	5,6	3,6	22,7	24,8	49,4
	4	22,1	31,5	21,2	14,8	22,5	14,2
	5	12,1	21,9	36,5	7,9	11,7	0
Девушки	1	7,1	2,7	2,9	23,3	16,3	16,0
	2	42,1	30,2	27,1	20,6	23,9	14,6
	3	4,8	9,4	8,5	22,9	25,4	46,0
	4	37,7	46,0	29,2	25,0	23,9	12,9
	5	8,3	11,7	32,3	8,1	10,0	10,5

* 1. Адекватный лояльный тип. 2. Неадекватный лояльный тип. 3. Агрессивный тип. 4. Игнорирующий тип. 5. Пассивный тип реагирования.

** I Ситуации с авторитетным лицом. II Ситуации с родителями. III Ситуации со сверстниками.

шения ситуаций фрустрации. Принятые как норма в религиозной субкультуре МОСК, данные формы адаптивности к фрустрации входят в диссонанс с формами адаптивности к фрустрации в магистральной культуре, где требуется когнитивная инициатива и умение постоять за себя.

При сопоставлении выраженности типов реакций на ситуации фрустрации с различными персонажами выявлено, что у кришнаитов обоих полов наибольшее количество неадекватных лояльных реакций направлено на авторитетных лиц, наибольшее количество игнорирующих реакций – на родителей, на сверстников направлено максимальное количество пассивных реакций (табл. 2).

В проективных ситуациях фрустрации у юношей и девушек кришнаитов обнаруживается депривация всех структурных звеньев самосознания. При этом юноши кришнаиты демонстрируют более выраженную депривированность самосознания по сравнению с девушками.

В ситуациях без фрустрации (табл. 3) у кришнаитов обоих полов выявлена ос-

таточная зафрустрированность и пассивность, что иллюстрирует склонность к накоплению фрустрации у юношей и девушек кришнаитов по сравнению с контрольной выборкой студентов (F при $p=0,999$).

Результаты исследования по методу «двадцать ответов на самоотношение» показали следующие отличительные особенности саморефлексии и идентификации юношей и девушек кришнаитов.

Юноши и девушки кришнаиты демонстрируют слабую рефлексию на свое «Я» (среднее количество индивидуальных ответов из потенциальных двадцати на бланке у юношей кришнаитов составляет 12,6 и 14,3 у девушек, что значительно меньше, чем у юношей студентов 19,3 при $F=333$ $p=0,999$, и девушек студенток 19,2 при $F=221,4$ $p=0,999$), данный факт можно объяснить особенностями доктринальных предписаний, не приветствующих анализ собственной «самости», а также чрезмерной занятостью послушаниями, культурными обязанностями и ритуальными действиями, которые препятствуют рефлексивному самоанализу.

Таблица 3

**Выраженность типов реакций на ситуации без фрустрации
у юношей и девушек кришнаитов и студентов (в %)**

Группа	Реакция	Кришнаиты	Студенты
Юноши	б/ф*	41,6	61,6
	А	2,2	2,2
	Ф	25,3	16,6
	П	30,3	19,7
Девушки	б/ф	44,0	61,9
	а	3,2	2,5
	ф	22,8	17,1
	п	30,0	18,4

* б/ф – Реакции без фрустрации; а – реакции с фрустрацией с агрессией; ф – реакции с фрустрацией без агрессии; п – пассивные реакции.

Рефлексивные акты юношей и девушек кришнаитов характеризуются сильной загруженностью культовой терминологией 59% у юношей, 47,5% у девушек от общего массива ответов (табл. 4). Большая выраженность последних у юношей, возможно, говорит об их большей чувствительности к религиозным воздействиям. Количество суждений с воспроизведением слова «душа» у юношей и девушек кришнаитов – 100%. При этом суждения

«Я-душа (джива, атма, параматма)» располагались исключительно в первых позициях в последовательности ответов на бланке (Хар = 1,2 у юношей и Хар = 2 у девушек). Другими часто встречающимися у кришнаитов суждениями являются самоотношения с использованием слов «ученик», «слуга», «слуга божественного учителя», «слуга всех преданных господу», «слуга всех живых существ», «ученик и почитатель Шрилы Прабхупады»

Таблица 4

**Количественная представленность суждений в номинациях контент-анализа
у юношей и девушек кришнаитов и студентов (в баллах, в %)**

Номинации	Группы							
	кришнаиты				студенты			
	юноши		девушки		юноши		девушки	
	баллы	%	баллы	%	баллы	%	баллы	%
I Самооценка	93 (4)*	18,5	133(7)	23,2	355	45,8	414	53,9
II Идеологические ориентации	209 (188)	41,5	216 (181)	37,7	100	12,9	38	4,9
III Интересы, стремления	57 (28)	11,3	82 (30)	14,3	107	13,8	101	13,2
IV Социальные группы и роли	145 (77)	28,7	142 (54)	24,8	212	27,5	214	27,9
V в целом	504 (297)	100	573 (272)	100	774	100	776	100

* В таблице в скобках обозначены суждения с использованием религиозной терминологии.

т.п. Испытуемых, давших подобные суждения у кришнаитов обоих полов – 100% (Хар = 2,2 и Хар = 1,6 соответственно). Для пояснения следует отметить, что в субкультуре МОСК значение слов «слуга» и «ученик» весьма близки по этимологическому смыслу. Приставка «дас» (слуга – в переводе с санскрита), входит в состав любого ритуального имени иницируемого вайшнава. Кроме уже описанных, часто встречаются суждения «Я частица Бога» (38%). Видно, что специфическая культурная идеология обуславливает особую знаковую функцию самосознания личности кришнаитов, замкнутую в локальном культурном пространстве МОСК.

В рефлексии кришнаитов на собственный «Я образ» обнаруживается большое количество суждений с уничижительно-негативными самохарактеристиками. В данном случае можно говорить о привитии «вина-идентичности» МОСК своим адептам (табл. 5).

В четырех выделенных сферах рефлексии – I. самооценках, II. идеологических убеждениях и ориентациях, III. интересах, стремлениях, целях, IV. социальных группах и ролях – можно обнаружить следующие особенности.

В самооценках юноши и девушки кришнаиты плохо рефлексиируют индивидуальные психологические качества, внешний облик, особенности характера, при этом акцент саморефлексии смещается в идеологическую сферу.

Именно идеологическая сфера наиболее выражена у кришнаитов, в ней максимально ретушируется их рефлексивное Я. В идеологической сфере кришнаиты обнаруживают стереотипность и ригидность рефлексивных актов, воспроизводя интериоризированные из доктрин МОСК эталоны самоидентичности. В данном случае налицо гипертрофированная идеологизированность рефлексии, характеризующаяся наличием жестких ориентиров на то, каким

Таблица 5

Количественная представленность позитивных нейтральных и уничижительных суждений в номинациях контент-анализа (в %)

Суждения		Группы			
		кришнаиты		студенты	
		юноши	девушки	юноши	девушки
		%	%	%	%
I*	Позитивные	38,2	18,8	24,8	34,0
	Нейтральные	37,6	42,1	65,0	57,5
	Уничижительные	22,6	39,1	10,2	8,5
II	Позитивные	0,9	4,1	7,0	18,4
	Нейтральные	88,5	85,6	92,0	76,3
	Уничижительные	10,5	10,2	1,0	5,2
III	Позитивные	12,3	8,5	7,5	7,9
	Нейтральные	87,7	91,5	90,6	92,1
	Уничижительные	0	0	1,9	0
IV	Позитивные	1,4	2,1	5,7	2,3
	Нейтральные	97,9	94,4	94,3	96,7
	Уничижительные	0,7	3,5	0,9	0,9

* I Самооценки. II Идеологические ориентации и убеждения. III Интересы, стремления, цели. IV Социальные группы и роли.

должен быть «Я образ». Наличие жестко заданных эталонов стандартизирует рефлексивные акты, избавляя адептов МОСК от глубинного самоанализа.

В сфере интересов, стремлений и целей кришнаиты демонстрируют сугубо религиозный характер рефлексивных актов, при этом они носят абстрактную форму, не связанную конкретно со значимыми другими. Из поля рефлексии выпадают такие свойственные юношеству интересы, стремления, как разнообразные увлечения, хобби, интересы, связанные с семьей, друзьями и учебой. Данный факт можно интерпретировать как жесткую замкнутость интересов, стремлений в узком круге культовых предписаний и обособление от интересов, стремлений, присущих молодым людям, реализующим себя в магистральном обществе.

В сфере социальных ролей и групп можно наблюдать аналогичную картину, рефлексия кришнаитов актуализируется в культовом социальном пространстве МОСК. Из поля рефлексии выпадают семья, друзья, что можно объяснить как обособление кришнаитов от семьи и отсутствие у них неформальных дружеских отношений. В целом же, рефлексивные акты по данной сфере демонстрируют коллапс социального пространства кришнаитов, замкнутость его в узкой сфере религиозного окружения МОСК.

Особенности межполовых различий по рефлексивным самоописаниям показывают большую культурно-религиозную направленность рефлексивных актов юношей

кришнаитов по сравнению с девушками. Данный факт иллюстрирует более выраженную идентификацию юношей кришнаитов с религиозной общностью МОСК.

Анализ соотношения социальной и персональной идентификации показал специфические особенности, присущие личности юношей и девушек кришнаитов (табл. 6).

Юноши и девушки кришнаиты демонстрируют гораздо больший по сравнению со студентами (F при $p = 0,999$) примат социальной идентичности над персональной, что также можно представить как специфическую ориентацию самосознания на позицию социальной единицы «Мы» религиозной общности, при невыраженности индивидуально-личностной позиции. Данная форма идентификации идет в разрез с соотношением социальной и персональной идентификацией юношества в магистральном обществе, где более выражена персональная идентификация. Подобная форма идентификации кришнаитов свидетельствует о личностной незрелости, в ней слишком выражена зависимость от групповых нормативов и авторитетов, что затрудняет возможность опереться на собственные силы и жить самостоятельно. Данная форма идентификации обрекает их на замкнутое существование в узких рамках субкультуры религиозной общности МОСК, на выпадение из многообразия общественных отношений, лишает возможности самоактуализации в магистральной культуре.

Особенности межполовых различий в соотношении социальной и персональ-

Таблица 6

Соотношение, отражающее позиции социальной и персональной идентификации у юношей и девушек кришнаитов и студентов

Идентификация	Группы				Норма
	кришнаиты		студенты		
	юноши	девушки	юноши	девушки	
Социальная идентификация	1	1	1	1	1
Персональная идентификация	0,9	1,26	2,32	2,7	2

ной идентификации у юношей и девушек кришнаитов заключаются в том, что юноши кришнаиты демонстрируют большую, чем девушки, идентификацию с социальной общностью МОСК, что говорит об их большей подверженности культовым воздействиям.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующее заключение.

1. У юношей и девушек кришнаитов обнаружены следующие особенности их личности.

– Религиозные ценностные ориентации МОСК представлены на фоне депривации всех структурных звеньев самосознания.

– Кришнаиты демонстрируют высокую степень накопления фрустрации, слабую саморефлексию, с большим количеством негативных, стереотипных и поверхностных самохарактеристик.

– Кришнаиты также обнаруживают сильно выраженную идентификацию с религиозной общностью МОСК и слабо выраженную идентификацию с собственной личностью.

– Репертуар поведения кришнаитов не эффективен в решении ситуации фрустрации и входит в диссонанс с формами адаптивности юношей и девушек к депривационным воздействиям в магистральной культуре, где от них требуется инициатива, активность и умение постоять за себя.

2. МОСК по меньшей мере либо провозирует, либо усугубляет социально-психологическую дезадаптацию и негативные

изменения личности своих адептов, обрекая их на существование в узком мире локальной культовой субкультуры, лишая возможности самоактуализации в условиях многообразия общественных отношений. Есть основания полагать, что «трансплантация» религии на чуждое культурное основание ставит ее в антагонизм этой культуры. В условиях сложившегося в мире конфессионального баланса, вне своего культурного географического пространства и вне родного этнического ареала религии перестают быть конструктивными и традиционными, рискуют превратиться в очаги социокультурных аномалий.

Литература

1. Волков Е.Н. Преступный вызов практической психологии: феномен деструктивных культов и контроля сознания // Журнал практического психолога. – 1996. – № 2. – С. 87–94.

2. Курачев Д.Г. Исследование самосознания при помощи методики М. Куна и Т. Макпартленда «Двадцать ответов на самоотношение»: метод. рекоменд. – Уфа, 1998. – 14 с.

3. Мухина В.С. Проблема генеза личности. – М., 1986. – 104 с.

4. Мухина В.С., Хвостов К.А. Психодиагностика развивающейся личности. Проективный метод депривации структурных звеньев самосознания. – Архангельск, 1996. – 180 с.

5. Шри Шраמיד А.И. Бхагвигеданта Свами Прабхупада. Бхагавадгита как она есть. – Москва-Ленинград-Калькута-Бомбей, Нью-Дели, 1990. – 832 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Р.В.Габдреев, А.В.Смирнов

Ключевые слова: мотив, структура мотивов учебно-познавательной деятельности, значимые мотивы, мотивирование, формирование мотивов.

Содержательная характеристика, формирование мотивации учебно-познавательной деятельности является одной из актуальных психологических про-

блем, как фактора, определяющего функционирование всей регулятивной сферы психики и, как следствие, повышение качества профессиональной подготовки. Что,

прежде всего, предполагает исследование индивидуальной мотивационной структуры каждого студента в ее взаимной связи, определение роли элемента того или иного уровня в формировании содержания направленности в контексте социальных и познавательных отношений студента. Мотивационная сфера влияет на жизненные планы студента, связанные с получением высшего образования, обеспечением материального благополучия, определением в профессиональном жизнеустройстве, приобретении статуса, решении семейных проблем. Личностный смысл мотивов связан с оценкой жизненного значения для субъекта объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах.

Мотивационная сфера личности студента наиболее полно раскрывается в ситуации познавательной деятельности, где она выступает как позиция субъекта и зависит от активности, целеполагания, предвидения результатов достижения, готовности к неожиданностям, способов включения в деятельность, от эмоционально-волевых переживаний и в тоже время зависит

от этих показателей. Учебная мотивация характеризуется: устойчивостью, связью с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности. Во многих исследованиях выделяются различные факторы, обуславливающие развитие тех или иных характеристик мотивации учения. Однако недостаточно раскрыта содержательная взаимосвязь между спецификой выбранной специальности и мотивами учения, как на период выбора профессии, так и во время обучения в вузе.

В учебной деятельности мотивационная сфера личности студента выступает в качестве главного источника и движущей силы успешности всей учебной деятельности (рис. 1).

Изучение мотивации учебно-познавательной деятельности и ее формирование тесно связаны между собой. О.В.Виштак показала, что учет мотивационных особенностей абитуриентов и студентов служит исходным основанием для планирования, определения организационных форм, способов, средств учебного процесса.

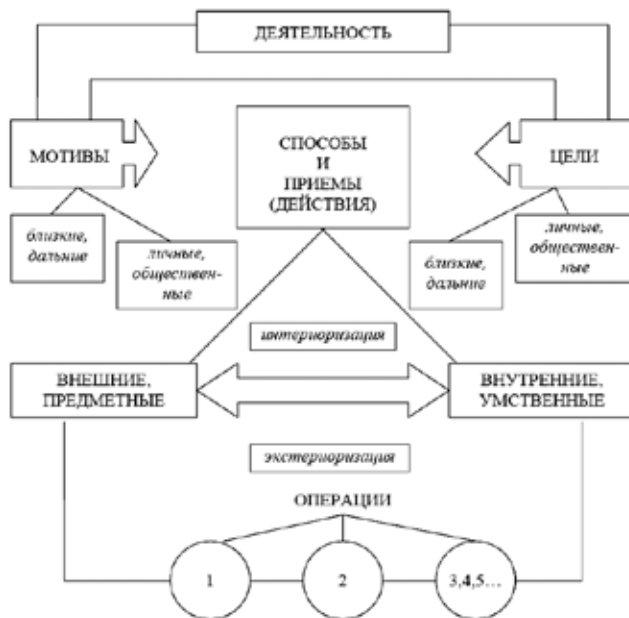


Рис. 1. Модель соотнесения мотивов с учебно-познавательной деятельностью

За более чем 30 лет психологами накоплен богатый материал, однако специфика мотивации учебной деятельности студентов в условиях представительского обучения изучена недостаточно. Нами подверглись изучению мотивы учебной деятельности студентов представительской формы обучения на примере Бугульминского филиала ГОУ ВПО Казанского государственного технического университета им.А.Н.Туполева. Диагностика мотивов велась по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин) с использованием компьютерной программы «Конструктор тестов», с последующей обработкой данных в офисном приложении Excel.

Мотивы учебной деятельности студента:

1. Стать высококлассным специалистом.
2. Получить диплом о высшем образовании.
3. Успешно учиться, получать хорошие отметки.
4. Приобрести глубокие и разносторонние знания.
5. Не отстать от сверстников.
6. Принести в будущем пользу обществу.
7. Развить свой интеллект.
8. Трудоустроиться.

9. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

10. Достичь материального благополучия.
11. Развить свою индивидуальность.
12. Выполнить пожелания родителей.
13. Общаться со сверстниками.
14. Получить престижное образование.
15. Выйти на широкие социальные контакты.

Проведенное исследование по выявлению ведущих мотивов учебно-познавательной деятельности студентов позволило их разбить на несколько групп, характеризующих индивидуальные выборы студентов по ведущим мотивам учебно-познавательной деятельности, а также факторы, влияющие на них:

1. Различия по полу.
2. Различия по национальному признаку.
3. Различия от уровня предыдущего образования.
4. Различия от места основного проживания.

На основании полученных данных были составлены профиль (рис. 2) и матрица (рис. 3) наложения ведущих (значимых) мотивов учебной деятельности студентов, при анализе которых были выделены четыре мотивационных группы студентов:

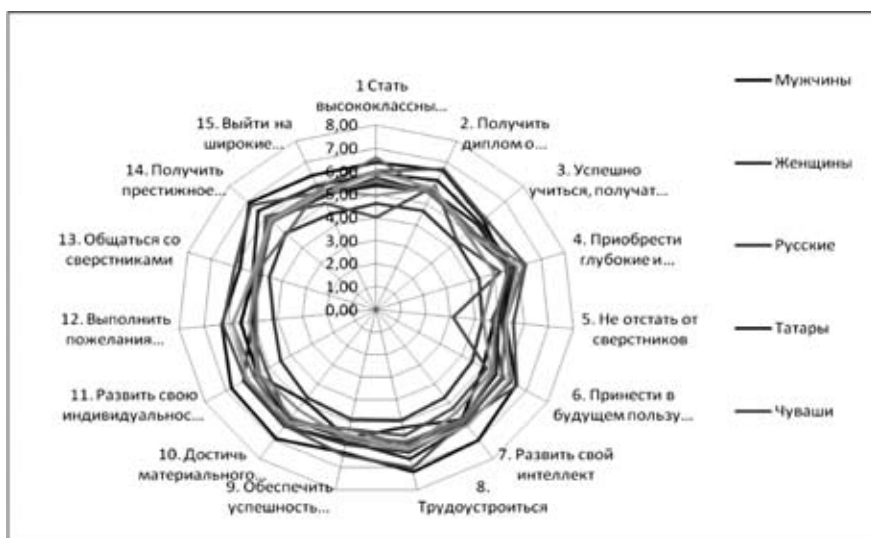


Рис. 2. Распределение мотивов по основным показателям

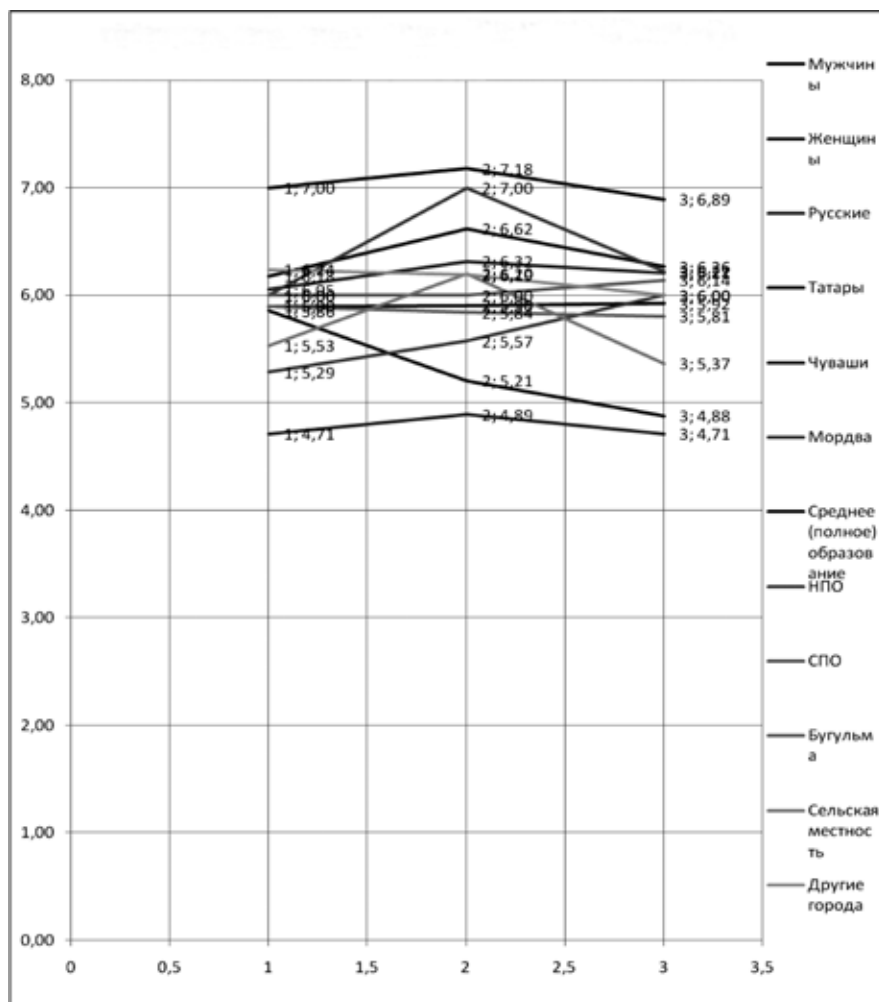


Рис. 3. Матрица наложения ведущих (значимых) мотивов

Группа 1 (Высокая мотивация) состоит из сельских студентов мордовской и татарской национальностей с ведущими (значимыми) мотивами:

- 1.1. Трудоустроиться.
- 1.2. Развить свой интеллект.

Группа 2 (Мотивация выше среднего) состоит из студентов женского пола, причем проживающих в сельской местности и близлежащих городах с ведущими (значимыми) мотивами, национальный состав однороден:

- 2.1. Трудоустроиться.
- 2.2. Получить престижное образование.

Группа 3 (Средняя мотивация) состоит из мужчин, проживающих исключительно в Бугульме с ведущими (значимыми) мотивами, национальный состав однороден:

- 3.1. Трудоустроиться.
- 3.2. Развить свой интеллект.
- 3.3. Получить престижное образование.

Группа 4 (Мотивация ниже среднего) состоит из студентов русской национальности, преимущественно проживающих в Бугульме и сельской местности с ведущими (значимыми) мотивами:

- 4.1. Получить престижное образование.
- 4.2. Трудоустроиться.

Таким образом, повышением мотивации следует заниматься с категорией студентов, входящих в группы 3 и 4, а именно с мужчинами русской национальности, проживающими непосредственно в Бугульме или выходцами из сельской местности.

Особое значение приобретает потребность в достижениях как фактор, связанный с продуктивностью мотивов. Так, девушки отличаются более высокой силой настойчивости к учебно-познавательной деятельности (16), по сравнению с юношами. 55% девушек-студенток показывают высокий уровень потребности в достижении, а 45% – 6 и 7 группы среднего уровня (рис. 4), в то время, как студенты мужского пола всего на 77% имеют средний уровень потребности в достижении, причем 57% – это 4 и 5 группы. 18% юношей имеют низкий уровень потребности в достижении. Последнее позволяет сделать вывод о том, что формирование механизмов реализации мотивации учебно-познавательной деятельности у студентов мужского пола требуют тщательного, индивидуализированного подхода.

Таким образом, высокий мотивационный аспект учебно-познавательной деятельности выявлен у студентов татарской

и чувашской национальности. Более индивидуализированного подхода к формированию учебно-познавательной деятельности требуют студенты русской и мордовской национальности.

На основе полученных результатов следует подобрать психолого-педагогическую технологию, наиболее адекватно отвечающую нашим задачам. Мотивы учебной деятельности формируются:

- путем организации учебной деятельности;
- методами проблемного обучения;
- коллективными формами;
- активными методами;
- оцениванием.

В качестве такой технологии видится личностно-ориентированный подход. По мнению И.А.Зимней, личностно-ориентированный подход в обучении должен включать в себя следующие аспекты:

- 1) организацию субъект-субъектного взаимодействия, предполагающую свободу выбора обучаемым способа получения образования, содержания и методов обучения, а в отдельных случаях и педагога;
- 2) обеспечение безопасности личностного проявления обучаемого во всех учеб-

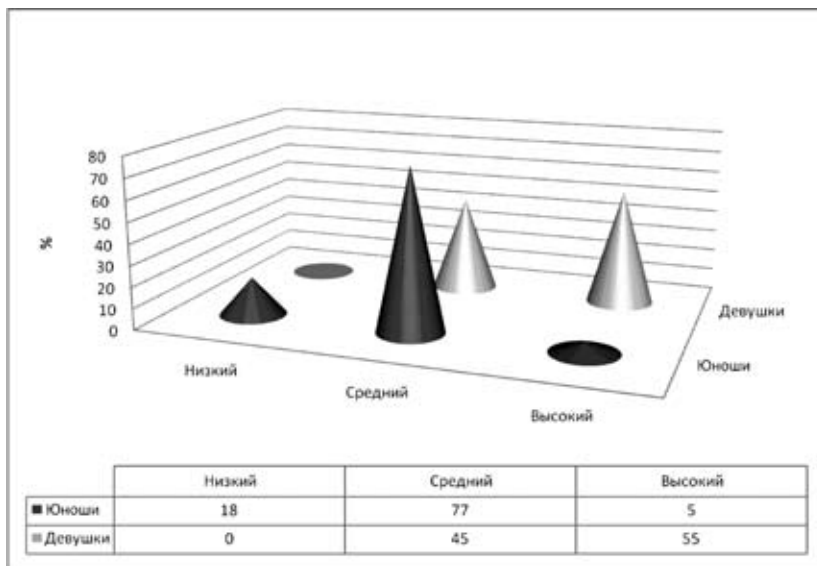


Рис. 4. Уровень потребности достижения (по половому признаку)

ных ситуациях, создание условий для его личностной самоактуализации и личностного роста;

3) формирование активности обучаемого, его готовности к учению, к решению проблемных задач за счет равно-партнерских, доверительных субъект-субъектных отношений с педагогом;

4) обеспечение единства внешних и внутренних мотивов обучаемого, когда внешним мотивом выступает мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив;

5) получение удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими обучающимися;

6) обеспечение условий для самооценки, саморегуляции и самоактуализации личности обучаемых;

7) изменение позиции педагога как преподавателя-информатора, транслятора знаний, контролера обученности студента на позицию фасилитатора.

Центральным звеном личностно-ориентированного подхода в учебно-профессиональной деятельности (как ведущей деятельности) является развитие личности студента как профессионала в той или иной отрасли в процессе обучения. На начальных этапах профессиональной подготовки источником таких изменений является уровень личностного развития. На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает динамическую неравновесную целостность, т.е. профессиональное развитие постепенно начинает доминировать над личностным и определять его (Э.Ф.Зеер, 2000). Согласно данным этого анализа, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимания ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимое условие для создания у студентов интереса к содержанию обуче-

ния и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решения которых требует от учащихся активной поисковой деятельности. При отсутствии понимания преподаваемого материала, без осознания структурно-смысловых отношений между его компонентами учителю трудно планировать работу по формированию учебной мотивации в условиях овладения школьниками крупными учебными темами. Известный психолог П.М. Якобсон считал, что для облегчения овладения большим объемом информации необходимо использовать такие методы как внутренние «поощрения», как более быстрое осознание и понимание».

В процессе формирования мотивации учебной деятельности студентов следует различать понятия «цели обучения» и «цели учения». Цели обучения чаще задаются извне. В них проявляются общественные потребности и ценности, которые по отношению к студенту являются внешними. Цели учения определяются индивидуальными потребностями и целями, сформировавшимися в предшествующем опыте студентов. Цели обучения и учения могут совпадать лишь в идеальном случае, когда допускается абсолютное воспроизведение в структуре индивидуальных потребностей и мотивации системы общественных потребностей и ценностей.

Теоретические выводы:

1. Проблема структуры мотивации и классификации мотивов до сих пор неоднозначно рассматривается в психологии. Под структурой мотивации понимается определенная иерархическая система мотивов, представленная в личности. Мотивы формируются и существуют в ней не хаотично, а в определенном «порядке», взаимозависимой и опосредованной структурой, которая представляет собой

сложную иерархию мотивов. В этой иерархии выделяются актуальные и отсроченные, первичные и вторичные, а также многие другие мотивы, которые можно, в свою очередь, разделить на классы и виды.

2. Поскольку любая деятельность полимотивирована, то её мотивационный состав иерархизирован. Проблема уровня развития мотивации представлена в виде принципа стадильности развития. Переход от одной стадии к другой сопряжен с возникновением новой организации соответствующих уровней, качественными изменениями субъекта и определенной динамикой в рамках всей системы.

3. Мотивационная сфера личности представляет интерес в связи с проникновением в процессе исследования, во внутренний план действий развивающегося человека, его приобщения к пониманию своего внутреннего мира и отработки умений в саморегуляции, самовоспитании и самоуправлении своим поведением. Формирование мотивационной сферы зависит от особенностей целенаправленной деятельности и различных социально-психологических контактов самопознания и самосовершенствования.

4. Мотивационная сфера личности имеет системную организацию и имеет следующие характеристики: широта, гибкость, иерархизированность.

Широта – комплекс взаимодействующих мотивационных образований, упорядоченных сложной, многомерной иерархической структурой.

Гибкость мотивационной сферы представлена разнообразием средств, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же потребность человека, т.е. количеством возможных и реально существующих вариантов её удовлетворения. Гибкость описывает подвижность связей, существующих между разными уровнями организации мотивационной сферы: между потребностями и мотивами, мотивами и целями, потребностями и целями.

Иерархизированность мотивационной сферы выражается отражением в сознании

человека значимости той или иной потребности, мотивационной установки, других мотивационных диспозиций, в соответствии с чем одни имеют доминирующее значение при формировании мотива, а другие – подчинённое; одни используются чаще, другие реже. Иерархизированность – это характеристика ранговой упорядоченности строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности.

Практические выводы:

1. Ведущими мотивами учебно-познавательной деятельности студентов вуза являются мотивы трудоустройства, развития своего интеллекта, получения престижного образования.

2. В целях формирования устойчивой мотивации учебно-познавательной деятельности у студентов вуза необходимо учитывать половую принадлежность, национальность, уровень предыдущего образования, место основного проживания, а также силу настойчивости как компонент волевого действия по отношению к учебной деятельности, тип темперамента.

3. Студенты, по отношению к учебно-познавательной деятельности, могут быть отнесены к одной из четырех выделенных нами мотивационных групп: группа с высокой мотивацией, группа с мотивацией выше среднего, группа со средней мотивацией, группа с мотивацией ниже среднего.

4. Психолого-педагогические аспекты реализации программы по формированию мотивации учебно-познавательной деятельности студентов вуза должны учитывать отнесение каждого конкретного студента к той или иной мотивационной группе.

Литература

1. Виштак О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. – 2003. – № 2.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1999.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
4. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.Г.Каюмова

Ключевые слова: историко-педагогический анализ, правовое образование, гражданское и нравственное воспитание, педагогико-правовые принципы.

Надежды на будущее России связаны, прежде всего, с процессами построения демократического правового государства. Именно повышение правовой культуры подрастающего поколения является основой формирования законопослушного гражданина. Поэтому в одобренных правительством РФ «Основных направлениях социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу» подчеркивается, что в современном обществе приоритетными ориентирами в формировании личности становятся умение отстаивать свои права, знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства.

В поисках эффективных путей формирования правосознания личности и выработке правового образования, педагогическая наука использует опыт прошлого.

В психолого-педагогической науке проблемы правового воспитания рассматривались в работах В.Д.Зорькина, Н.М.Кейзерова, А.Р.Ратимова, Г.Н.Филонова. Формирование правовой культуры школьников нашло отражение в философских исследованиях Б.А.Ануфриева, Л.П.Буевой, С.И.Гессена, М.С.Кагаля, П.И.Новгородцева, П.И.Фролова. Концептуальные подходы к профилактике девиантного поведения средствами правового просвещения представлены в работах Д.Х.Вафина, Л.П.Гирфанова, С.Б.Думова, Л.И.Зюбина, Е.Н.Измайлова, Н.Р.Нариманова, Е.Б.Роголева, З.Г.Ягудина, Л.Р.Хусаинова и др.

Вызывают особый интерес работы Е.В.Известновой по формированию гражданской ответственности восьмиклассников в процессе правового воспитания; А.Ф.Никитиной по формированию правовой культуры личности подростка; В.М.Обуховой в исследовании социально-правового опыта подростков, организации внеклассной работы по правовому воспитанию; Я.В.Соколовой по формированию правосознания в системе гражданского воспитания; Н.Г.Суворовой по формированию правовых ориентаций старшеклассников в процессе обучения, а также исследования по социализации личности В.Ш.Масленниковой, А.В.Мудрик, Р.А.Фахрутдиновой, А.Н.Хузиахметова.

Наибольший интерес представляет работа М.Н.Лазутовой «Права человека: история и современность», в которой особое внимание уделяется содержанию прав человека в системе образования в историческом аспекте: раскрывается взаимосвязь и обусловленность развития прав человека в обществе и в системе образования.

Вопросы содержания правового школьного образования и методики преподавания основ государства и права рассмотрены в работах В.М.Сырых, В.И.Шкатулы, Н.В.Федорова, А.К.Котова, Л.С.Бахмутовой, В.В.Бермана, В.О.Муглинского, Я.В.Соколова А.Ю.Соловьева.

Для понимания перспектив развития правового образования имеют значение труды зарубежных исследователей (Г. Беккер, Д.Белл, З.Фрейд, Э.Фромм, А. Кольберг, А.Адлер, К.Г.Юнг и др.).

Среди исследователей последних лет особый интерес представляет диссертационное исследование А.Ю.Соловьева, в котором поднимаются проблемы совершенствования содержания правового образования в школе.

Данные исследования внесли значительный вклад в изучение проблемы правового образования школьников.

Современная социокультурная ситуация в России такова, что гарантом дальнейшего правового развития и укрепления проводимых в стране экономических, политических, социальных и правовых преобразований выступает система образования, обеспечивающая качество функционирования правового сознания и правовой культуры личности. Именно развитие правового образования школьников в соответствии с требованиями времени, с поэтапным углублением правовых знаний является основой создания правового государства. Опираясь на общепедагогические принципы, в основе создания системы правового образования школьников выделяются следующие **педагогико-правовые принципы**:

- Принцип демократизации и всеобщности правового образования и воспитания, обеспечивающий доступность и многообразие содержания, форм и методов обучения и воспитания в соответствии с потребностями и интересами каждого школьника.

- Принцип гуманизации правового образования.

- Принцип непрерывности процесса правового образования и целостности системы учебно-воспитательной работы.

- Принцип приоритетности изучения разделов правового знания, имеющих практическое значение в социальном становлении личности школьника.

- Принцип преемственности образовательных программ и педагогических технологий в соответствии с государственным образовательным стандартом.

- Принцип гибкости, вариативности, проблемности и междисциплинарности

правового образования, что обеспечит разнообразие образовательных программ, развитие правового мышления и познавательной мотивации, интеграцию права в различные области теоретического знания и практической деятельности.

- Принцип стимулирования личности в активной жизненной позиции, правоохранительной деятельности и ответственности за свои поступки.

- Принцип защиты прав и свобод человека и гражданина.

Права человека – воплощение важнейших социально-политических и духовных ценностей, содержащиеся во многих философских и правовых учениях. Они взаимосвязаны со всеми сторонами духовной жизни народа. Право возникает в обществе как элемент культуры, в котором аккумулируются основные ценности, верования, убеждения общества, продукты событий социального порядка, имеющего образовательно-воспитательное значение с позиции развития его аксиологического смысла.

В основу российского образования в целом, и правового, в частности, положены идеи И.И.Бецкого, М.В.Ломоносова, П.Ф.Каптерева, Н.И.Пирогова, К.Д.Ушинского, А.С.Макаренко и др.

Многие зарубежные педагоги обращали внимание на защиту прав самого ребенка и его правовое воспитание (Я.Корчак, Д.Дьюи, И.Г.Песталоцци и др.).

Разработка системы правового образования – это общее дело педагогов, психологов, правоведов и политиков. В контексте развития правового образования важным является рассмотрение права как регулятора общественных отношений, трансформирующегося вместе с развитием общества. Именно в данном аспекте правовое образование рассматривается как целенаправленная деятельность государства, общественных организаций и отдельных граждан по передаче школьникам правовых знаний; систематическое воздействие на их сознание и поведение в целях формирования по-

зитивных правовых ориентаций, взглядов и установок, обеспечивающих исполнение в обществе определенных правовых норм (А.Ю.Соловьев). Актуализируя проблему правового образования в широком смысле, философы и ученые-правоведы со своих теоретико-методологических позиций привносят в него свои особенности, рассматривая проблемы функционирования правовой личности с позиций правовых норм. Определение сущности правового образования носит междисциплинарный характер: находясь в составе философии права, она опирается на правоведение. При этом содержательная сторона правового образования включает философскую, социологическую и психологическую сторону права. В данном аспекте важно соотношение права и нравственности, когда право представляет собой не только обязательный минимум нравственности, не просто включает в себя нравственные ценности, но и берет на себя защиту этих ценностей. Взаимодействие педагогики и юриспруденции основывается на том, что педагогика движется от воспитания нравственных норм к правовым, юриспруденция – от правовых к нравственным. Обе науки решают единую задачу формирования в личности нравственно-правовой культуры. Отсюда важнейшей **функцией** права выступает воспитательно-образовательная, через которую она взаимодействует с регулирующей и защитной. Многие исследователи, подчеркивая данную мысль, утверждали, что «право и нравственность – ветви одного ствола, корень и того, и другого – этическое сознание долга» (В.М.Гессен); «право определяется нравственным началом» (В.С.Соловьев). Правовая культура, как личности, так и общества немислима вне и помимо нравственности (В.П.Сальников).

Раскрывая сущность «правового воспитания» многие педагоги-исследователи рассматривают его как сообщение учащимся необходимых в жизни и профессиональной деятельности правовых знаний и создание таких условий, при которых

эти знания найдут свое практическое применение и будут активно способствовать формированию убежденности в истинности и незыблемости норм. В данном случае убеждения способствуют закреплению правомерного, т.е. соответствующего нормам права, поведения. Система правового воспитания определяется научными представлениями о структуре правового сознания, важнейшим элементом которого выступают нравственно-правовые и политические чувства. Нравственно-правовым чувством является глубокое уважение к закону как проявлению воли народа, чувства патриотизма. Элементом структуры правового сознания является также правовое мышление. Оно основывается на правовых знаниях и представляет собою умение оценивать замыслы, поступки, поведение людей с точки зрения норм права. Правовые знания, чувства и мышление во взаимодействии способны развивать в ребенке потребность в правопослушном поведении и волю, направленную на активное соблюдение правовых норм. Формирование правового сознания имеет целью воспитание у школьников правовой культуры. Она включает в себя: знание правовых норм; развитую нравственно-правовую эмоциональную сферу и мышление; умение использовать нормы права, гражданскую потребность в осуществлении правового просвещения и борьбы с правонарушениями.

Правовая культура, как результат правового образования, выступает в качестве совокупности опыта взаимодействия людей с правом, обеспечивающая развитие человека-гражданина и выраженная в виде теоретических знаний и практических способов их применения в обществе, нравственных норм, ценностей и культурных традиций.

Осознание современного состояния правового образования в школе невозможно без определения историко-педагогической основы периодизации и выделения основных этапов его развития.

За основу периодизации были взяты хронологические рамки, представленные А.Ю.Соловьевым:

– с 1937 г. до конца 50-х гг. в школах в различных классах изучался курс Конституции СССР;

– с 1958 г. в старших классах началось изучение основ отраслевых юридических наук;

– с 1962 г. в курсе «Обществознание» самостоятельной частью выступало изучение права;

– с 1975 г. до 1990 г. существовал самостоятельный курс «Основы Советского государства и права»;

– с 1991 г., согласно государственно-му стандарту, требования по правовому образованию школьников выражаются в перечне государственно-правовых вопросов по курсу «Обществознание», а администрации школ предоставлено право самостоятельно решать, какими путями и в каком объеме школьники будут изучать курс «Право».

Первым этапом преподавания права в советской школе стали 1930–50-е гг., период нашей истории, связанный с именем И.В.Сталина.

Начало систематического преподавания гражданской истории и права в виде изучения знаменитой «сталинской» Конституции СССР в советской общеобразовательной школе относится к середине 30-х гг.

До этого, со времени большевистской революции 1917 г., основную роль в приобщении учащихся к коммунистической идеологии играло обществоведение. Однако, с утверждением тоталитарно-большевистского режима, когда школа стала едва ли не самым «любимым детищем» Сталина, особое значение приобретало преподавание Конституции и истории. Разочаровавшись в идеалах интернационализма и мировой революции, Сталин переходил на позиции государственника. История была нужна ему для насаждения патриотизма, как традиционно русского, так и нового, советского. Именно поэтому и было введено

преподавание Основного закона советского государства.

Со смертью генералиссимуса и после XX съезда с его разоблачением культа личности, в СССР началась эпоха серьезных реформ, затронувших и советскую школу. XX съезд КПСС и его влияние на развитие советской науки сказалось и на изучении права в школе. Противоречия в преодолении негативного воздействия культа личности Сталина на работу советской школы привели к изменениям второй половины 1950-х годов. Остро, на уровне ЦК КПСС, встал вопрос о трактовке принципов объективности и партийности в исторической и общественной науке. Прошло Всесоюзное совещание 1962 г. по вопросам подготовки научно-педагогических кадров по общественным наукам: ограничения в критике сталинской методологии и преодоления ошибок в изучении прошлого нашей страны.

По большому счету, период руководства Н.С.Хрущева по самому своему духу настолько нехарактерен для Советского государства, что нет ничего удивительного, что в этом небольшом временном отрезке можно выделить сразу два периода:

1-й период – реформа конца 1950-х годов в системе среднего образования, направленная на развитие практических навыков учащихся, профильное обучение, в рамках которого в школьную программу вошло изучение отраслей юридической науки. В рамках данной реформы средняя школа получила «политехнический» профиль, предполагавший сочетание образования с трудовой деятельностью, с тем, чтобы учащийся получил представление об одной или нескольких профессиях.

Сама реформа проходила под девизом «слияния школы и жизни», поэтому такой интерес к основам отраслевого права вполне объясним. Проводимая реформа образования была противоречива. С целью укрепления связи школы с жизнью срок обучения в средней школе был увеличен с 10 до 11 лет, и с 9-го класса учащиеся

2 дня в неделю должны были осваивать производственные специальности. Выпускники школы наряду с аттестатом зрелости получали свидетельство о специальности. Стремление к тому, чтобы лучше подготовиться учащегося к жизни, само по себе было позитивным. К сожалению, материальная и организационная неподготовленность к реализации этого начинания (отсутствие современных производств и технического оснащения, квалифицированных, хорошо оплачиваемых кадров) приводила зачастую к пустой трате времени учащихся и студентов, к профанации самой идеи. В середине 60-х гг. «политехническая» часть школьной реформы была отменена

2 период – начало 1960-х годов – введение права в качестве одного из составляющих общего курса обществознания. Основанием для такого изменения послужили явные признаки непродуманности образовательной реформы. Попытка ухода в «политехнический» уклон привела к тому, что знания в области права давались хаотично, узкоспециально. В середине 1960-х начинается свертывание реформы и, как часто бывает, начинается бросание в крайности. Именно поэтому с 1962 года «право» перестает быть самостоятельным предметом и становится только частью курса обществознания.

Еще один крупный период – годы Брежневского «застоя», когда в советской школе был введен курс «Основы государства и права». Годы Брежневского «застоя» характеризуются возвратом к внутренней стабильности и определенной рефлексией по поводу монументальности сталинских времен. Поэтому в вопросах преподавания права происходит некоторый возврат к ценностям 1950-х годов. В школах появляется курс «Основы советского государства и права», обоснованный примерно теми же причинами, что и курс «Советская Конституция» до этого.

С 1991 года меняется не только страна, но и все, связанное с ней. Новое госу-

дарство – Российская Федерация пытается строить правовое государство, гражданское общество, демократию. Начинается отказ от жесткого принципа «огосударствления» школы. Идет поиск новых форм и методов правового образования. Создание новых курсов в школьных программах и изучение проблем преподавания прав человека являлось объектом исследования педагогов, социологов, философов, юристов.

Многие авторы (А.С.Белкин, С.Ш.Зиганшин, А.Ф.Никитин, Б.Л.Базаров, В.М.Обухов, Н.Г.Суворова, Я.В.Соколов, З.К.Шнекендорф) с различных точек зрения рассматривают школьное право во взаимосвязи и взаимодействии с правами человека в широком историческом аспекте и во взаимосвязи с вопросами преподавания прав человека на различных уровнях школьного образования.

Литература

1. *Алексеев С.С.* Философия права: История и современность. Проблемы. Тенденции. Перспективы. – М., 1999. – 336 с.
2. *Гоголев Н.* Программа авторского курса «Основы правоведения» (IX–X классы) // Учитель. – 2003. – № 1. – Январь – февраль.
3. *Каюмова К.Г.* Этапы развития школьного правового образования в России / К.Г. Каюмова // Материалы итоговой научной конференции за 2005 год / фил. Казан. гос. ун-та в г. Наб. Челны; сост. Э.Ф. Назмеев. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2006. – С. 102–104. – (Секция социальных и гуманитарных дисциплин).
4. *Нариманов Р.Н.* Развитие нравственно-правового пространства в общеобразовательной школе как средство воспитания трудных подростков: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 2003. – 25 с.
5. *Нигматов З.Г.* Воспитание гуманности у школьников. – Казань, 1987. – 128 с.
6. *Нигматов З.Г.* Гуманистические традиции народной педагогики и воспитательный процесс. – Казань: ИССО РАО, 1998. – 130 с.
7. *Фирсов Г.А.* Основы концепции развития непрерывного правового образования и воспитания. Канд. пед. наук. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО. – С. 40–43. ■

ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ КАРЛА РОДЖЕРСА

А.Ф.Сиразеева

Ключевые слова: человекоцентрированная концепция обучения, фасилитация осмысленного учения, методы обучения, центрирование на личности ученика.

Педагогические идеи одного из ярких представителей гуманистической педагогики Карла Роджерса уже долгое время оказывают колоссальное влияние на методы и практику современного образования. Более двадцати лет своей жизни он посвятил преподаванию, в результате, к началу 50-х гг., им сформулирована оригинальная концепция обучения.

Для того, чтобы наиболее полно представить дидактическую концепцию К.Роджерса с точки зрения ее структуры и содержания, возьмем за основу схему процесса обучения, предложенную И.Я.Лернером [4, с.84]. Рассмотрим в связи с этим дидактическую концепцию Роджерса в соответствии со следующими компонентами: цель – содержание – принципы – деятельность преподавателя его средствами – мотивы объектов обучения – деятельность учащегося его средствами – организационные методы и формы – механизм процесса усвоения – результаты усвоения.

Цель образования. Основной целью гуманистической педагогики является самоактуализация личности путем осознания ребенком особенностей собственного отношения к миру и себя в этом мире [2, с.31]. Определяя цель обучения, Роджерс пишет, что «школа должна научить ученика учиться приспосабливаться и изменяться в мире, сформировать индивида, который понимает, что нет верных и прочных знаний и только процесс их поиска является основой прочности» [5, с. 22]. Таким образом, он ведет речь об устремленности личности в будущее, о *свободной реализации в условиях школы ее возможностей и творческих способностей, развитии адаптивности и готовности к постоянному саморазвитию и самообразованию*. Именно это и является целью его дидактической концепции.

Содержание обучения. К.Роджерс не уделяет специального внимания вопросам создания нового содержания образования как фактора его реформирования. Он считал, что к тому времени, когда молодым людям нужно будет применять в жизни полученные в школе знания, они успевают устареть. Поэтому при выборе содержания обучения нужно отталкиваться от интересов и потребностей самих детей, учащиеся должны сами выбирать, чему учиться, учебный план должен изменяться согласно выбору и интересам обучаемых, а не должен быть четко сформулированным и потому бессмысленным.

Принципы обучения. Карл Роджерс выделяет следующие основные принципы личностно-центрированной концепции обучения:

1. **Принцип уважительного отношения к ребенку.** Главное условие: учитель достаточно уважает себя и учащихся, чтобы понять – они, как и он сам, думают о себе и учатся для себя.

2. **Принцип опоры на собственный опыт преподавателя.** Фасилитатор ни при каких обстоятельствах не станет относиться к ребенку с предубеждением, со слов и рекомендаций других людей.

3. **Принцип разделенной ответственности.** Он разделяет с другими (учителями, родителями) ответственность за обучение и воспитание ребенка.

4. **Принцип свободы выбора.** Обучаемый выстраивает и развивает свою собственную программу самостоятельно или совместно с другими.

5. **Принцип саморефлексии.** Обучаемый сам оценивает уровень обученности и воспитанности, собирает информацию от других членов группы и преподавателя.

6. **Принцип создания развивающей среды.** Ребенок не может получать знания

в обстановке, в которой не стимулируется его личностный рост. Очень важно создания особого пространства развития ребенка, климата, облегчающего учение.

7. Принцип лично-значимого результата. Весь учебно-воспитательный процесс направлен на постоянное поддержание значимого учения. Содержание, хотя оно и важно, отступает на второй план.

Деятельность преподавателя его средствами. Говоря о преподавателе значимого обучения, Роджерс был убежден в том, что на сегодняшний день, современному учебному заведению необходимы квалифицированные и творчески мыслящие преподаватели, располагающие такими качествами как терпеливость, терпимость, чувство эмпатии по отношению к воспитанникам.

Из выше обозначенных принципов гуманистической психологии **вытекают этические принципы** отношений между учеником и учителем в педагогической практике: быть открытым, самим собой (конгруэнтным); принятие; понимание.

Согласно этическим принципам, Карл Роджерс делает акцент на необходимости переноса центра тяжести в процессе обучения с преподавания на учение, чтобы преподавание являлось **фасилитацией осмысленного учения**. Под фасилитацией К.Роджерс понимает и облегчение, и стимулирование процесса учения для учащегося.

Как утверждает Роджерс, учитель должен мотивировать учащихся к значимому учению. Он рассматривает 3 главные установки учителя-фасилитатора:

1. Первая установка – «конгруэнтность» учителя, то есть его «истинность», подразумевает, что учитель в отношениях с обучающимися должен быть таким, какой он есть на самом деле.

2. Вторая, описываемая терминами «принятие», «доверие», означает внутреннюю уверенность учителя в возможностях каждого обучающегося. Он одобряет учащегося как несовершенного человека с разными чувствами и различными чертами характера.

3. Третья установка – «эмпатическое понимание», это способность учителя видеть внутренний мир и поведение каждого обучающегося именно с его точки зрения. Учитель-фасилитатор, взаимодействуя со своими воспитанниками, обладает способностью смотреть на все окружающее, в том числе и на себя, глазами учащихся.

По Роджерсу, можно выделить несколько основных качеств педагога-фасилитатора:

- 1) способность к пониманию ребенка;
- 2) способность уважения личности ребенка;
- 3) способность к помощи и поддержке ребенка.

Исходя из вышесказанного, представим совершенный образ педагога-фасилитатора. Рассмотрим основные требования, выдвигаемые к педагогу-фасилитатору:

1. Целью совершенного воспитателя является максимальное развитие личности ученика без постоянного контроля и несчетных табу. Важно, что помогающие отношения были такими, чтобы учащийся никогда не лишился способности к внутреннему росту. Педагогу-фасилитатору необходимо установить контакт его как человека с его же силой внутри, помогая этим нравственному развитию внутреннего, потаенного истинного «Я». Важной характерной чертой учителя является помощь ученикам обучаться самим оценивать те события, в которых они задействованы и самостоятельно осознавать то, что с ними происходит в процессе общей деятельности.

2. Совершенный педагог видит своей главной задачей не только создание условий для развития ученика, а также признает его право быть тем, кто он есть, и ко всем детям без исключения относится доброжелательно. Ведь тот, кто безусловно принимает человека, тот и сам, в свое время, был принят безусловно, а безусловное принятие ведет к самопринятию, с которого и начинается личностный рост.

3. Необходимым составляющим совершенного педагога является условие

полного соответствия самому себе, то есть конгруэнтность. Учащиеся всегда должны осознавать и полностью понимать все намерения и действия преподавателя и принимать его как человека неопасного и надежного для их мира.

4. Наличие конгруэнтности у преподавателя ведет к способности воздействовать на эмоциональную сферу ученика, то есть суггестивности. Требуется некоторые условия для ее возникновения – это доброжелательный климат, благоприятная для самочувствия и настроения ученика атмосфера, незаменимая для общения.

5. В поисках индивидуального подхода педагог-фасилитатор постоянно творчески подходит к своей деятельности. Креативность преподавателя является ключевой составляющей в деле воспитания и заключается в том, чтобы суметь проникнуть в мир каждого ребенка и максимально оценить его возможности и способности. А это требует наличия таких качеств, как эмпатия и принятие.

6. Чрезвычайно важное требование к совершенному педагогу – это умение создать и утвердить чувство защищенности ученика в детском социуме. Все направления гуманистического воспитания связаны с этим.

Нетрадиционная педагогика бесспорным принимает тот факт, что при разрешении педагогических проблем личность ученика выдвигается на первый план, а для педагога-фасилитатора первостепенным является прежде всего настоящее учащегося, чем его прошлое и будущее. Это означает, что чувства и переживания воспитанника на данное время намного важнее, чем его предполагаемый образовательный уровень. Следовательно, все усилия педагога должны направляться на ценности самого ученика, его выборы и приоритеты.

Мотивы объектов обучения. Роджерс акцентирует важность заботы, доверия и уважения в среде обучения со стороны учителей по отношению к учащимся. И только в такой учебной атмосфере может возник-

нуть свобода учения, самовыражения и ответственная свобода.

Итак, ученик обладает свободой в своем выборе изучать предметы, интересные ему в данный момент, и учителя доверяют ученику «решать самому, что и как учить» [3, с.37]. Необходимым составляющим для творческого учения является атмосфера ответственной свободы. Учащиеся приобретают «свободу в сочетании с ответственностью – свободу, в условиях которой расцветают волнение и радость осмысленного учения» [3, с.30]. Наряду с вышеизложенным, человекоцентрированный подход предоставляет учащимся свободу слова, что несет в себе отсутствие страха высказать свое мнение и, более того, не согласиться с самим учителем, поскольку за этим не следуют осуждения и унижения учащегося.

Деятельность учащегося его средствами. С точки зрения Роджерса, обучение и дисциплина являются единым целым. Но в человекоцентрированных группах дисциплина заменяется самодисциплиной. По Роджерсу, самодисциплина состоит из нескольких составляющих: помощь и забота друг о друге; выбор, организация своего времени, постановка целей и определение приоритетов, поддержание ощущения порядка; доверие; взаимодействие в условиях открытой и свободной учебной среды и т.д. В результате, учитель получает свободного ученика, имеющего право совершать ошибки «под свою ответственность». Опыт ответственности, получаемый на основе своих собственных ошибок, является благодатной почвой для возникновения новых идей. Самостоятельное учение превращается в ответственное с помощью важнейшего средства – самооценки. Обучающийся действительно научается отвечать за себя и свои стремления, когда должен «принять на себя ответственность за решения, какие критерии для него важны, какие цели должны быть достигнуты и в какой мере ему удается их достичь» [3, с.293].

Методы и формы обучения. Подход, центрированный на ученике, дает возмож-

ность использовать различные методы и формы обучения. Совместное учение требует использования **методов, центрированных на ученике**, таких как, например, контракт, проект, ролевая игра, исследования, самооценка и т.д.

По-мнению Роджерса, традиционное обучение многое навязывает ученику. Беседы, лекции и наглядные пособия необходимо использовать только тогда, когда обучающиеся хотят этого. Роджерс был противником оценки знаний, поскольку, когда преподаватель не применяет оценивания, обучаемый чувствует себя свободно. В связи с этим, Роджерс был также против экзаменов. Он считал, что «экзамены сдаются жизнью», и обучающиеся встречаются с ними в жизни и не важно, сдают или нет, в любом случае необходимо построить обучение таким образом, чтобы обучаемые учились наиболее действенно преодолевать жизненные уроки.

Механизм процесса усвоения.

Усвоение учащимися знаний наиболее эффективно происходит тогда, когда учитель создает благоприятные условия для того, чтобы обучение стало для него значимым. Для этого, по мнению Роджерса, при организации процесса обучения учитель должен следовать следующим правилам:

- не навязывая свой опыт, знакомить обучаемых своим особым опытом и знаниями, помогать им использовать их в жизни;

- непринужденно предлагать учащимся изложить собственные позиции в форме лекции, таким образом, предоставляя им возможность самим обратиться к нему;

- стремится к тому, чтобы обучающиеся знали о том, что он располагает всеми средствами для получения знаний, а также способствует самостоятельному приобретению ими этих средств;

- создавать атмосферу взаимопонимания с группой, не навязывая своих чувств и не ограничивая их свободу.

По Роджерсу, преподаватель может создать необходимую атмосферу в классе, если будет руководствоваться следующим:

- на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать учащимся свое полное доверие к ним;

- учитель должен помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группой в целом, так и перед каждым учащимся в отдельности;

- учитель должен быть для учащихся источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;

- важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося;

- учитель должен исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учебе;

- учитель должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;

- учитель должен быть активным участником группового взаимодействия;

- он должен открыто выражать в классе свои чувства;

- должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника;

- учитель должен хорошо знать самого себя и свои возможности [1, с.216-217].

Преподаватель должен понять, что его функция – это формирование таких личных отношений со своими обучаемыми и создание такого климата в группе, чтобы подопечные захотели учиться, расти, создавать.

Результат усвоения. Ученики, по отношению к которым осуществлялся человекоцентрированный подход, больше говорят с учителем и между собой, более инициативны в речевом общении, на уроке задают больше вопросов учителю, больше времени заняты решением собственно учебных задач и обнаруживают более высокие уровни когнитивного функционирования. Кроме того, учащиеся учителей-фасилитаторов реже пропускают занятия, обнаруживают более высокую самооценку, демонстрируют более высокие академические достижения по всем учебным дисциплинам, создают меньше проблем для учителя на уроках,

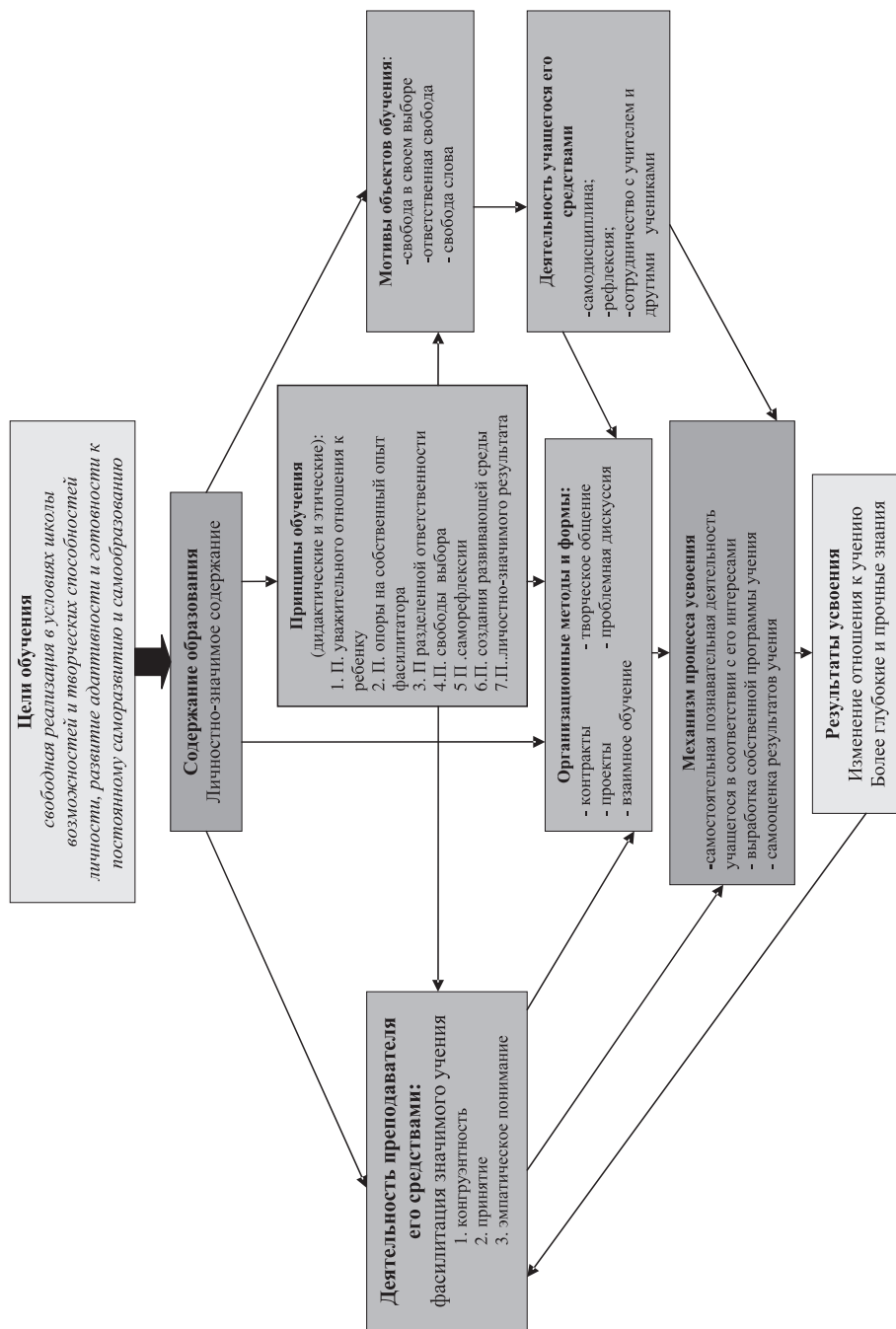


Рис. 1. Дидактическая концепция Карла Роджерса

совершают меньше актов вандализма по отношению к школьному имуществу, стабильно повышают свой IQ (коэффициент интеллектуальности) и показатели креативности [3, с. 11-12], обладают более высокой личностной адаптацией, выражают большее стремление к освоению знаний сверх учебной программы, более творчески развиты, более ответственны.

Таким образом, Карл Роджерс обосновал оригинальную дидактическую концепцию (см. рис. 1), согласно которой акцент в процессе обучения переносится с преподавания на учение, преподавание представляет собой не передачу информации, а фасилитацию, то есть облегчение и одновременно стимулирование процесса осмысленного учения. Именно такой процесс модернизации обучения Карл Роджерс рассматривает как действительную реформу образования, которую невозможно обеспечить лишь приобретением умений и навыков, способностями и знаниями преподавателя, и даже последними

экспериментальными проектами и самыми совершенными техническими средствами обучения.

Литература

1. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474, [1] с. – (Высшее образование)
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
3. Роджерс Карл Р., Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
4. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
5. Rogers C.R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. In Humanizing Education. Ed. T. Leeper. National Education Association, Association for Supervision and Curriculum Development 1967, 1-18. ■

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Ф.Хасанова, Н.Ш.Мифтахова

Ключевые слова: национальное химическое образование, терминологическая развитость языка, лексикография и книгоиздание, тюркоязычные народы (татары, башкиры, чуваш).

С целью выяснения обусловленности развития национального химического образования функциональной развитостью языка народа, нами проведены сравнительные исследования по истории развития письменности, лингвистической и лексикографической литературы, книгоиздания, терминологической и учебной литературы по химии трех тюркоязычных народов – татарского, башкирского и чувашского.

Из тюркских языков Российской Федерации по степени развитости, длительнос-

ти письменных традиций, количеству носителей и официальному статусу выделяет татарский язык. Он является родным языком более половины всего тюркоязычного населения России [1, с.51–52]. Татарские книги, самые ранние по времени возникновения среди тюркских народов, богатые по количеству изданий и содержанию, служили средством приобщения этих народов к передовой научной и общественной мысли [2, с.5].

Татарский язык (кыпчакская группа) относится к старописьменным языкам:

первоначально была руническая письменность, которую сменил официально принятый в X веке арабский алфавит. Арабская письменность, после тысячелетнего функционирования в татарском языке, в 1927 году была заменена латинским. В 1939 году письменность татарского народа переведена на кириллический алфавит.

В отличие от татарского народа, башкиры (кыпчакская языковая группа) относятся к младописьменным народам. До революции они не имели своей письменности и литературного языка и пользовались вначале старотюркским письменным языком, а затем, в первые десятилетия XX века, – татарским литературным языком. Башкирский алфавит, основанный на арабской графике, и правила правописания были утверждены в 1923 году. В дальнейшем башкирская письменность, как и письменности многих других тюркских народов, была подвергнута графическим изменениям: в 1928 году переведена на латинизированный алфавит и в 1939 году – на кириллицу.

Родной язык чувашского народа является старописьменным языком. Чувашский язык по своему происхождению, формированию и историческому развитию может быть назван реликтовым, так как он единственный из живых языков представляет болгарскую группу тюркских языков. Однако чуваша, в отличие от большинства тюркоязычных народов, исповедующих ислам, являются православным народом. Благодаря миссионерской деятельности русского духовенства, с XVIII века родной язык чуваш имеет письменность на кириллической основе. В 1871 году просветителем чувашского народа И.Я.Яковлевым был создан новый алфавит чувашской письменности на основе кириллицы, приспособленной к фонетическим особенностям чувашского языка. Письменность чувашского народа, изначально созданная на основе кириллицы, графических изменений в дальнейшем не претерпевала.

По мнению ученых, анализировавших это явление, «смена письменностей всякий

раз сопровождалась ростом неграмотности, забвением литературного письменного языка, замедлением подготовки национальных кадров. Смена письменностей на определенное время вызывала у носителей языка безразличие и апатию к письменному языку, у специалистов – к проблемам развития литературного языка и соответственно – его терминологии» [3, с.16]. Чувашскому народу не пришлось испытать подобных стрессовых ситуаций, связанных с графическими изменениями языка.

Наличие письменности у народа способствует развитию его грамотности, созданию рукописных и печатных произведений, появлению сети учебных заведений. Книги для первоначального обучения татарского населения (буквари) появились еще во времена существования Волжской Булгарии (X–XIII) и использовались в религиозных учебных заведениях. Работа С.Хальфина «Азбука татарская с российским переводом и с обстоятельным описанием букв и складов» появилась в 1774 году. Наиболее распространенный букварь «*Алифба иман шарты берлян*» (дословно, «Букварь с условиями веры») был издан в Казани в 1802 году и переиздавался в 1928 году в Уфе. Таким образом, первые светские печатные буквари татарского языка появились в конце XVIII – начале XIX века. Новые буквари издавались в конце XIX – начале XX века, в 1930–1946 годах и т.д. В итоге, до 1995 года было произведено тридцать одно издание букварей.

Для чувашского народа буквари начали издавать во второй половине XIX века. Так, в 1867 году инспектор чувашских школ Казанского учебного округа Н.И.Золотницкий впервые на основе русского алфавита составил и издал букварь «*Чуваш кнеге*» (Казань). Однако первой национальной книгой, по мнению многих исследователей, является букварь И.Я.Яковлева, изданный в 1871 году [3, с. 169]. Также в перечне чувашских книг, изданных до 1917 года, говорится о трех букварях И.Я. Яковлева, вышедших в свет друг за другом в 1872–1873 годах

[4, с.6]. Примером букваря, сочетающегося с религиозным текстом, является «*Чаваш адаzene сырьва вьренмелли кнеге*» («Букварь, религиозно-нравственные наставления, молитвы и избранные места из священного писания, изложенные на наречии низовых чуваш, или чуваш анатри»), изданный в Казани в 1872 году.

Из-за отсутствия у башкирского народа своей письменности, национальный букварь башкир впервые был напечатан на арабском шрифте в количестве 5000 экземпляров только в 1924 году (Н.Тахиров) [5, с.210]. Первый букварь на основе латинской графики под названием «Молодое поколение. Азбука» был составлен в 1929 году З.Аюхановым и Г.Давлетшиным. Однако буквари для башкир с использованием букв русской графики начали создавать в конце XIX века. К ним относятся: первый «Букварь для башкир» (1892, предположительное авторство В.В.Катаринского), «Букварь для башкир» (1907) А.Бессонова, «Основы звукопроизношения и азбука для башкир» (1912) М.А.Кулаева. Азбуки для башкир издавались в 1919–1933 и последующих годах на основе арабской, латинской и русской графики [6, с. 191–192].

В многонациональных государствах хранителями языка отдельных наций, а также лингвистического сосуществования различных наций, являются словари. У татарского народа имеются давние и богатые традиции в области лексикографии, в частности, в создании двуязычных русско-татарских и татарско-русских словарей. Из ранних русско-татарских словарей известен словарь под названием «С татарский язык» XV века, а также словарь для торговых людей, составленный в конце XVII века. В 1737–1738 годах в Симбирской провинции по вопроснику В.Н.Татищева был составлен четырехязычный русско-татарско-чувашско-мордовский словарь. До XIX века словари были рукописными [7, с.40]. Самый значительный из них – «Русско-татарский двухтомный словарь» (1785) преподавателя Казанской гимназии С.Хальфина. К

первым печатным русско-татарским словарям относятся работы И.Гиганова (1801), А.Троянского (1833, 1835), К. Насыри (1878). Однако наиболее содержательным печатным русско-татарским словарем является «Полный русско-татарский словарь с дополнением из иностранных слов, употребляемых в русском языке как научные термины» (1892) К.Насыри. Словарь примечателен тем, что в нем заложено начало национальному терминообразованию по химии. В словарь впервые включены национальные термины по математике, физике, медицине, биологии, географии, экономике и другим наукам. На рубеже XIX–XX веков для людей татарской национальности данный словарь ученого-просветителя К.Насыри был первым терминологическим путеводителем в естественных науках на родном языке.

О словарях башкирского народа известно, что «первые башкирско-русские словари были составлены в конце XVIII века. Они включали несколько сот слов и не были изданы. Первый «Краткий русско-башкирский словарь» (1893) В.В. Катаринского был издан в Оренбурге, им же был составлен башкирско-русский словарь» (1899) [6, с.532].

На вторую половину XVIII века приходится издание «Чувашско-русского лексикона» (1769) Е.Рожанского. Спустя столетие, в 1873 году, стараниями Н.И. Золотницкого в Казани был издан «Корневой чувашско-русский словарь, сравненный с языками и наречиями разных народов тюркского, финского и других племен», имеющий научную ценность и в настоящее время [3, с.168].

Обзор лексикографических работ, произведенных в республиках тюркских народов Российской Федерации, показал, что к концу XX века издано более 300 различных словарей на десяти титульных тюркских языках. При этом по количеству изданий и разнообразию типов и тематик словарей титульные тюркские языки следует разделить на три группы. К первой группе можно

отнести татарский язык, на котором существует более 120 словарей, что составляет 40% всех словарей на тюркских языках РФ. Вторую группу могут составить башкирский, якутский, чувашский языки, на которых имеются соответственно более 50, 40, 30 словарей. В третью группу следует объединить кумыкский, карачаево-балкарский, тувинский, хакасский, алтайский и ногайский языки, на которых издано по 10–20 словарей [1, с.56].

Тюркоязычные терминологические словари, предназначенные в помощь изучению учебных и научных дисциплин, имеются на татарском, башкирском и чувашском языках. Изданные в разные периоды татарские словари посвящены таким предметам, как алгебра, анатомия, арифметика, астрономия, биология, ботаника, военное дело, география, геометрия, геофизика, грамматика, естествознание, лесоводство, литературоведение, математика, медицина, метеорология, педагогика, политология, психология, религиоведение, сельское хозяйство, техника, тригонометрия, физиология, физика, химия, экономика, юриспруденция и др. [3, с.137–166].

В перечень предметов, по которым изданы чувашские словари на протяжении XX века входят: анатомия, военное дело, география, грамматика, животноводство, зоология, искусствоведение, канцелярское дело, лексикология, литературоведение, математика, медицина, морфология, обществоведение, педагогика, политология, политэкономика, природоведение, растениеводство, сельское хозяйство, советско-партийное строительство, техника, физика, физиология, химия и др. [3, с.167–180].

Необходимость в двуязычных терминологических и толковых словарях по химии у татарского народа возникла с началом изучения учебного предмета химии в национальных образовательных учреждениях во второй половине XIX века. Первыми учебными заведениями, включившими в программы элементарные основы химии, были мусульманские медресе, вступившие

на путь обучения шакирдов по новым методам. У просветителей татарского народа не было опыта создания учебной литературы по химии, как не было и разработок по химической терминологии на татарском языке. Однако многовековые лингвистические, лексикографические традиции татарского языка позволили татарским просветителям взяться за дело внедрения науки химии в просвещение татарского народа.

Современные ученые считают, что, несмотря на неоднократную смену алфавита татарского языка, он не терял литературной, лингвокультурной, образовательной традиций и сохранял свою терминологическую развитость. Для этого языка во все времена была характерна «способность быть основой и инструментом разработки оригинального содержания образования для всех звеньев системы образования, включая высшее, а также функционирования различных отраслей науки, создания полноценной татароязычной образовательной-научной инфраструктуры» [8, с.327].

Подтверждением этому является написание оригинальных учебников по естественным наукам для татарского народа еще на старотатарском языке – литературном языке татар XV–XIX веков, сложившемся на базе старотюркского литературного языка XII–XIV веков. Так, старотатарский язык во второй половине XIX века позволил просветителю татарского народа К.Насыри создать необходимую гальванотехническую терминологию в книге «*Санаигъ галфания*» («Искусство гальванопластики», написана в 1892 г., издана в 1900 г.) для того, чтобы передать содержание русскоязычного практического руководства из области новой по тем временам прикладной науки гальванопластики. Книга «*Санаигъ галфания*» К. Насыри была сопровождена русско-татарским словарем.

Кроме того, возможности старотатарского языка были таковы, что в начале XX века татарским ученым, педагогом Г.С.Ибрагимовым (Г.Шнаси) была разработана одна из сложных составляющих

предметного языка химии – номенклатура химических соединений. На основе данной номенклатуры, арабско-турецко-татарской терминологии и химической символики из арабской вязи, разработанной также Г.Шнаси, был написан первый татарский учебник химии «*Мохтасар химия*» («Краткая химия»; 1910, 1912).

В 1920-х годах сформировался татарский литературный язык, основной лексический запас которого состоял из исконно татарских слов. Тогда же с учетом изменений в литературном языке была разработана новая номенклатура химических соединений и усовершенствована химическая терминология, которые дали возможность адекватного перевода химического текста русскоязычного учебника на татарский язык и издания учебника С. Курбангалиева «*Химия*» (1925, 1926) на арабском шрифте. Терминологическая развитость татарского языка была достаточной и при создании номенклатурной, словарной, учебной химической литературы на латинской графике в 1931–1934 годах и на кириллице в 1940-х годах. Прогрессивным шагом в развитии предметного языка химии на татарском языке было издание национального номенклатурного документа «Химические термины. 1 часть. Номенклатура неорганических соединений» (1931) Г. Валитова. Не менее значимым явлением для развития научной терминологии татарского языка стал двуязычный словарь химических терминов «Химические термины. Русско-татарский словарь» (1934–1935) Г. Дистанова и Г. Валитова.

Однако последующие годы забвения национальных языков в СССР привели к тому, что очередной «Русско-татарский словарь химических терминов» Г. Дистанова вышел в свет только в 1978 году. Дальнейшая активизация в издании химических словарей различного типа и номенклатур химических соединений наступила в 1990-х годах, ознаменованных новой языковой политикой в Татарстане. Тираж изданий терминологических работ по химии на татарском языке

за XIX–XXI века составил более 42 тысяч экземпляров: во второй половине XIX века издано более 2400 экземпляров, в XX веке – 32465 экземпляров, в начале XXI века – 1300 экземпляров работ.

История чувашского народа свидетельствует о том, что возникшая в XVIII веке письменность чувашского языка в тот период не получила широкого применения, кроме того, что появилась немногочисленная духовная, светская литература и небольшое число словарей и грамматик [1, с.52]. Развитие и становление современного чувашского языка относится к концу XIX и началу XX века, а развитие научной терминологии чувашского языка – к послереволюционному времени. В дореволюционный период в лексике чувашского языка научная терминология почти не имела, что объяснялось малочисленностью литературы, публикуемой на чувашском языке. «Переломным для чувашской терминологии можно считать 1927 год. В том году, в целях устранения стихийности в терминологической работе, при Совнарком Чувашской АССР была создана Чувашская терминологическая комиссия. ...За пять лет своего существования, эта комиссия рекомендовала более 5 тысяч терминов и на ближайшие годы наметила подготовку и издание одиннадцати отраслевых терминологических словарей» [3, с.168–172]. Следует заметить, что среди планируемых словарей химического терминологического словаря не было. Кроме того, в силу объективных и субъективных причин, издание многих задуманных словарей осуществить не удалось [3, с.173–174]. В основном отраслевая терминология, крайне необходимая в учебном процессе школ и профессионально-технических заведений, была представлена непосредственно в учебной литературе. Так, в 1937 году химические термины на чувашском языке были приведены в учебнике «Органическая химия» В.Н.Верховского и др. [3, с.180].

Невостребованность специальных химических знаний на чувашском языке в

широком круге учебных заведений не способствовала развитию национальной химической терминологии по этому предмету. Одна из новых работ по терминологии естественных наук, в том числе и химии, была издана в 1996 году. Это «Русско-чувашский словарь терминов биологии, географии и химии» (5000 экз.).

В просвещении башкирского народа русско-башкирские терминологические словари начали функционировать после введения в письменность башкирского народа кириллической графики. Они были изданы по математике, физике, зоологии, географии, лесному делу с 1941 по 1954 год в Уфе. В этот же период появился «Русско-башкирский словарь химических терминов» (1942) тиражом 800 экземпляров.

Развитие национального образования какого-либо народа немислимо без книгопечатания на его родном языке. В России первое гравированное печатное издание арабским шрифтом на татарском языке состоялось в 1711 году в связи с государственной деятельностью Петра I. Не претендуя на исчерпывающую полноту своих данных, А.Г.Каримуллин сообщает, что с 1801 по 1850 год в типографиях Казани напечатано 401 книга с применением арабского шрифта. Согласно данным официальной цензуры, во второй половине XIX века было издано 3300 татарских книг, в начале XX века (1901–1917) увидели свет 6218 книг [2, с.243; 9, с.155].

Первая чувашская книга, изданная в 1769 году, называлась «Сочинения, принадлежащие к грамматике чувашского языка». Вторая чувашская книга 1800 года издания представляла собой двуязычный «Краткий катехизис, переведенный на чувашский язык с наблюдением российского и чувашского просторечия ради удобнейшего оного познания восприявших святое крещение» [4, с.5]. Затем, с 1800 по 1871 год, на старописьменном чувашском языке было издано 20 книг, причем 17 из них религиозного содержания. С созданием нового чувашского алфавита книгопечата-

ние в Чувашии получило некоторое развитие. С 1872 по 1917 год издано 725 книг, в том числе 63 учебника и учебных пособия [4, с.7].

Таким образом, в период за XIX век и два десятилетия XX века ежегодное издание татарской книги составило примерно 86 наименований, чувашской книги – 6 наименований. Показатель по книгообеспеченности на родном языке жителя татарской национальности был равен 0,008, жителя чувашской национальности – 0,001. Для сравнения можно отметить и то, что всего лишь в одном, в 1913 году в России на русском языке было издано 23805 наименований книг (97,6%), на татарском языке – 539 наименований (2,2%), на чувашском языке – 56 книг (0,2%) [2, с.252].

Однако во второй половине XIX века в чувашских школах Симбирской губернии были случаи использования книг на татарском языке. Обратив внимание на этот факт, организатор народного образования в этой губернии И.Н. Ульянов (1831–1886) оценил это как положительное явление, поскольку татарские книги приносили большую пользу ученикам-чувавам на первых порах их обучения. В исследованиях по истории народов Поволжья отмечается, что грамотность нерусских народов края, кроме татар, была чрезвычайно низкой вплоть до XX века.

В Башкирии, где наблюдалось длительное отсутствие письменности башкирского народа, первые три книги на башкирском языке появились в 1923 году, в 1924 году их издание составило 48 наименований, а в 1925 году – 122 наименования [10, с.124–130]. Однако известно, что в 70-х годах XIX века для татарско-башкирской учительской школы составлялись и издавались учебники и учебные пособия на языке тюрки [6, с.53]. Кроме того, многие учебные книги для башкирских школ были написаны на татарском языке и изданы в Казани.

Таким образом, еще в дореволюционной России у татар, чуваш, башкир были сильны традиции национального книгопеча-

чатания, издания учебной, словарной литературы. Однако, не умаляя достижений чувашского, башкирского народов в развитии литературного, научного языка, проведенный нами анализ показывает высокую лингвистическую обусловленность развития функциональной способности татарского языка в области образования, в том числе химического. Функциональное использование татарского языка в данной области образования, начавшееся до революции, получило существенное развитие в первые десятилетия советского времени – периода активного решения национальных вопросов, периода коренизации образования. В настоящее время, когда вновь имеются правовые возможности для возрождения национального химического образования, накопленный педагогический опыт, потенциал прежних образовательных процессов, функциональные возможности родного языка могут служить объективной предпосылкой для воспитания татароязычных или двуязычных (владеющих русским и татарским языком) специалистов-химиков.

С наступлением в начале 1990-х годов нового этапа в развитии национального образования в Республике Татарстан, где статус государственности имеют русский и татарский языки, преподавание химии на родном языке татарского народа проводится в национальных средних школах и в ряде вузов, в которых организуются группы с двуязычным (русско-татарским) обучением. В то же время в Республике Башкортостан (государственные языки – русский и башкирский) преподавание учебного предмета химии на башкирском языке ограничивается 8-9 классами национальных школ [5, с.290]. В Республике Чувашия (государственные языки – русский и чувашский) учащиеся школ изучают химию только на русском языке.

В Татарстане и Башкортостане для изучения школьного курса химии на титульных языках данных республик используются переводы учебников, рекомендованных для русскоязычных школ. Однако в 2003 году

на башкирском языке был издан учебник по неорганической химии национального автора С.Т.Сатбалдиной и др. В Татарстане в 1994 году увидело свет учебное пособие «Неорганическая химия» для учащихся 8-9 классов школ с углубленным изучением химии на татарском языке национального автора Н.С. Ахметова. В 2007 году был создан на татарском языке электронный вариант учебника по химии для 8 класса авторов Г.Е. Рудзитиса и др.

В сфере профессионального национального образования татарский язык, наряду с русским языком, используется в высших учебных заведениях Татарстана в процессе обучения естественно-математическим наукам, в том числе химии. За период с 1995 по 2006 год, для усвоения курса неорганической и органической химии, на татарском языке в вузах республики издана 31 работа: 6 учебников и учебных пособий, 2 задачника, 11 методических разработок, 9 двуязычных терминологических словарей и номенклатур химических соединений. В 2007 году изданы результаты исследования по формированию и трансформации химической терминологии в татарском языке [11].

Таким образом, функциональная развитость татарского языка позволяет интерпретировать химические знания разного уровня, способствуя созданию целостной системы национального химического образования, охватывающей среднюю и высшую профессиональную школу. Татарский язык наравне с русским языком может быть языком научных исследований и современных технологий.

Литература

1. Баскаков А.Н., Насырова О.Д. Языковые ситуации в тюркоязычных республиках Российской Федерации (краткий социолингвистический отчет / Языки Российской Федерации и нового зарубежья: статус и функции. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 400 с.
2. Каримуллин А.Г. Татарская книга начала XX века. – Казань: Таткнигоиздат, 1974. – 319 с.
3. Формирование терминологии на титульных языках республик Российской Федерации и

СНГ. – М.: Институт языкознания РАН, 2000. – 203 с.

4. Чувашская книга до 1917 года: Ретросп. библиограф. указ. лит. – 2-е испр., доп. изд. – Чебоксары, 2001. – 201 с.

5. Сафин Ф.Г. Этнополитическое развитие Башкортостана в XX веке: социолингвистический аспект. – Казань: Магариф, 2004. – 543 с.

6. Ганиев Ф.А. Состояние и перспективы татарской лексикографии / Проблемы развития татарской нации. – Казань: Фэн, 2004. – 240 с.

7. Башкортостан: Краткая энциклопедия. – Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 1996. – 672 с.

8. Хасанова Г., Миннуллин К. О языковой политике в высшем образовании в Татарстане / Языковая политика в Республике Татарстан: Документы и материалы (80–90-е годы). – Казань: Магариф, 1999. – 342 с.

9. Каримуллин А.Г. Татарская книга пореформенной России / – Казань: Таткнигоиздат, 1983. – 320 с.

10. Каримуллин А.Г. Книга и люди. Исследование. – Казань: Таткнигоиздат, 1985. – 304 с.

11. Мифтахова Н.Ш. Химическая терминология в татарском языке: формирование и трансформация. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2007. – 260 с. ■

СИСТЕМНО-ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ЗАХАРА ИЛЬИЧА РАВКИНА

Е.А.Евсецова

Ключевые слова: системно-прогностические приоритеты, научное творчество, история педагогики.

Захар Ильич Равкин выдающийся ученый, историк педагогики, один из основоположников истории отечественной педагогики, создатель и руководитель Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки, действующим при Российской академии образования, лауреат премии К.Д.Ушинского I степени, заслуженный деятель науки Российской Федерации и Республики Марий Эл.

Исследовательские интересы З.И.Равкина были ориентированы на методологические проблемы историко-педагогических исследований, реформирование историко-педагогической подготовки студентов-педагогов, на историко-педагогическое обоснование и прогнозирование стратегии развития образовательных систем.

В связи с этим, цель статьи состоит в том, чтобы акцентировать внимание педагогической общественности на системно-прогностических приоритетах научно-педагогической деятельности З.И.Равкина, ориентированных на стратегическое развитие современного образования.

Целесообразнее системно-прогностические приоритеты педагогического творчества З.И.Равкина рассмотреть через осмысление его профессионального пути. Следует отметить, что в исследовании мы опираемся на публикации учеников и коллег, о педагогической и научно-педагогической деятельности ученого, изданных в работе «Методология и методика формирования предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям» [2003], на материалы Всероссийских научно-практических конференций – Равкинские чтения, особенно посвященной уже памяти З.И.Равкина. Названия и содержания статей, например, М.В. Богуславского «Слово о моем друге», «Большая жизнь»; С.Н.Касаткиной «Ученый, учитель, человек», «З.И.Равкин о роли личности в истории»; Ю.П.Истратова и Г.Ю.Максимовой «З.И.Равкин: прошлое помогает понять настоящее»; И.А.Чурикова «Талантливый ученый и человек»; В.В.Макаева «З.И.Равкин как методолог историко-педагогических исследований» и др. всесторонне раскры-

вают личность выдающегося ученого-педагога. Изучая жизненный, творческий путь выдающейся личности, всегда возникает желание понять, почему тот или иной человек стал именно им, например, Крупская – Крупской, Сухомлинский – Сухомлинским, Равкин – Равкиным?

Прежде всего, следует выразить авторам благодарность, от педагогической общности, читая и осмысливая тексты, удивляешься личностным и профессиональным качествам З.И.Равкина, тем результатам научно-педагогической деятельности, которых достиг ученый.

Анализируя результаты теоретических исследований З.И.Равкина, в статье «Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории» [1995], необходимо отметить, что ученый, обосновывая новые методологические ориентиры историко-педагогических исследований, предлагает примеры и опыт конструктивно-генетического анализа ценностей образования. Ученый акцентирует внимание на применении конструктивно-генетического метода, сущностью которого является сочетание аналитического обобщения исторического опыта формирования систем ценностей в сфере образования и конструированием на этой основе логики и структуры педагогической аксиологии как самостоятельной отрасли теории педагогики. Именно, конструктивно-генетический анализ позволил историку педагогики З.И.Равкину, классифицировать ценности образования, включающие четыре группы специфических ценностей в сфере образования, которые автор считает уместным привести в контексте статьи:

1. **«Социально-политические ценности** (общедоступность и бесплатность образования, равенство мужчин и женщин, право на общее образование, исключаящее какую-либо расовую, национальную и материального плана дискриминацию учащихся; свобода выбора учеником или его

родителями определенного типа школы, а также коммерческой формы получения образования в зависимости от материальных возможностей и духовных запросов данного социального слоя населения).

2. **Интеллектуальные ценности образования**, на развитие и углубление, которых призван ориентироваться педагогический процесс (любопытность, потребность в познании и познавательный интерес, активность и творческая самостоятельность учащихся в овладении истинными знаниями; радость познания, познавательная перспектива; эстетика мысли и слова как средств познавательной деятельности).

3. **Нравственные ценности образования** (честь и личное достоинство ученика, утверждающиеся в атмосфере свободы от диктатуры учителя и права быть субъектом, а не объектом педагогического процесса, построенного в основном на диалогической, а не на монологической дидактике; благородные этические стимулы и мотивы овладения знаниями – образование не только во имя личного, но и общественного блага; гармония знаний и нравственности; патриотизм и гражданственность; уважение к интеллектуальному и физическому труду, к людям труда; эстетика поведения и общения с окружающими людьми; развитое «чувство локтя», взаимопомощь и готовность сотрудничать с другими людьми в общественной и личностно-значимой деятельности).

4. **Ценности профессиональной педагогической деятельности** (призвание к труду учителя-воспитателя, осознание личностной и социальной ответственности за избранную профессию; талант педагога, его поисково-исследовательская, инновационная деятельность; высокие нравственные личные качества учителя; его коммуникативные способности, стиль общения с воспитанниками, основанный на демократических и гуманистических началах (учитель призван любить тех, кому преподает, и любить то, что преподает); профессионализм педагога – высокий уровень специальной

и общекультурной подготовки, широкая профессиональная и общая эрудиция, педагогическое мастерство, обеспечивающие его конкурентоспособные качества на рынке труда; последовательная ориентация на развитие и укрепление в целостном педагогическом процессе социальных, интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей образования)» [2, с.28-29].

Особенностью разработанной структуры специфических педагогических ценностей, на основе конструктивно-генетического метода, как считал З.И.Равкин, является возможность научного обоснования логико-структурного и сущностного построения педагогической аксиологии, как самостоятельной составной части теории педагогики.

Результаты исследований З.И.Равкина, т.е. теоретические предпосылки для определения предмета, научного и дисциплинарного статуса, методологии и методики исследования педагогической аксиологии, позволили ему также обосновать стратегию современного развития отечественного образования. А ученым-педагогам В.А.Сластенину и Г.И.Чижиковой, авторским учебным пособием «Введение в педагогическую аксиологию» [2003] удалось подтвердить факт возникновения педагогической аксиологии как специфической области философско-гуманитарного знания.

Не вызывает сомнения, что педагогическая аксиология, как составная часть теории педагогики обладает большим прогностическим потенциалом.

На наш взгляд, прогностическое целеполагание, адекватное аксиологической направленности образования, этическим и эстетическим идеалам становится также приоритетным прогностическим направлением исследований З.И.Равкина. Вероятно, поэтому в статье «Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования)» [1995], акцентировалось внимание именно на аксиологическом ориентире, составляющим основу стратегии в сфере образования, в концеп-

те, которого содержатся национальные и общечеловеческие ценности духовной жизни общества. В этом смысле ценностные ориентации становятся одной из стратегий развития не только образования, но и экономической и духовной жизни общества России, в связи с тем, что они ориентированы не только на наследие прошлого и современность, но и на будущее.

Далее хотелось бы отметить следующее, З.И.Равкин писал «аксиологические ориентиры историчны, всегда принадлежат конкретной эпохе, обладают способностью на новом витке исторического движения обретать новый смысл. Вступать в контакт с ценностями последующего периода, сохраняя конструктивно-позитивное, непреходящее значение» [3], обращая внимание современников, что в отдаленном будущем общество, сфера образования будут ориентироваться на духовные ценности, которые всегда выступали в качестве идеала. На наш взгляд, человечество все-таки должно стремиться, к поиску совместимых друг с другом ценностей и единых идеалов, стремясь к достижению которых мы будем способствовать духовной конвергенции и интеграции цивилизаций.

В связи с чем, Захар Ильич Равкин уделил внимание в 2000-2003 годах, на проблеме формирования духовности личности в педагогической теории и практике (конец XIX – 90-е гг. XX вв.). В процессе исследования историк педагогики рассматривает генезис понятия «духовность», «духовность личности», которое характеризует как интегральное качество, обеспечивающее целостность личности и ее устремленность к духовному саморазвитию. Духовность как устойчивое личностное качество субъекта проявляется на достаточно высоком уровне духовной культуры.

Духовная культура личности проявляется, по убеждению З.И.Равкина, через иерархическую систему ценностей, подчиненную определенному идеалу, субъективно значимому для данной личности, и являющимся ядром ее самосозидательной

деятельности. Это ядро интегрирует целостность личности, интериоризованные ею духовные ценности, выступая в роли идеала и целей жизни, являются ценностными ориентациями» [4]. Исследование проблемы формирования духовности личности позволило ученому сделать вывод о необходимости усиления воспитания духовно-нравственной сферы учащегося (студента), способной в дальнейшем преодолевать деструктивные психолого-нравственные явления в обществе, вызванные социально-экономическим кризисом.

На наш взгляд, сущность системно-прогностических приоритетов в творчестве З.И.Равкина заключена в личностной и профессиональной позиции ученого, ориентированной на системное прогнозирование результатов развития образования и современной педагогической теории, которые должны быть адекватны гуманистическим педагогическим идеалам, нормам этического поведения, ценностным ориентациям, способствующие духовной конвергенции и интеграции социумов. Именно образование, благодаря своей массовости и системности, трансформирует конечные ценности общечеловеческой культуры в сферу формирующегося нового общественного сознания и оказывает влияние на процессы, происходящие в духовной жизни, в экономике и политике.

Но к глубокому сожалению, педагогическая общественность не осознала истинное значение вклада ученого в развитие историко-педагогической науки, в становление новой отрасли педагогической науки – педагогической аксиологии, в решении животрепещущих нынешних теоретических проблем и до сих пор не изданы собрания-сочинений З.И.Равкина для педагогов-практиков.

Необходимо отметить, что в честь 80-летнего юбилея З.И.Равкина по инициативе его учеников в Йошкар-Оле была организована республиканская научно-практическая конференция по проблемам гуманистической педагогики – Равкинские чтения.

В 2001 году в Йошкар-Оле проходила Всероссийская научно-практическая конференция – Вторые Равкинские чтения по проблеме «Формирование духовности личности: история, теория, практика». В 2004 году – Третьи Равкинские чтения уже были посвящены памяти академика З.И.Равкина. На них рассматривались проблемы воспитания духовности и достоинства личности в современной теории и практике образования. В 2009 году будут проводиться IV Равкинские чтения – «Формирование духовности, достоинства и гражданственности личности в истории, теории и практике образования», – посвященные 90-летию со дня рождения академика З.И.Равкина. Как видим, Равкинские чтения стали традиционными в Йошкар-Оле потому, что Захар Ильич руководил кафедрой педагогики и психологии в Марийском педагогическом институте им. Н.К.Крупской более тридцати лет. А в 1981 г. З.И.Равкин приглашается вновь на работу в Москву в должности старшего научного сотрудника в Институт общей педагогики АПН СССР и разрабатывает методологические проблемы истории образования. Уже в 1986 году на второй Сессии научного Совета по проблемам истории школы и педагогики при АПН СССР, обсуждалась концепция нового учебника З.И.Равкина по истории образования. Захар Ильич отстаивал личностную позицию, что учебник – это построенная применительно к условиям преподавания в современном педвузе модель «мирового историко-педагогического процесса». Целью изучения, которого является формирование научного мировоззрения будущих учителей, вооружение их методом исторического подхода к современным педагогическим фактам и явлениям. Пособие было ориентировано по замыслу историка педагогики, на широкое использование первоисточников отечественной и зарубежной педагогики, с тем, чтобы дать почувствовать «аромат оригинала», развить вкус к их чтению, заинтересованному восприятию, самостоятельному осмыслению в

конкретных обстоятельствах практической деятельности. Не менее важным для студентов-педагогов является и изложение курса, которое, по мнению З.И.Равкина должны пронизывать авторская интонация, личностное отношение и увлеченность самим предметом. Хотя оппонентами в процессе обсуждения проспекта учебника высказывались и критические замечания, особенно В.М.Клариным, А.И.Пискуновым, М.И.Анисовым по характеристике основных понятий и категорий пособия, например, «историко-педагогический факт», по структуре учебника и т.д. Но большинство участников сессии Научного совета, поддержали проспект учебника З.И.Равкина, особенно автору этих строк импонирует точка зрения П.В.Горностаева, предложившему принять во внимание субъективную позицию, и общественно-мировоззренческую ориентацию исследователя, так как он «сам создает историко-педагогические факты» [5].

Следует отметить, что учебник-справочник «История образования и педагогической мысли» был издан только в 1994 году в соавторстве с В.Г.Пряниковой [1]. В логико-структурном построении учебника-справочника и в его содержании прослеживается эвристическая познавательная модель, которую характеризуют следующие принципы: целостности (исследование охватывает всемирный историко-педагогический процесс), полифоничности подходов к его изучению, где методы соотносятся между собой по принципу дополнительности, открытости исследования к восприятию альтернативных концепций трактовки педагогических феноменов. Авторы отмечают, что учебник-справочник это своего рода путеводитель, стимулирующий читателя-студента на более глубокое самостоятельное познание генезиса, такой важной области духовной культуры, которой является история образования. Вероятно, поэтому курс по истории педагогики

становится действительно любимым предметом студентов педвузов.

Обогащая историко-педагогическую науку результатами методологических исследований, например, конструктивно-генетическим подходом, З.И.Равкин тем самым усиливает методологическое и прогностическое значение истории педагогики как учебного предмета и тем самым модернизирует историко-педагогическую подготовку студентов будущих педагогов

Как видим, системно-прогностические приоритеты педагогического творчества З.И.Равкина трансформируются и в прогностический учебный курс для студентов педвузов.

Если К.Д.Ушинского в XIX веке считали идеологом педагогического образования в России, то Захара Ильича Равкина в XXI веке современники могут считать идеологом историко-педагогического образования в России.

Литература

1. Пряникова, В.Г., Равкин, З.И. История образования и педагогической мысли: учебник-справочник / В.Г.Пряникова. – М.: Новая школа, 1994. – 96 с.
2. Равкин, З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / З.И.Равкин // Образование: идеалы и ценности. – М.: 1995. – С. 8–35.
3. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры / З.И.Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87–90.
4. Равкин, З.И., Пряникова В.Г. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) / З.И.Равкин // Формирование духовности личности: история, теория, практика: материалы Второй Всерос. науч.-практ. конф.: Равкинские чтения. – Йошкар-Ола: Луч, 2001. – С. 25–33.
5. Сессия Научного совета по проблемам истории школы и педагогики при АПН СССР // Советская педагогика. – 1987. – № 3. – С. 109–115.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Андреева Ю.В. Педагогическая поддержка мотивации студентов на профессиональное саморазвитие	3
Лапицкий О.И. Факторы и барьеры саморазвития директора школы как интеллигентной личности	10
Журавлева М.Л. Наставничество как условие повышения качества педагогической подготовки будущих учителей и молодых специалистов	16
Вуколова И.А. Развитие познавательной активности студентов при изучении дисциплин экономического цикла.....	22
Наурызбаева Р.Н. Саморазвитие художественно-творческой направленности учащихся средствами народного искусства	27

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Белявская И.Б. Проектирование опытно-экспериментальной деятельности по подготовке педагога к инновационной деятельности	34
Евланова Л.И. Стратегия изменений муниципальной системы повышения квалификации педагогов	40
Лукашина Г.В. Преподавание курса «Безопасность жизнедеятельности» в вузе для будущих педагогов профессионального обучения	45
Насибуллов Р.Р. Дистанционное обучение в контексте культуры образования.....	50

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Давлетова Л.Р. Развитие профессионально-информационной компетентности будущего учителя информатики профильных классов	55
Иванова О.В. Личностно-ориентированный подход в развитии информационной компетентности будущего учителя иностранного языка	59
Ляшко Е.Н. Педагогическая ориентация на саморазвитие системного мышления студентов	64
Каримов Р.Р. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры по методике педагогики сотрудничества	69
Седанкина Т.Е. Формирование рефлексивной компетентности у курсантов военных вузов	75
Любова Т.В. Научно-практическое обоснование педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов.....	81

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Барина О.Ю. Дидактическая система формирования логической культуры студентов средствами иностранного языка.....	87
Жукова О.Г. Предпосылки и перспективы развития поликультурности образования в России и США	92
Зуева В.М. Роль телевидения в формировании представлений младшего школьника о добре и зле.....	97
Калмыкова О.В. Повышение эффективности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе за счет работы психологической службы	103
Очирова Н.П. Развитие духовных и нравственных ценностей у младших школьников на основе диалога культур	109
Романчук Е.С. Этнопедагогический подход к совершенствованию воспитательной деятельности кураторов студенческих групп	114
Рыбакова Л.А. Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов педагогического ВУЗа в молодежной организации.....	119
Стратилатова И.И. Гуманистическая составляющая аксиологического подхода к исследованию формирования культуры принятия управленческих решений	124

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Хайрутдинова М.Р. Особенности соотношения духовно-нравственных и экспрессивных характеристик поведения студентов	130
Батурина О.С. Структура межличностной толерантности в представлениях студенческой молодежи.....	138
Бондарева О.В. К вопросу о дистанционном обучении русскому языку иностранных учащихся (фонетический аспект)	144
Зубова Л.В., Краснова А.А. Определение понятия агрессии в психологической литературе	149
Котляров И.Д. Аксиоматические основы построения математической модели мотивации.....	155
Рыженко С.К. Взаимосвязь игровой компьютерной активности с личностными особенностями младших подростков.....	160
Иващенко А.В., Зубова Л.В., Щербинина О.А. Теоретико-методологические основания для определения индивидуально-типологических особенностей асоциальной личности.....	165
Салимов Н.Р. Развитие чувства юмора у будущих учителей для профилактики школьных конфликтов	170

Соловьянюк С.Г. Индивидуализация педагогической коррекции девиантного поведения старшеклассников в проектно-творческой деятельности с компьютерной поддержкой.....	176
Уварова М.В. Педагогическая поддержка в процессе формирования сплоченности группы.....	183
Устина Ю.Н. Личностные особенности учащихся с высоким и низким честолюбием	187
Чапурин М.Н., Кисапов Н.Н., Симзяева Е.Н. Личностно-ориентированный подход в обучении студентов технике волейбола в процессе физического воспитания.....	192
Швецова Е.В. Структурно-содержательная модель патриотического воспитания дошкольников и младших школьников	197
Межеричкая Л.Д. Психологические средства достижения стабильной идентичности личности в период обучения в вузе	203
Габдреев Р.В., Минаш Е.П. Изучение адекватности мотивов профессиональной деятельности менеджеров с учетом объективных и субъективных показателей	210
Кедрова Т.И. Исследование личностной креативности одаренных студентов художественно-педагогических факультетов.....	214
Курачев Д.Г. Самосознание личности юношей и девушек кришнаитов.....	220
Габдреев Р.В., Смирнов А.В. Формирование мотивации учебно-познавательной деятельности студентов вуза	227
 ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	
Каюмова К.Г. Историко-педагогические предпосылки становления и развития правового образования	234
Сиразеева А.Ф. Дидактическая концепция Карла Роджерса	239
Хасанова Г.Ф., Мифтахова Н.Ш. Лингвистическая обусловленность развития национального химического образования	244
Евсцова Е.А. Системно-прогностические приоритеты педагогического творчества Захара Ильича Равкина	251

TABLE OF CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TO PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Andreyeva Yu.V. Pedagogical support for students' motivation towards professional self-development	3
Lapitsky O.I. Stimuli and obstacles for self-development of a secondary school's headperson	10
Zhuravleva M.L. Tutorship as a factor of increasing quality of young specialists' and teachers qualifications	16
Vukolova I.A. The development of students' cognitive activity while studying economics courses	22
Nauryzbayeva R.N. Self-development of students' artistic motivation by means of folk art	27

IMPROVING QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Belyavskaya I.B. Planning experimental activity of preparing teachers for innovation	34
Yevlanova L.I. Strategy of modifying the municipal system of further training for teachers	40
Lukashina G.V. Teaching the course of «Safety management» in the training of vocational teachers	45
Nasibullov R.R. Distance learning in the context of educational culture	50

COMPETENCE APPROACH IN STUDYING AND SELF-DEVELOPMENT

Davletova L.R. The development of professional information competence of IT teachers in specialized classes	55
Ivanova O.V. The use of person-oriented approach to improving information competence while training foreign language teachers	59
Lyashko Ye.N. Pedagogical orientation towards self-development of students' systemic thought	64
Karimov R.R. Improving professional competences of PE teachers-to-be	69
Sedankina T.Ye. Reflective competence formation for cadets at military academies	75
Lyubova T.V. Academic and practical grounds for improving students' intercultural competence	81

PROBLEMS OF SOCIALIZATION AND IMPROVING STUDENTS' CULTURE

Barinova O.Yu. The didactic system of logical culture formation for students by means of a foreign language	87
--	----

Zhukova O.G. Background and prospects of increasing multiculturalism in Russian & US educational systems	92
Zuyeva V.M. The influence of television upon forming the ideas of good and evil by primary school students.....	97
Kalmykova O.V. Enhancing the efficiency of students' sociopsychological adaptation to higher school by means of psychological counseling.....	103
Ochirova N.P. Forming ethical values of primary school students with the help of cultural dialogue	109
Romanchuk Ye.S. Ehtnopedagogical approach to increasing efficiency of teaching staff in charge of academic groups.....	114
Rybakova L.A. Forming humanistic values of a teacher-training college students within a youth organization.....	119
Stratilatova I.I. Humanistic component of value-based approach to studying the culture of administrative decision-making.....	124

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Khairutdinova M.R. The balance between ethical and expressive features of students' behavior and its peculiarities	130
Baturina O.S. The structure of interpersonal tolerance as viewed by university students.....	138
Bondareva O.V. On the issue of distance teaching of Russian phonetics to non-native speakers	144
Zubova L.V., Krasnova A.A. The definition of aggression in literature on psychology.....	149
Kotliarov I.D. Axiomatic background of building a mathematical model of motivation.....	155
Ryzenko S.K. The links between computer gaming and personality traits of junior teenagers	160
Ivaschenko A.V., Zubova T.V., Scherbinina O.A. Theoretical and methodological background of defining an asocial personality.....	165
Salimov N.R. Development of the sense of humor in teacher training as a means of conflict prevention	170
Solovyanyuk S.G. Individualized pedagogical approach to correcting deviant behavior of high school seniors by means of computer-based project activity	176
Uvarova M.V. Enhancing cohesion of an academic group: Support from a university teacher.....	183
Ustina Yu.N. Personality traits of school students with high/low ambition.....	187
Chapurin M.N., Kisapov N.N., Simzyaeva Ye.N. Personality approach in teaching volleyball game techniques to students of PE.....	192

Shvetsova Ye.V. A structural model of pre-school and primary school patriotic education	197
Mezheritskaya L.D. Psychological means of achieving a stable personal identity while studying at a higher education institution.....	203
Gabdreyev R.V., Minash Ye.P. Studying motivation adequacy of managers' professional activity: Objective and subjective factors.....	210
Kedrova T.I. Studying personal creativity of gifted students at the schools of art teaching.....	214
Kurachev D.G. Self-consciousness of young Krishna worshippers	220
Gabdreyev R.V., Smirnov R.V. Forming cognitive motivation of university students	227
 HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT	
Kayumova K.G. Historical and pedagogical background of judicial education genesis.....	234
Sirazeyeva A.F. Karl Rogers' concept of didactics	239
Khasanova G.F., Miftakhova H.Sh. Linguistic determination of developing a national education in chemistry.....	244
Yevsetsova Ye.A. Systemic and prognostic priorities in works on pedagogy by Zakhar Ilyich Ravkin.....	251

НАШИ АВТОРЫ

АНДРЕЕВА Ю.В. – доктор педагогических наук, доцент кафедры журналистики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

БАРИНОВА О.Ю. – преподаватель кафедры языковедения и иностранных языков Казанского Юридического института МВД России, соискатель Татарского государственного гуманитарного педагогического университета

БАТУРИНА О.С. – ассистент кафедры психологии развития Бирской государственной гуманитарно-педагогической академии, г. Бирск, аспирант кафедры общей психологии факультета психологии ТГГПУ г. Казани

БЕЛЯВСКАЯ И.Б. – аспирант Марийского государственного университета г. Йошкар-Ола

ВУКОЛОВА И.А. – аспирант кафедры педагогики Мурманского государственного педагогического университета

ГАБДРЕЕВ Р.В. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой Инженерной психологии и педагогики Казанского Государственного технического университета им. А.Н.Туполева

ДАВЛЕТОВА Л.Р. – аспирант кафедры педагогики Бирской государственной социально-педагогической академии

ЕВЛАНОВА Л.И. – руководитель структурного подразделения муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) специалистов, «Информационно-методический центр г.Белово»

ЕВСЕЦОВА Е.А. – кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики Казанского государственного университета

ЖУКОВА О.Г. – старший преподаватель кафедры восточных и европейских языков Казанского государственного технического университета имени А.Н.Туполева, соискатель Института языка КГУ

ЖУРАВЛЕВА М.Л. – аспирант кафедры педагогики и психологии Марийского государственного университета

ЗУБОВА Л.В. – заведующий кафедрой общей психологии и психологии личности Оренбургского государственного университета

ЗУЕВА В.М. – аспирант кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета

ИВАНОВА О.В. – аспирант кафедры педагогики и психологии Марийского государственного университета, старший преподаватель кафедры английской филологии Марийского государственного университета

ИВАЩЕНКО А.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии личности факультета гуманитарных и социальных наук Оренбургского государственного университета

КАЛМЫКОВА О.В. – руководитель психологической службы Марийского филиала Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола

КАРИМОВ Р.Р. – доцент кафедры физкультуры Башкирского государственного университета им. М.Акумлы

КАЮМОВА К.Г. – кандидат педагогических наук, преподаватель филиала Казанского государственного университета в г. Набережные Челны

КЕДРОВА Т.И. – старший преподаватель кафедры психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Казани

КИСАПОВ Н.Н. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева

КОТЛЯРОВ И.Д. – кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры Информационные системы в экономике СПбГИЭУ

КРАСНОВА А.А. – преподаватель кафедры общей психологии и психологии личности Оренбургского государственного университета

КУРАЧЕВ Д.Г. – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития Бирской государственной гуманитарно-педагогической академии г. Бирск

ЛАПИЦКИЙ О.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Благовещенского государственного педагогического университета

ЛУКАШИНА Г.В. – доцент Московского государственного индустриального университета

ЛЮБОВА Т.В. – старший преподаватель кафедры иностранных языков ИНЭКА, г.Набережные Челны, соискатель Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ЛЯШКО Е.Н. – старший преподаватель кафедры дефектологии Казанского филиала Московского социально-гуманитарного института

МЕЖЕРИЦКАЯ Л.Д. – аспирант кафедры общей психологии и психологии личности Новосибирского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Филиала Московского государственного педагогического университета, г.Новосибирск

МИНАШ Е.П. – аспирант кафедры Инженерной психологии и педагогики Казанского Государственного технического университета им. А.Н.Туполева

МИФТАХОВА Н.Ш. – доцент кафедры неорганической химии, докторант кафедры педагогики Казанского государственного технологического университета

НАСИБУЛЛОВ Р.Р. – методист по качеству Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

НАУРЫЗБАЕВА Р.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и филологии Кызылординского гуманитарного университета Республики Казахстан, докторант кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ОЧИРОВА Н.П. – аспирант Калмыцкого государственного университета

РОМАНЧУК Е.С. – заместитель директора по учебной работе филиала КГУ в г. Зеленодольске, соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета

РЫБАКОВА Л.А. – ассистент кафедры общей и социальной педагогики института педагогики и психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

РЫЖЕНКО С. К. – соискатель кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета

САЛИМОВ Н.Р. – ассистент кафедры педагогики Бирской социально-педагогической академии

СЕДАНКИНА Т.Е. – преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Казанского высшего военного командного училища (военного института)

СИМЗЯЕВА Е.Н. – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры и спорта Чебоксарского кооперативного института

СМИРНОВ А.В. – заместитель директора Бугульминского филиала КГТУ им. А.Н.Туполева

СОЛОВЬЯНЮК С.Г. – учитель Центра образования г.Бирска, соискатель кафедры педагогики Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

СТРАТИЛАТОВА И.И. – старший преподаватель Волжско-Камского филиала Российской международной академии туризма, г. Набережные Челны

УВАРОВА М.В. – старший преподаватель Волжско-камского филиала Российской международной академии туризма

УСТИНА Ю.Н. – аспирант кафедры психологии личности факультета психологии Казанского государственного университета им. В.И.Ульянова-Ленина

ХАЙРУТДИНОВА М.Р. – аспирант психологии личности КГУ, ассистент кафедры психологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета

ХАСАНОВА Г.Ф. – доктор педагогических наук, профессор Казанского государственного технологического университета

ЧАПУРИН М.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта Чебоксарского кооперативного института

ШВЕЦОВА Е.В. – учитель начальных классов Тихоновской средней школы Альметьевского муниципального района Республики Татарстан, соискатель кафедры психологии и педагогики Альметьевского государственного института муниципальной службы

ЩЕРБИНИНА О.А. – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры общей психологии и психологии личности факультета гуманитарных и социальных наук Оренбургского государственного университета.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского государственного университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают «Казанский государственный университет им. В.И.Ульянова-Ленина» 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.

С ноября 2006 года журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 года на журнал «Образование и саморазвитие» 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:

- отправить статью в электронном варианте (pedagogika@ksu.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде (420008, г.Казань, ул. Кремлевская, д.18, КГУ, каф. педагогики, журнал «Образование и саморазвитие»);
- 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 и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета

Контактный телефон и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института

Контактный телефон 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, шрифт 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 **ключевые слова**, которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Ключевые слова: психическое состояние, ситуация, событие, субъективный опыт.

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 на: 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:

Модель готовности к ЗОЖ

Таблица 2

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, шрифт 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: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. *Бабанский Ю.К.* Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга

Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

б) статья из сборника научных трудов

Хабриева, О.А. Высказывания П.П.Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389.

в) статья из журнала

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г. (год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

По всем вопросам, связанным с журналом, обращаться на кафедру педагогики Казанского государственного университета к Галимовой Эльвире Габдельбаровне по телефону: **8(843) 231-54-26** или по электронному адресу: pedagogika@ksu.ru